

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Juliana Lima Moreira Rhoden**

**PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR**

Santa Maria, RS

2018

**Juliana Lima Moreira Rhoden**

**PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Pires Vargas Bolzan**

Santa Maria, RS

2018



**Juliana Lima Moreira Rhoden**

**PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

**Aprovada em 19 de julho de 2018:**

---

**Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Marília Costa Morosini, Dr.<sup>a</sup> (PUC/RS)**

---

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Fernanda Figueira Marquezan, Dr.<sup>a</sup> (UFN)**

SANTA MARIA, RS

2018

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Wladimir e Otilia** (*in memorian*), que dignamente me apresentaram à importância do estudo, da família e o caminho da honestidade e continuam sendo parte de minha força e inspiração na vida.

A todos os “**longedocentes**” que com sabedoria e carinho continuam voluntariamente contribuindo com a ciência e a educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à espiritualidade maior pelo cuidado com a minha família, por protegê-la e fazer com que eu igualmente me sentisse sempre protegida, por ter nos sustentado nas vicissitudes da vida, por ter sido sempre força e proteção em nossa história e principalmente por ser autora da minha fé.

Agradeço aos meus pais **Wlademir** e **Otília** (*in memoriam*) que mesmo ausentes fisicamente, estiveram presentes todos os dias da minha vida, vocês significam e representam muito pra mim.

À minha orientadora, professora Doutora **Dóris**, por ter aceitado o desafio de orientar este trabalho, que nem era o mesmo no início desta trajetória, o meu eterno carinho, respeito, admiração e gratidão.

Ao meu esposo amado, **Valmor**, por todo o incentivo nessa caminhada, que através de palavras e ações me deu força para prosseguir sendo um companheiro e amigo maravilhoso. Amor, tu és um presente de Deus em minha vida.

Ao meu filho **Douglas**, eu tenho tanto pra lhe falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por você...gratidão meu menino, sei que ouves e entendes com teu coração tudo que tenho para te dizer e o do que este momento representa para mim.

Ao meu filho **Arthur**, um anjo do céu que trouxe pra mim, é a mais bonita joia perfeita, que é pra eu cuidar que é pra eu amar ...gratidão meu pequeno lindo pelo entendimento e compreensão, sei o quanto fostes generoso.

À minha nora **Kérolen** que com o meu filho Douglas, me presentearam com o meu primeiro netinho **Benjamin**, que está nascendo junto com esta tese.

Aos meus irmãos, **Tatiana** e **Wlademir Júnior**, companheiros de uma vida, que sempre estiveram comigo, torcendo pelas minhas vitórias e me ajudando a percorrer a minha trajetória me nutrindo pelo seu amor. Vocês são muito importantes na minha vida, minhas conquistas igualmente são de vocês.

Aos meus **sobrinhos, sobrinhas, tios, tias e aos demais familiares** também agradeço por estarem de alguma forma apoiando e incentivando essa minha caminhada, sei que cada um do seu jeito torceu muito por mim.

Ao meu tio **Arabutan** pelo palco da dança compartilhado e por ter me mostrado que também existe um “longedançante”. Gratidão por resgatares minha autoestima.

Aos familiares do meu esposo, em especial a minha sogra **Erminha** e ao meu sogro **Albano**. Tenho certeza que torceram por mim.

À **Denise**, por ter me aconchegado em seu coração, me considerando uma filha e por ter me incentivado sempre na minha trajetória e ao meu mano de coração **Lorenzo**, que sempre carinhosamente me acolheu.

À psicóloga **Andrea** pelo cuidado e carinho com minha família.

Às colegas do **GPFPE**, pelas convivências, trocas de conhecimentos, confraternizações e amizades. Gratidão por tudo que aprendi com vocês...

À minha amiga **Silvana**, que por termos ingressado no mesmo período no doutorado, criamos uma proximidade maior e compartilhamos muitos momentos: angústias e alegrias também. Um especial agradecimento também às amigas **Sheila, Mônica, Vanessa**, pelas risadas, compartilhamento, amizade, vocês foram muitos importantes neste percurso.

À **Sybelle** e sua família, em especial ao seu filho **Bruno**, pelo afeto e amizade, conquistaram um lugar no coração de minha família.

À **Nice, Tainari e Josemar** pelo zelo com o meu lar e família.

Aos amigos do **SEAK** pelo apoio e por serem tão especiais.

Aos colegas e professores do **Programa de Pós-Graduação em Educação**, por compartilharem conhecimentos, saberes e amizades ao longo do percurso formativo no Curso de Doutorado.

Aos **professores da banca examinadora** pela disponibilidade, atenção e carinho em participar desta defesa.

À **UNIPAMPA** pela política de investimento na qualificação profissional do docente, em especial, a minha. Aos colegas pelo apoio e por terem compreendido a necessidade da minha formação, em especial ao professor **Ronaldo**.

Aos professores e professoras – “**longedocentes**” desta pesquisa, agradeço por terem compartilhado comigo percursos e vivências na docência.

Aos **professores e professoras** que fizeram parte da minha trajetória desde a infância. Minha eterna gratidão e respeito.

Entre o gasto dezembro e o florido janeiro,  
Entre a desmitificação e a expectativa,  
Tornamos a acreditar, a ser bons meninos,  
E como bons meninos reclamamos a graça dos presentes  
coloridos.

Nossa idade - velho ou moço - pouco importa.  
Importa é nos sentirmos vivos e alvoroçados mais uma  
vez, e revestidos de beleza, a exata beleza que vem dos  
gestos espontâneos e do profundo instinto de subsistir  
enquanto as coisas em redor se derretem e somem como  
nuvens errantes no universo estável.

Prosseguimos. Reinauguramos. Abrimos olhos gulosos a  
um sol diferente que nos acorda para os descobrimentos.

Esta é a magia do tempo.

Esta é a colheita particular  
que se exprime no cálido abraço e no beijo comungante,  
no acreditar na vida e na doação de vivê-la  
em perpétua procura e perpétua criação.

E já não somos apenas finitos e sós.

Somos uma fraternidade, um território, um país  
que começa outra vez no canto do galo de 1º de janeiro  
e desenvolve na luz o seu frágil projeto de felicidade

**Reinauguração**

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

### PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

AUTORA: Juliana Lima Moreira Rhoden

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Pires Vargas Bolzan

Esta tese decorre dos estudos desenvolvidos no Grupo de pesquisa Formação de Professores e práticas educativas: educação básica e superior (GPFOPE) e insere-se na linha de pesquisa (LP1): "Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Como objetivo buscou compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria. O percurso teórico-metodológico da investigação se direcionou pelos fundamentos da pesquisa qualitativa e se desenvolveu a partir da abordagem narrativa de cunho sociocultural. A pesquisa foi delineada em duas etapas. A primeira etapa foi de caráter exploratório, no qual se utilizou documentos como método investigativo e seus resultados possibilitaram o conhecimento de aspectos da realidade do trabalho voluntário na UFSM. O segundo momento visou à realização da entrevista narrativa de cunho sociocultural. Colaboraram com a pesquisa 12 professores aposentados que aderiram ao serviço voluntário da UFSM. Os estudos de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2016), Bakhtin (2009, 2010, 2011), Vygotski (2003, 2008), Freitas e Ramos (2010), Freitas (2002, 2007), Connelly e Clandinin (1995), Jovchelovitch e Bauer (2002), Wertsch (1993), Ludke e Andre, Gatti, Gonzalez Rey (2002), Gatti (2002) foram subsídios teóricos que fundamentaram o desenho investigativo. Charlot(2013), França (2010, 2014), Freire (1986, 2001), Huberman (1995), Cunha (2010, 2011, 2015), Isaia (2001, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012), Isaia e Bolzan (2004, 2006, 2007, 2002, 2009, 2011), Maciel (2009). Maciel, Isaia e Bolzan (2012), Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010), Mosquera (1987, 2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Stano (2001), Seidl e Conceição (1990), Zabalza (2004), Veiga (2007, 2010) estão entre os autores que corroboraram na discussão teórico-analítica desta investigação. Da compreensão e interpretação do que evidenciamos como achados de pesquisa, resultaram três dimensões categoriais, cada qual com eixos interpretativos, que entrelaçados, representam os processos mobilizadores, configurando a tessitura da "longedocência". São eles: percursos na trajetória docente que influenciaram na escolha em (re)investir (a trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM, o pioneirismo na trajetória, Fatos marcantes); a "condição de mais liberdade" gerada pela aposentadoria (liberdade para permanecer trabalhando na UFSM, não sentir-se aposentado, flexibilidade: livre para estabelecer uma nova relação com o trabalho, centralidade do trabalho, apoio reforça a permanência); "lugar" a que pertença (UFSM como "Lugar": vínculos, referências pessoais e laços afetivos, não romper com o "lugar"/continuar contribuindo, continuar contribuindo na EAD, graduação, pós-graduação, com pesquisa, prosseguir com antigos projetos,..). A pesquisa realizada permitiu-nos destacar que muitos professores estenderam a trajetória docente, caracterizando um processo que cunhamos de "longedocência". Observamos que o que mobiliza o professor a ampliar o seu ciclo profissional é um entrelaçamento de acontecimentos. O que destacamos como dimensões e elementos/eixos interpretativos compõem as razões que os mobilizam a seguir atuando, após a aposentadoria na mesma instituição onde se desenrolou sua carreira e trajetória. Fatores de ordem subjetiva influenciam a manutenção do interesse do professor em continuar ampliando seu ciclo profissional, evidenciamos que ele é mobilizado por elementos que são internos, que tem relação com sua própria subjetividade. Para ampliar o ciclo de vida profissional é preciso atribuir sentido ao que se faz, ter interesse, escolher, desejar, ter razões para seguir em atividade. Assim, como os elementos externos, como a oportunidade de adesão ao serviço voluntário, ser convidado a continuar, ser aceito pelos seus pares, estar em um espaço de trabalho com condições, infraestrutura, são fatores objetivos que tem o potencial de influenciar. A identificação dos processos mobilizadores nos permitiu entender que existe uma tipologia do ciclo de vida profissional, após a aposentadoria, o ciclo da longedocência. Consideramos que é importante que seja instituída uma política na universidade que tenha como protagonistas os longedocentes.

**Palavras-chave:** Aposentadoria. Processos mobilizadores. Trajetória. Desenvolvimento profissional docente. Ensino superior.

## ABSTRACT

### VOLUNTEER TEACHER: THE CYCLE OF LONGEDOCENCIA IN HIGHER EDUCATION

AUTHOR: Juliana Lima Moreira Rhoden  
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This thesis stems from the studies developed in the Research Group Professor Training and Educational Practices: Basic and Higher Education (GPFOPE) and is part of the research line (LP1): "Training, Knowledge and Professional Development" of the Education Post-Graduate Program in of the Federal University of Santa Maria. The objective of this study was to understand the processes of mobilization that volunteer professors produce to (re)invest in the teaching career after retirement. The theoretical-methodological course of this investigation was directed by the foundations of a qualitative research and it was developed from the narrative approach of sociocultural character. The research was outlined in two steps. The first stage was exploratory, in which documents were used as an investigative method, and their results enabled the knowledge of aspects of volunteer work reality at UFSM. The second moment aimed to accomplish the narrative interview of sociocultural nature. Twelve retired professors who joined UFSM volunteer service collaborated with this research. The studies of Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2016), Bakhtin (2009, 2010, 2011), Vygotski (2003, 2008), Freitas and Ramos (2010), Freitas (2002, 2007), Connelly and Clandinin (1995), Jovchelovitch and Bauer (2002), Wertsch (1993), Ludke and Andre, Gatti, Gonzalez Rey (2002), Gatti (2002) were theoretical subsidies that grounded the research design. Charlot (2013), France (2010, 2014), Freire (1986, 2001), Huberman (1995), Cunha (2010, 2011, 2015), Isaia (2001, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012), Isaia and Bolzan (2004, 2006, 2007, 2002, 2009, 2011), Maciel (2009), Maciel, Isaia and Bolzan (2012), Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010), Mosquera (1987, 2004), Pimenta and Anastasiou (2010), Stano (2001), Seidl and Conceição (1990), Zabalza Veiga (2007, 2010) are among the authors who corroborated in the theoretical-analytical discussion of this investigation. From the understanding and interpretation of what we have shown as research findings, three categories of dimensions have emerged, each with interpretative axes, which intertwine, represent the mobilizing processes, configuring the fabric of "long-professing". They are: trajectories in the professing trajectory that influenced the choice in (re)investing (the trajectory of the professor intertwined with that of UFSM, the pioneer in the trajectory, striking facts); the "condition of more freedom" generated by retirement (freedom to remain working in the UFSM, not feeling retired, flexibility: free to establish a new relationship with work, centrality of work, support reinforces permanence); "place" to which I belong (UFSM as "Place": links, personal references and affective bonds, do not break with "place" / continue contributing, continue contributing in the EAD, undergraduate, graduate, with research, continue with old projects). The research carried out allowed us to point out that many professors extended the professing trajectory, characterizing a process that we call "long-professing." We observe that what mobilizes the professor to extend his professional cycle is an interlacing of events, which stand out as dimensions and elements / interpretative axes, compose the reasons that motivate them to continue working, after retirement at the same institution where their career and trajectory were unfolded. , we show that it is mobilized by elements that are internal, which is related to its own subjectivity. To extend the professional life cycle it is necessary to assign meaning to what is done, to have interest, to choose, to wish, to have reasons to continue in activity. Thus, as the external elements, such as the opportunity to join the voluntary service, being invited to continue, being accepted by their peers, being in a working space with conditions, infrastructure, are objective factors that have the potential to influence. The identification of the mobilizing processes allowed us to understand that there is a typology of the professional life cycle, after retirement, the cycle of long-education. We consider that it is important that a policy be instituted in the university that has as protagonists the longedocentes.

**Keywords:** Retirement. Mobilizing processes. Trajectory. Professional professor development. Higher education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Professor Dr. Wladimir Silveira Moreira no início da carreira docente.....	24
Figura 2 - Professor Dr. Wladimir Silveira Moreira apresentando suas pesquisas no Congresso Internacional de Zoonoses.....	25
Figura 3 - Reconhecimento/ Homenagem Prof. Dr. Wladimir ( <i>in memorian</i> ).....	25
Figura 4 - Fluxograma da UFSM para encaminhamento de pedido de adesão ao serviço voluntário.....	73
Figura 5 - Ilustração representativa das dimensões categoriais, elementos/eixos interpretativos e transversalidade/entrelaçamento.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos/fontes consultadas e utilizadas na análise documental.....	65
Quadro 2 - Síntese do número de termos assinados desde que a Resolução n. 012/04 entrou em vigor.....	76
Quadro 3 - Número de professores que se aposentaram na UFSM.....	77
Quadro 4 - Professores que se aposentaram na UFSM e aderiram ao serviço voluntário desde que a Resolução N. 012/04 entrou em vigor.....	78
Quadro 5 - Professores do magistério superior que se aposentaram na UFSM e que constam em exercício provisório (2018).....	78
Quadro 6 - Identificação quanto ao sexo.....	80
Quadro 7 – Titulação dos professores.....	80
Quadro 8 - Atuação profissional .....	81
Quadro 9 – Quanto a lotação/vínculo do professor .....	83
Quadro 10 – Reconhecimento dos docentes como voluntários.....	83
Quadro 11 – Quanto à atualização do currículo <i>lattes</i> .....	84
Quadro 12 – Quanto ao tempo de exercício da profissão após a aposentadoria.....	84
Quadro 13 – Quanto ao tempo de exercício docente firmado pela assinatura do termo de adesão voluntária.....	85
Quadro 14- Tópicos guia da entrevista.....	95
Quadro 15- Professores colaboradores com relação à formação/lotação oficial como voluntário.....	99
Quadro 16- Quanto a faixa etária dos professores/fases.....	101
Quadro 17- Quanto ao tempo de trajetória docente, após a aposentadoria.....	104
Quadro 18- Quanto ao tempo firmado pela assinatura do termo.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do pessoal de Nível Superior
CAL	Centro de Artes e Letras
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CT	Centro de Tecnologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAG	Departamento de Arquivos Gerais
EAD	Educação à distância
ES	Ensino Superior
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
GPFOPE	Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e superior.
IES	Instituições de Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas UFSM
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Identificação geral referente aos 38 professores em exercício provisório voluntário.....	263
APÊNDICE B – Dados de identificação e ampliação do perfil profissional.....	271

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	272
ANEXO B - Autorização.....	274
ANEXO C - Termo de confidencialidade.....	275

## SUMÁRIO

<b>1 PARA COMEÇO DE CONVERSA.....</b>	<b>18</b>
1.1 EU PESQUISADORA: COMO FUI ME APROXIMANDO DO TEMA .....	18
<b>2 DELINEANDO AS PRINCIPAIS PRODUÇÕES QUE MAIS SE APROXIMAM À TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>38</b>
<b>3 PERCURSO E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
3.1 TEMÁTICA .....	51
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	51
3.3 OBJETIVOS .....	51
<b>3.3.1 Objetivo geral .....</b>	<b>51</b>
<b>3.3.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>52</b>
3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	52
3.5 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A UFSM .....	59
3.6 ETAPAS DA PESQUISA .....	62
3.7 ESTUDO EXPLORATÓRIO: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO .....	63
<b>3.7.1 Breves considerações sobre o trabalho voluntário no Brasil.....</b>	<b>66</b>
<b>3.7.2 A prestação do serviço voluntário na UFSM: surgimento, regulamentação, trâmites do processo.....</b>	<b>69</b>
<b>3.7.3 Serviço voluntário na UFSM: dados gerais e perfil dos professores do magistério superior, aposentados, que aderiram ao serviço voluntário .....</b>	<b>75</b>
3.8 SEGUNDA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO: A ENTREVISTA NARRATIVA.....	85
<b>3.8.1 Os professores colaboradores da pesquisa e os critérios de escolha .....</b>	<b>85</b>
<b>3.8.2 Os procedimentos e os instrumentos: segunda etapa da pesquisa</b>	<b>87</b>
<b>3.8.3 Os tópicos guia .....</b>	<b>94</b>
<b>3.8.4 Considerações de caráter ético concernentes à pesquisa.....</b>	<b>96</b>
<b>3.8.5 Tecendo um pouco sobre o perfil dos protagonistas .....</b>	<b>98</b>

3.9 CATEGORIZAÇÃO: DIMENSÕES CATEGORIAIS, ELEMENTOS/EIXOS INTERPRETATIVOS E TRANSVERSALIDADE: ORGANIZAÇÃO E EXPLICAÇÃO DO PROCESSO .....	106
<b>4 DISCUSSÃO DOS ACHADOS: A TESSITURA DA LONGEDOCÊNCIA ..</b>	<b>116</b>
4.1 PERCURSOS NA TRAJETÓRIA QUE INFLUENCIARAM NA ESCOLHA EM (RE)INVESTIR .....	116
4.1.1 A trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM .....	122
4.1.2 Pioneirismo na trajetória .....	143
4.1.3 Fatos marcantes .....	148
4.2 “CONDIÇÃO DE MAIS LIBERDADE” .....	154
4.2.1 Liberdade para permanecer trabalhando na UFSM .....	156
4.2.2 “Não se sentir aposentado” .....	161
4.2.3 Flexibilidade: Livre para estabelecer uma nova relação com o trabalho .....	172
4.2.4 Centralidade do trabalho .....	181
4.2.5 O apoio reforça a permanência .....	190
4.3 “LUGAR” A QUE PERTENÇO .....	197
4.3.1 A UFSM como “Lugar”: vínculos, referências pessoais e laços afetivos .....	212
4.3.2 Particularidades e ênfases expressas por cada professor .....	221
5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS .....	238
REFERÊNCIAS .....	249
APÊNDICE A - IDENTIFICAÇÃO GERAL REFERENTE AOS 38 PROFESSORES EM EXERCÍCIO PROVISÓRIO VOLUNTÁRIO .....	264
APÊNDICE B - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL .....	272
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	273
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO .....	275
ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	275

## 1 PARA COMEÇO DE CONVERSA...

### 1.1 EU PESQUISADORA: COMO FUI ME APROXIMANDO DO TEMA

Nossas trajetórias e escolhas são recheadas de sentidos, significados, pessoas, histórias que nos marcam e, que muitas vezes, em nossa memória, se apresentam como retalhos de lembranças e que ao serem costurados e unidos nos fazem perceber e refletir sobre nossas experiências vivenciadas. Para começo de conversa apresento como foi se delineando a ideia de fazer este estudo sobre **“Professor voluntário: o ciclo da longedocência no ensino superior”** e quais vivências marcaram minha trajetória e me auxiliaram a narrar esta cena que para mim está permeada de sentido e histórias que foram me constituindo como pessoa e profissional.

Ao escolhermos como começo de um diálogo desvelar um pouco sobre a nossa história de vida, adentrar na memória e escavar histórias, transpondo através da própria narrativa um pouco de quem somos e como fomos nos constituindo como pessoa, professora, pesquisadora, estamos diante de um ensaio, de um mergulho nos nossos tesouros, em nossas mais profundas reflexões. Como aponta Josso (2010), a narrativa de vida permite que nos tornemos autor da nossa própria vida ao pensarmos na nossa existencialidade a partir do olhar retrospectivo e prospectivo, mediado pelo processo autoreflexivo.

Estas oportunidades que temos de escrita, talvez sejam a forma mais plena de compreendermos que “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA,1992, p.17) e de deixarmos vir à tona nossa subjetividade e assumirmos uma forma mais livre de comunicação. É a possibilidade de deixarmos emergir o inconsciente, a bagagem de reminiscências, este repositório que nos alimenta continuamente de imagens e símbolos e que nesta viagem tem a ocasião de interagir com nosso consciente. Neste caminho, onde me vejo diante de sentimentos muitas vezes, viscerais, sinto-me uma ensaísta.

Segundo Larrosa (2003) o ensaísta seleciona um corpus, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático, e a isso dá uma grande expressividade. Ao mergulharmos em nossa

memória e abrimos a um olhar sensível, profundo e reflexivo, sempre capturamos algo que antes não foi visto e recordamos fragmentos de nossas vivências que de alguma maneira nos mobilizaram a fazer escolhas e traçar objetivos.

Tenho a convicção que nos (re)construímos a todo o momento e neste movimento, de reflexão, de escrita, orientação, nos (re)significamos, (trans)formamos, o que retroalimenta o nosso percurso pessoal e profissional, fazendo emergir em cada movimento, novos elementos. Nesse sentido, Josso (2004, p. 44) afirma que,

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinada aprendizagens.

Ao me colocar na posição de refletir e perguntar a mim mesma, porque pesquiso, o que pesquiso? Qual a relação com a minha história/trajetória? Remeto-me a uma dimensão de introspecção e auto-escuta o que, de certo modo, me permite fazer o exercício de compreender quem eu sou e como minha identidade pessoal e profissional foi e segue se constituindo. Afinal, nossa constituição é um processo contínuo e contraditório, apreendemos, ao mesmo tempo, em perspectiva de ruptura/continuidade, nos constituímos sendo constituídos, nos criando e sendo criados.

Todos nós temos uma trajetória e como seres sociais, históricos, políticos que somos, só podemos perceber e melhor compreendermos o outro se tivermos sempre presente esta condição essencial. Mesmo quando voltamos o nosso olhar para o indivíduo isolado, não é possível despregá-lo da complexa rede de relações que se estabelece com a sociedade.

Construímos e reconstruímos nossa subjetividade no jogo das relações sociais e ao mesmo tempo em que construímos nossa própria história, construímos a história da humanidade como ser coletivo. Goodson (2000) em seus estudos sobre a vida de professores nos incita a uma reflexão e nos auxilia a compreender que os estudos concernentes à vida de professores devem ser vistos e situado na sua história e no seu tempo, possibilitando notar o encontro da história de vida com a história da sociedade, revelando as escolhas, contingências e preferências assumidas por cada um.

Nesta etapa inicial da escrita, opto pelo movimento de olhar para mim para entender o que me impulsiona a olhar para o outro, os sujeitos da minha pesquisa. Como diz Figueira (2014, p.28) na introdução da sua tese “é como se, de repente, eu reaprendesse a perguntar, a reouvir a própria voz, a reler a história em mim costurada com os Outros, a olhar meu caminho [...]”. O que me faz refletir também sobre as palavras de Nóvoa no texto “carta a um jovem investigador”, que no seu primeiro conselho nos diz “conhece-te a ti mesmo” e à medida que escreve acrescenta:

Deixem-me fazer uma confissão: vim parar as coisas da Educação por acaso. Mas, nesse dia, voltei para mim, procurei perguntas e respostas, e aprendi a habitar este lugar. Ouvi as palavras de Ricardo Reis: “Põe quanto és no mínimo que fazes”<sup>1</sup> Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. E não hesito em dizer que a certeza é a distância mais curta para ignorância. É preciso ter dúvidas. “Não queiras saber tudo. Deixa um espaço livre para saberes de ti”<sup>2</sup>. Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento (NÓVOA, 2015, p.14).

“*Me partindo*” e partindo destas reflexões, acredito que a definição de uma temática de pesquisa se inicia como um processo que envolve muitas escolhas pessoais e profissionais sejam elas conscientes ou inconscientes. Vygotski<sup>3</sup> (1999) entendia que o inconsciente não está separado da consciência por alguma muralha que não seja possível transpor. Para ele os processos que se iniciam no inconsciente têm, frequentemente, continuidade na consciência. Segundo ele, existe uma relação dinâmica, viva e permanente, que nunca cessa, entre as esferas de nossa consciência. Assim como a consciência, o inconsciente se movimenta, é ativo e interage em todas as funções psicológicas superiores e, tal como a consciência, é

---

<sup>1</sup> Nóvoa se refere a Fernando Pessoa, Odes de Ricardo Reis, Lisboa ática, 1946, p.148 (o poema é datado de 14/02/1933).

<sup>2</sup> Nóvoa se refere a Vergílio Ferreira, Escrever, Lisboa, Bertrand Editora, 3ª Ed, 2001, p.81.

<sup>3</sup> O nome de “Vygotski” é de origem russa, e o idioma russo possui um alfabeto diferente do nosso, o cirílico. Existem, assim, várias formas de traduzir um nome, não havendo, em princípio, uma grafia “oficial” de “Vyigotski” em português. É comum percebermos em textos, livros e bibliografias adotarem ou grafias como “Vygotski” ou “Vigotsky”, com “Y” ou “i”. Decidimos optar pela versão Vygotski com “y”, por ser a forma que aparece nas obras escolhidas, conjunto de textos traduzidos do russo para o espanhol. Desse modo, padronizaremos a escrita do nome de **Vygotski** para todo o texto da tese.

social, histórico e, ao mesmo tempo, é individual e singular, pois depende das relações que estabelecemos com o mundo que nos cerca.

Dessa forma, expresso aqui o meu desejo de deixar fluir esta relação e no exercício desta escrita compreender o meu interesse por este estudo, por meio de alguns movimentos de vida e caminhos constituídos, o que me fez querer percorrer a estrada. “Estrada” em duplo sentido, caminho da investigação que me propus a seguir e estrada que liga São Borja (cidade onde resido) e Santa Maria (minha terra natal onde fui carinhosamente acolhida para os estudos do Doutorado), foram alguns quilômetros rodados nos primeiros anos de doutoramento, sinto-me imensamente grata pela oportunidade deste percurso, pelas vivências no caminho, pelo crescimento pessoal e profissional.

Iniciar a escrita de uma pesquisa, que já começa pelo seu projeto, para muitos é uma tarefa árdua, para mim não foi diferente, também me senti desafiada diante da imensa responsabilidade. Quando iniciei me deparei inevitavelmente, de alguma forma, me inscrevendo a todo o momento na investigação, porque um objeto de pesquisa não surge ao acaso. Compreendo que a construção do foco de pesquisa está fortemente implicada nas múltiplas composições produzidas nos percursos formativos e vitais. No fundo, tenho a certeza que toda a opção de investigar não é uma escolha simplesmente teórica e acadêmica, pelo contrário, é produto de um encontro com a nossa própria história de vida pessoal e profissional e com os vestígios e sentido dados por nós a esta história.

Já quando iniciei o processo de escrita do projeto da tese, passei por momentos de dúvidas, preocupações e muitas incertezas. Foi quando percebi que a escrita começa com certo tom sentimental, até conseguirmos entrar na escrita acadêmica, mas como coloca Marques (2006) “escrever é preciso” e “a questão é começar”.

Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também. Na fala, antes de iniciar, mesmo uma livre conversação, é necessário quebrar o gelo. Em nossa civilização apressada, o “Bom dia”, o “boa tarde, como vai?” já não funcionam para enganar conversa. Qualquer assunto servindo, fala-se do tempo ou do futebol. No escrever também poderia ser assim, e deveria ter para a escrita algo como para a conversa vadia, com que se divaga até se encontrar assunto para um discurso encadeado (MARQUES, 2006, p.15).

Entre as incertezas que eu senti no início do caminho, eu tinha uma certeza: que minha pesquisa falaria sobre o ***professor no ensino superior***, até mesmo

porque eu sou docente no ensino superior e o que é próximo auxilia, nem que seja para tramar os primeiros fios. Porém, somente esta convicção não bastaria, eu precisava de mais, uma sensação de incompletude ainda me movia.

Foi naquele instante que percebi que precisava de alguma maneira revisitar o passado e rememorar o presente. Foi então que, me senti desafiada e, ao mesmo tempo tomada por uma intensa emoção, pensando no grande desafio que seria dar voz ao que estava de alguma maneira, resguardado, e aí possibilitar aproximações entre coisas que já passaram e outras que estavam acontecendo; do encontro da presença com as ausências, com os “fantasmas vagantes” de algum lugar da memória.

Foi então que, do mesmo modo, compreendi que dificilmente nos entregamos à arte de lembrar, me autorizei a iniciar esta tarefa e não privei a expressão de recordações. Destas reminiscências, uma das primeiras questões que me veio à mente foi que meu interesse pela docência no ensino superior e pelo que me propus a pesquisar dentro da área da educação, parece que se deu desde muito cedo em minha vida. E nesta escrita vou procurando entender este movimento que foi me constituindo professora e pesquisadora.

Nasci na cidade de Santa Maria no ano de 1972. Iniciei minha história escolar aos cinco anos<sup>4</sup>. Entrar na escola foi algo tão marcante e esperado que ainda recordo das primeiras aulas, das primeiras professoras e até hoje guardo com carinho meu primeiro uniforme. Quando tinha quinze anos já estava no magistério<sup>5</sup>. O magistério é uma das lembranças marcantes que tem relação com meu percurso como psicóloga e como docente. Foi no magistério que entrei em contato pela primeira vez com a área de psicologia<sup>6</sup> e com a própria docência, através das disciplinas que faziam parte do currículo e, imediatamente me identifiquei o que me levou a escolher a graduação em Psicologia e seguir a carreira de professora.

Como não havia psicologia na UFSM<sup>7</sup> nesta época, fui fazer o curso em 1991 na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ<sup>8</sup>. Em março de 1996 me graduei em Psicologia, tínhamos a opção, na época, de sairmos

---

<sup>4</sup> Colégio Coração de Maria.

<sup>5</sup> Conclui o magistério - Título de “Professor do ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série” no ano de 1990 no Instituto Metodista Centenário - Santa Maria.

<sup>6</sup> O foco de estudo era mais voltado a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.

<sup>7</sup> Nesta época não havia o curso de psicologia em nenhuma instituição de ensino superior da cidade. Apesar de meus pais desejarem que eu estudasse na cidade de Santa Maria, recebi todo o apoio na minha escolha profissional.

<sup>8</sup> Fiz parte da segunda turma de Psicologia da UNIJUÍ.

com o título de psicólogo (bacharel e licenciado), pois cursávamos algumas disciplinas específicas oferecidas no currículo e estávamos aptos à docência (disciplina de psicologia para magistério). Depois fiz formação em Psicanálise<sup>9</sup> e como profissional da psicologia desenvolvi trabalhos na área clínica, organizacional, social e escolar durante muitos anos.<sup>10</sup> O exercício de proferir palestras, trabalhar com diferentes grupos e temas, já sinalizavam um movimento em direção a uma preparação para carreira docente.

O desafio de me produzir como professora de nível superior teve início em 2002, concomitantemente com o ingresso no Mestrado na área de Ciências da Linguagem na UNISUL, Florianópolis, Santa Catarina. Atuei em uma faculdade particular durante sete anos na cidade de Lages – SC, a Facvest. Depois fui professora substituta no Departamento de Psicologia da UFSM em 2010 e desde 2011 me tornei docente na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA - Campus São Borja, após aprovação em concurso público, na área de Psicologia, para o curso de Ciências Humanas - Licenciatura . Um detalhe importante, o ponto sorteado para a prova didática foi **“Envelhecimento e Sociedade”**. Esta entrada efetiva na carreira do magistério superior federal me trouxe a oportunidade de atuar em vários cursos de graduação e pós-graduação e ministrar diferentes disciplinas, portanto diferentes espaços formativos. Acredito que minhas demandas de trabalho sempre me exigiram ser polivalente em minha área de formação, o que me trouxe desafios e ganhos. Não posso deixar de lembrar também das experiências como mãe, esposa, que vieram concomitantemente ao percurso dessa trajetória profissional. Assim fui me constituindo docente, sempre em interação.

Foi assim e nesse movimento que fui e contínuo me constituindo professora, pesquisadora de maneira gradual e evolutiva, sempre disposta a experienciar novos caminhos para produzir-me como docente. Conscientizo-me cada vez mais da tarefa complexa que é ser docente no ensino superior e da multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na nossa formação que nos exige uma aprendizagem contínua. O que me fez recordar momentos da vida e trajetória do meu pai (Wladimir Silveira Moreira), falecido em 2001, mas que teve tempo de vivenciar um percurso como professor universitário e que, de certo modo foi

---

<sup>9</sup> No Instituto de Psicanálise Humanista na cidade de Santa Maria.

<sup>10</sup> Atuei nas cidades de Santa Maria, Tupanciretã, Mata, Santiago, no Rio Grande do Sul e Lages em SC.

influência importante na escolha da minha carreira como professora universitária. Por isso lembrar pra mim tem um sentido pessoal.

Portanto, deixando emergir este processo de refletir sobre como fui me constituindo docente no ensino superior e como foi se dando esta minha aproximação com o tema de pesquisa - vieram lembranças que estavam contidas no baú de minha memória. Em parte lembranças doloridas de saudade, em outras, felicidade, pelo sentido que estava fazendo para mim esta história.

Foi então que senti a imensa vontade de remexer neste baú e repensar com imagens (fotografias) e ideias do presente, as lembranças e experiências do passado, como filha, aluna e profissional. Como aponta Guimarães (1997, p.30) [...] a memória é constituída por uma textura de imagens [...].

Portanto, ao revirar o baú e também encontrar imagens, fotografias, elas me permitiram adentrar mais profundamente em minhas reflexões e escolhas, e assim entrelaçar os fios de minha atividade intelectual como pesquisadora com minha vida pessoal. Afinal, como expõe Morin (1999, p.14) “não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida”. Neste contexto tem um sentido compartilhá-las.

Figura 1 - Professor Dr. Wladimir Silveira Moreira no início da carreira docente.



Fonte: Acervo pessoal

Neste contexto ainda pude entender que a fotografia é memória, fonte histórica, um monumento e um documento que, na medida em que se relaciona com a nossa trajetória pessoal e profissional, se constitui e abre possibilidade de análise e permissão para o diálogo com ela. Como coloca Barthes (1984, p.121):

[...] A foto é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que vêm me atingir, a mim, que estou aqui; pouco importa a duração da transmissão; a foto do ser desaparecido vem me tocar como os raios retardados de uma estrela [...]

Figura 2 - Professor Dr. Wladimir Silveira Moreira apresentando suas pesquisas no Congresso Internacional de Zoonoses.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 - Reconhecimento/ Homenagem Prof. Dr. Wladimir (in memoriam).

**Reconhecimento ao Trabalho em Saúde Pública Veterinária**  
**Professor Dr. Wladimir Silveira Moreira (in memoriam)**

Professor **WLADIMIR SILVEIRA MOREIRA** era daqueles médicos-veterinários de perfil em extinção, já que dominava o bisturi, numa castração técnica a campo, com a mesma habilidade que manejava o laço na hora de ensinar práticas de contenção para seus discípulos.

Como educador eclético, por natureza, além de falar o linguajar do peão mais inculto, discutia, de igual-para-igual, conhecimentos científicos avançados com profissionais de outras áreas, sem jamais perder o senso prático.

Natural de Tupanciretã-RS, graduou-se, em 1967, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Nesta Instituição por três décadas exerceu a docência na disciplina de Medicina Veterinária Preventiva, no Departamento com o mesmo nome.

Wladimir tinha o dom e a capacidade refinada da arte de ensinar, aliando, a estas virtudes, a paciência de repetir e explicar quantas vezes fosse necessário, sem perder, jamais, o bom humor, marca registrada de sua personalidade.

Como professor e pesquisador, embora dominasse assuntos como Brucelose, Tuberculose, Cisticercose, Hidatidose e outros, não deixava de estudar antes de entrar em sala de aula, colocando o interesse do aluno em primeiro plano.

A homenagem à sua memória, pelo falecimento prematuro, através da sua filha, médica veterinária e professora universitária, Dra. Tatiana Lima Moreira, será prestada na sala onde estarão ocorrendo as palestras do Módulo referente à Saúde Pública, com certeza na presença de muitos dos seus parceiros de ontem, também onde ele se sentia confortável em participar como ouvinte atento ou como ministrante de conferências sobre zoonoses.

A homenagem, ao mestre tantas vezes laureado pelos seus alunos na Universidade que o acolheu como docente, deve-se ao grande mérito como Hidatologista de renome no Brasil e em muitos países da América do Sul. E, certamente, servirá também como forma de reconhecimento a todos aqueles estudiosos que, como ele, trabalharam e aprenderam sobre Hidatidose, e que se preocupavam com a presença da zoonose no Rio Grande do Sul, moléstia causadora de tantos prejuízos econômicos e ameaças à saúde das pessoas que vivem no meio rural.

Doença que para o homem, o único tratamento seguro ainda é o ato cirúrgico.

Fonte: Anais “Saúde ambiental, animal e humana: uma questão de sobrevivência.”<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Anais do 29º Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, 15º Congresso Estadual de Medicina Veterinária, 1º Congresso Estadual de Anclivepa, em Gramado/RS, de 10 a 14 de outubro de 2002.

Quando me permiti rememorar e contemplar estas lembranças, fotografias do meu pai; percebi que eram históricas. Logo, eram imagens que, ao mesmo tempo em que carregava a minha história, trazia um inventário de informações acerca de um determinado momento passado da vida de um professor universitário, o meu pai. Além disso, eram imagens que destacavam o contínuo da vida, eu, que me constituí professora/ pesquisadora.

Meu pai realizou sua graduação em 1967 em Medicina Veterinária, pela UFSM e logo após iniciou a carreira docente nesta universidade, tendo exercido por mais de três décadas. Foi professor titular, extensionista, gestor e pesquisador. Um dia se aposentou sem nunca se aposentar<sup>12</sup>. Cresci com esta influência e modelo de professor/formador que compôs sua trajetória profissional dedicada à docência. Tenho viva, a imagem de um pai, professor, amigo, sempre comprometido com a universidade, alunos, colegas, grupo de pesquisa, orientandos e projetos.

Recordo que durante a infância, aos cinco anos eu fazia aulas de violino no Departamento de Letras da UFSM, próximo ao centro em que meu pai trabalhava. Aquele momento era oportunidade única de ir para a universidade com meu pai, o que me aproximou e me envolveu naquele contexto acadêmico, rodeado de professores, alunos, laboratórios e pesquisadores. Enquanto aguardava meu pai para voltar para casa, brincava nos corredores, salas de aulas vazias com alunos imaginários, quadros e giz. Considero mais uma singela e significativa marca na minha constituição como professora. Posso dizer que tive um contato íntimo com a profissão de professor no ensino superior desde a infância, convivi e estive entre docentes e discentes que influenciaram na minha identidade profissional.

Tal envolvimento e vivências já me transformavam no que Vaillant e Marcelo (2012) chama de “professor sem saber”, foram “atos de ensino” que observei do meu pai e de outros professores que geraram um movimento que me impulsionou a querer ser professora/pesquisadora. Para este autor, de forma consciente ou inconsciente, o professor formador, neste caso, faço referência, também a influência exercida pelo meu pai, “desenvolve como adulto - milhares de atos que ajuda outros (adultos ou não) a aprender. Os atos de ensino fazem parte da atividade humana cotidiana” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.53). E citam o autor Bandura (1977)

---

<sup>12</sup> Mesmo após a aposentadoria continuou na ativa, deu continuidade a orientações, foi consultor na criação de curso de Medicina Veterinária de uma universidade no estado de São Paulo e antes de falecer tinha planos de continuar a docência em uma universidade privada, para o qual havia recebido vários convites.

sobre seus estudos referentes a aprendizagem por observação, ou seja, através da observação do comportamento dos outros e de suas conseqüências. Portanto, este conjunto de experiências que vivenciei e observei neste caminho, inspiraram, de certa forma, o meu percurso. Neste momento, percebo minha vida pessoal e profissional fundindo-se na mesma história.

Segundo os autores trazemos uma série de crenças e imagens, baseadas nas nossas experiências prévias, que nos influenciam e não somos ensinados a refletirmos sobre nossas crenças. O que me propus neste texto inicial, foi este exercício de reflexão, com isso e, aos poucos, fui compreendendo como fui produzindo-me professora e como cheguei ao meu foco de investigação.

Portanto, foi me remetendo a lembranças de meu pai que teve uma carreira, como professor e pesquisador, de reconhecimento por sua contribuição e produção científica<sup>13</sup> dentro da UFSM e no meio acadêmico, que inicialmente refleti sobre o quanto poderia ser difícil para alguns docentes em plena maturidade acadêmica e com preciosa trajetória profissional a aposentadoria. Neste processo surgiram os primeiros questionamentos, me perguntei se seria esta uma das questões que os mobilizariam a continuar? E assim, muitas questões seguiram fervilhando em minha cabeça ao longo destas reflexões, visitas ao baú e escrita do memorial.

Gostaria de deixar registrado também a contribuição da minha mãe<sup>14</sup> na minha formação, pois a sensibilidade e o gosto pela profissão de psicóloga têm uma inspiração nela, além de ter tido ampla participação nas brincadeiras de professora. Assim como deixo registrado que muitas pessoas foram e continuam sendo especiais na minha trajetória e a elas tenho muito a agradecer<sup>15</sup>. Cada detalhe corre o risco de deixar mais longa esta história.

Voltando ao movimento da minha trajetória e reflexão sobre como fui e sigo me constituindo nela, penso que quando entrei na UNIPAMPA, fui vivendo o seu dia a dia e atuando mais efetivamente<sup>16</sup> no contexto do magistério universitário,

---

<sup>13</sup> Foi um estudioso na área de Zoonose. Reconhecido no Brasil e em muitos países da América do Sul pelas pesquisas que desenvolveu, principalmente, sobre Hidatidose, moléstia causadora de tantos prejuízos econômicos e ameaças a saúde das pessoas que vivem no meio rural.

<sup>14</sup> Minha mãe "Otilia Lima Moreira" faleceu em 1996.

<sup>15</sup> Faço referência aos meus filhos, neto, marido, irmãos, tios e tias, nora, mãe de coração, familiares, professores, amigos, colegas de trabalho.

<sup>16</sup> Me refiro a "efetivamente", porque em minhas experiências anteriores em outras universidades, concomitantemente a carreira de professora exercia a profissão de psicóloga e depois que entrei no serviço público, a dedicação ficou exclusiva a docência, o que revela uma marca importante na minha identidade como professora.

percebendo todas as ações envolvidas neste exercício profissional, a vontade de ampliar as fronteiras do saber sobre esta profissão ficaram ainda mais fortes. Assim, para ampliar este saber e lapidar minha atuação na pesquisa escolhi investir na área de “Educação” para a busca dos estudos de doutorado. Tive a sorte e o privilégio de encontrar a professora Dóris Pires Vargas Bolzan, em 2012; com ela iniciei meus primeiros contatos. Passei, então, a me envolver e fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas — Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior - GPFOPE, vinculado ao PPGE da UFSM.

Logo, participei do Programa de Pós-Graduação como aluna especial. Inicialmente tinha como intenção pesquisar sobre aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional do professor no contexto do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UNIPAMPA, instituição do qual sou docente. Confesso que no decorrer do tempo, depois de aprovada no doutorado e que me tornei aluna regular no PPGE e pude participar mais ativamente do grupo de pesquisa GPFOPE, fazer as disciplinas, mergulhar nas leituras e discussões, aprofundando meu conhecimento sobre alguns teóricos e, principalmente, a partir da observação daquele contexto universitário e do que já estava emergindo em mim, mesmo que, ainda eu não tivesse plena consciência, senti vontade de mudar o foco de minha pesquisa.

Mais precisamente no dia 26 de fevereiro de 2015, na defesa de tese da colega Luiza de Salles Juchem<sup>17</sup> é que esta pretensão ficou ainda mais intensa. Tudo começou com o meu olhar atento e observador à banca examinadora da Luiza. Falo de uma “observação informal”, aquela relacionada a situações cotidianas, diferente da “observação científica”, mas que já me permitiram problematizar, pois minha presença naquela atividade me fez perceber aspectos interessantes que me intrigaram e me fizeram descobrir o que realmente queria investigar. Alguns dos membros da banca me chamaram a atenção por serem professoras mais “experientes”. Naquele instante, para mim, pareciam nítidos os “saberes da experiência”, marcados também pela cronologia da idade.

No momento destinado aos comentários dos membros da banca, escuto o relato de uma professora, já aposentada, e que estava ali como convidada para compor a banca examinadora. Esta professora já iniciava as suas arguições, num

---

<sup>17</sup> A colega autorizou o uso do nome.

tom que me pareceu emocionado, agradecendo a oportunidade de ocupar aquele espaço e de retornar a academia, algo muito forte parecia ter-lhe tocado. Percebi o forte desejo daquela professora em continuar compartilhando, sentindo-se valorizada por fazer parte daquele momento e pela possibilidade de estar naquele contexto contribuindo com seu conhecimento. De alguma maneira aquela voz que narrava me dizia algo.

Recordo que a professora, no início da sua fala, brevemente, trouxe um pouco da sua trajetória e experiências, como se elencasse momentos que pareciam ter sido significativos em sua carreira docente e que de alguma maneira naquele contexto fazia um sentido e merecia ser compartilhado. Isto me fez pressupor que ali teria alguém que tem vontade em continuar, tinha saberes a compartilhar. Neste dia, surgiram inúmeras indagações, vi-me às voltas com meus pensamentos, logo me lembrei da experiência do meu pai e posso dizer que tive um *insight*<sup>18</sup>.

Saliento que quando acontecem estes *insights* as lembranças se encadeiam, metaforicamente explicando, neste processo reflexivo, autoreflexivo, como se fossem várias peças de um quebra-cabeça e eu as fosse montando.

Neste entendimento, revelo que cenas novamente surgiam em minha mente, lembranças, observações. Inclusive outras memórias se evidenciavam. Uma delas foi de quando trabalhei na Prefeitura de Santa Maria, antes de adentrar na carreira docente, em 2001. Um dos trabalhos que eu desenvolvia, junto aos meus colegas da Secretaria de Recurso Humanos era com os aposentados. Assim, cada memória acrescentava novo sentido, uma nova peça naquele precioso quebra-cabeça.

Há muito tempo eu sentia uma admiração por professores que apesar de “aposentados” continuavam na ativa, compartilhando seus saberes e formando outras gerações. Eu observava que eram professores que demonstravam responsabilidade ao conduzir a aprendizagem de seus alunos e que ao mesmo

---

<sup>18</sup> Insight (se pronuncia in'sait), não existe equivalência em português, é uma palavra do inglês que significa “visão interior” o momento de descoberta, é a capacidade de desvendar algo até então oculto, a partir de uma percepção de um objeto ou figura. Para os representantes da Gestalt designam assim uma espécie de iluminação intelectual, instantânea e global e direta. Em outras palavras é quando diante de determinada situação, subitamente se encontra a solução. Na psicoterapia corresponde aquele momento de descoberta, ou seja; tornar consciente material (sentimentos e motivos...) que se encontrava inconsciente.

tempo, pareciam colocar-se no lugar de professor aprendiz, parecendo sempre dispostos a se desenvolverem e conscientes que não se conhece tudo.

Estas minhas observações muito me intrigavam, afinal, parecia que tantos professores desejam se aposentar e parar. A docência, para alguns, parecia tão estressante e para outros, ao contrário, parecia ser tão estimulante. Como não querer saber mais? Foi um momento que fez sentido algumas palavras que Nóvoa destacava na carta a um jovem Investigador no seu quarto conselho “conhece em ligação com os outros”

Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma **herança**. Por isso, é tão importante o trabalho coletivo e a dimensão intergeracional, bem presentes na ideia original de seminário, que junta ciência e o ensino, a pesquisa e a formação avançada. É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos (NÓVOA, 2015, p.16).

Percebi que queria, de certa maneira, conhecer mais sobre esta **herança**, pensei muito sobre a dimensão intergeracional. Refleti sobre a rica trajetória que deveriam ter esses professores, matutei, também naquele momento, sobre o quanto essa troca intergeracional no âmbito educacional trazia ganhos tanto para estes professores quanto para os alunos que muito aprendiam a partir de vivências e na interlocução de saberes.

Foi então que compartilhei com alguns colegas meus anseios, pois precisava saber mais, precisava pesquisar, ler, debater, buscar problematizar e compreender. Recordo que a partir daquele momento, tive o que denominei como uma espécie de “loucura” inspiradora. Olhava sem parar, para os quadros antigos de formatura, com fotos dos formandos, professores e homenageados expostos nas paredes dos corredores da UFSM. Eram quadros que na ocasião me chamavam a atenção. Me perguntava: quantas histórias profissionais e pessoais? Quantas vivências? E se estas fotos falassem? Trajetórias... Porções de tempo... Fases da vida e da profissão... Movimento... Como diz a letra da música da cantora Maria Gadú: “A oração do tempo”<sup>19</sup> e a letra de Milton Nascimento e Fernando Brand: “ Encontros e Despedidas”

**“Oração Do tempo”**

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://musica.com.br/artistas/maria-gadu/m/oracao-ao-tempo/letra.html>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

Tempo tempo tempo tempo  
 Vou te fazer um pedido  
 [...]

Por seres tão inventivo  
 E pareceres contínuo  
 Tempo tempo tempo tempo  
 És um dos deuses mais lindos  
 [...]

Que sejas ainda mais vivo  
 No som do meu estribilho  
 Tempo tempo tempo tempo  
 Ouve bem o que te digo  
 Tempo tempo tempo tempo..  
 [...]

De modo que o meu espírito  
 Ganhe um brilho definido  
 Tempo tempo tempo tempo  
 E eu espalhe benefícios...

**“Encontros e despedidas”**

Mande notícias do mundo de lá  
 Diz quem fica  
 Me dê um abraço  
 Venha me apertar  
 "Tô" (estou) chegando  
 Coisa que gosto é poder partir  
 Sem ter planos  
 Melhor ainda é poder voltar  
 Quando quero...

Aquele foi mais um momento que pensei muito, pensei nas leituras dos textos, nas discussões das aulas, na minha trajetória, na letra das músicas que me atravessavam o sentido, pois uma parecia me falar do tempo, outra dos movimentos. Pensei nas fotografias dos alunos nos quadros nos corredores, alguns já professores e dos professores, alguns já aposentados, mas que por algum ou alguns motivo(s) se mobilizaram a seguir atuando, (re) investir na profissão.

Confesso que me senti eufórica, curiosa, as voltas com meus pensamentos, o que não vejo como uma característica negativa para um pesquisador ávido por conhecimento. Foram muitas inquietações, como se um tesouro tivesse sido encontrado e ao mesmo tempo, um baú tivesse sido revirado, pedindo uma nova reorganização. Senti também certa angústia, que denominei de “uma angústia motivadora”.

**Angústia** porque, naquele momento, o que era antes minha intenção inicial de pesquisa havia perdido o sentido, e eu precisava comunicar este fato para minha orientadora. **Motivadora** porque novas perguntas emergiram, autores que eu havia

lido<sup>20</sup> vieram dialogar, algo estava clareando e um caminho de investigação no meio daquele caos começou a se delinear. **Foi assim que surgiu meu foco de investigação.**

Destas primeiras inquietações emergiu a necessidade de compreender, a partir das vozes de alguns professores voluntários da UFSM, amparada, teórico-metodologicamente, na abordagem narrativa sociocultural, os processos de mobilização que produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria, sendo este o principal objetivo. Problematizando a seguinte questão: por que após a aposentadoria muitos professores se mantêm atuando e permanecem na atividade docente como voluntários? Para tanto, tivemos como objetivos específicos: conhecer a trajetória profissional e pessoal dos professores voluntários que (re)investiram no trabalho docente após a aposentadoria; reconhecer os elementos que compõem os processos de mobilização para continuarem na docência; identificar que sentidos e significados são atribuídos ao trabalho pelos professores voluntários.

Partimos do pressuposto que o (re)investimento na docência já é uma realidade de muitos professores aposentados e que o professor que opta por aderir ao serviço voluntário de algum modo se mobiliza para (re)investir na carreira. A aposentadoria, para alguns, pode ser vista como a última etapa da carreira, significando o seu encerramento, para outros, pode vir a ser uma nova etapa, a continuação de uma trajetória profissional, um ciclo que se amplia com novas possibilidades ou redirecionamentos. Fatores de ordem subjetiva influenciam para a manutenção do vínculo com o trabalho; assim como fatores objetivos, do mesmo modo tem o potencial de influenciar na escolha por (re)investir na profissão.

Compreendemos que ter como protagonistas, deste estudo, os professores voluntários aposentados é ao mesmo tempo estarmos diante de atores do processo educativo que atualmente se encontram em outro patamar da carreira, de saberes, atuação profissional e ciclo vital.

Estes professores no curso de vida construíram uma carreira, uma identidade profissional, marcada por diferentes espaços, tempos e momentos, envolvendo “um

---

<sup>20</sup> Autores da educação (principalmente os autores trabalhado na disciplina o professor e o desenvolvimento profissional e na leitura dirigida e no grupo de pesquisa), e autores da psicologia (psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicologia sócio-histórica, psicologia organizacional, tenho aproximação pela psicologia ser a minha área de formação).

intrincado processo que engloba tanto fases da vida quanto da profissão” (ISAIA e BOLZAN, 2009, p.22).

Desse modo, ao longo do percurso, os professores foram desenvolvendo modos de ser e de investir ou (re)investir na profissão que de alguma maneira os mobilizaram e os “autorizaram”<sup>21</sup> a querer estar constantemente aprendendo e se desenvolvendo, bem como continuar participativo da vida acadêmica, cultural e social, prosseguindo, trocando e colaborando com outras gerações.

A tese tem dois vieses, um enfoque mais objetivo, ou seja, um que vai olhar mais em termos de trajetórias ou caminhos percorridos pelos professores que o levaram a (re)investir na profissão e um enfoque mais subjetivo, em termos de percepção que os professores tem de si e a forma que foram tecendo suas vidas, sua trajetória pessoal que os mobilizaram a (re)investir na profissão, levando em conta o curso das experiências e vivências dos acontecimentos vitais que ocorreram ao longo da trajetória.

Neste sentido, esta investigação percebe o professor aposentado voluntário como pessoa e profissional, já que tais aspectos estão inter relacionados, pois se entrelaçam e se misturam ao longo da carreira docente. Nesse ponto Isaia (2000, p.21) aponta a importância de pesquisas e investigações voltadas para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, ao longo do tempo. O tempo entendido “mais que simples cronologia, é um veículo portador de sentidos que imprime as experiências e à vida vivida” (STANO, 2001, p.24). O caráter dinâmico da profissão docente permite-nos olhar e compreender este movimento de construção, formação e transformação, bem como as razões que mobilizam a (re)investir, após aposentadoria.

Compreender os processos mobilizadores exige o entendimento de que os professores são situados historicamente em um tempo e um espaço e, faz-se necessário levarmos em conta a natureza da atividade humana como um processo marcado pela coletividade. Considerando que a estrutura humana é complexa “é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social” (VYGOTSKI, 2003, p.40) é importante percebermos como os professores vão se (trans)formando no tempo. Tempo este

---

<sup>21</sup> Aqui nos remetemos a ideia de que o professor não é autorizado por ninguém, ele se autoriza por si mesmo, apesar desta autorização se situar no laço social e histórico que o constituiu.

“que não pára, que não envelhece e que acompanha como passado e futuro o presente de cada sujeito situado historicamente posto no mundo” (STANO, 2001, p.8) e que, ao mesmo tempo, carregam as particularidades de cada docente e de como ele expressa e dá sentido aos acontecimentos vividos.

Quando nos interessamos em desenvolver o estudo centrado na temática do (re)investimento na carreira docente, a ideia **(re)investimento** na profissão teve a inspiração nos trabalhos de Huberman (1989, 1998) que foi o autor responsável pela noção de *ciclos de vida* profissional, porém salientamos que este teórico centrou seus estudos principalmente em professores da educação básica, propôs um modelo centrado nos anos de experiência docente. Quem trouxe os estudos em torno do **professor universitário** e discutiu as premissas de Huberman foi Isaia<sup>22</sup> (2001). Nesta perspectiva as concepções de Isaia sobre a trajetória profissional e os ciclos específicos dos professores do ensino superior é que foram tomadas como principal orientação teórica nesta investigação. A opção por esta autora se deve ao fato de que seus estudos nesta área são referências aqui no Brasil.

A própria autora assume que:

[...] no contexto universitário, os professores com maior titulação e engajados em Programa de Pós-Graduação, mesmo após a aposentadoria, continuam atuando em sua própria instituição ou em novos contextos institucionais, mantendo atividades de ensino (ISAIA, 2000, p.28).

Dessa maneira, por compreendermos que tem professores que retornaram a docência, (re)investem e que o desinvestimento não é uma realidade para todos os professores que se aposentam legalmente no ensino superior, a investigação, de certo modo, vem confluir com caminhos já iniciados por outros pesquisadores, contudo, sua relevância está no fato de que amplia e traz novas discussões em torno do **professor aposentado que (re)investiu na profissão, após aposentadoria e retorna a universidade como professor(a) voluntário(a)**. Neste

---

<sup>22</sup> Sílvia Maria de Aguiar Isaia é Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora Adjunta do Centro Universitário Franciscano. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com Bolsa Produtividade em Pesquisa desde 1999. Suas principais temáticas de pesquisa envolvem as trajetórias pessoais e profissionais de professores do Ensino Superior, dando ênfase às trajetórias formativas destes sujeitos e seu conseqüente desenvolvimento profissional docente. Sua outra vertente de pesquisa volta-se para os processos cognitivos capazes de embasar a compreensão de como o professor estrutura e compreende o mundo em que vive, bem como os mecanismos envolvidos na aprendizagem docente.

sentido, nossa pesquisa, tem o potencial de contribuir com a produção de conhecimento no campo da educação, da pedagogia universitária e com a própria linha de pesquisa (LP1): “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Evidenciamos que no meio acadêmico, nos últimos anos, são poucos os trabalhos que tem como protagonista o professor aposentado que, após a aposentadoria, permanecem com atividades docentes, portanto se trata de uma especificidade temática pouco explorada. Esta constatação foi possível quando realizamos o estado de conhecimento para compormos a inserção temática de nosso objeto de estudo. Nosso levantamento com as editoras, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) nos anos-base 2011 a 2017 nos levaram a identificar apenas quatro trabalhos que consideramos próximos ao nosso foco de estudo. Portanto, acreditamos que nossa pesquisa, traz um avanço e contribuição para a comunidade científica acerca do tema.

A relevância social desta pesquisa coloca-se, pois, ainda na possibilidade de contribuir para a valorização do conhecimento e da experiência destes professores, o que pode vir a ser um estímulo a outros docentes e também às instituições de ensino superior para que reconheçam cada vez mais a importância do trabalho destes docentes ainda em trajetória profissional e engajados na educação superior.

Como aponta Zabalza (2004, p.105) “talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores”. E complementa: “sendo as universidades “instituições formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem”.

Entendemos ainda que quando damos visibilidade, voz e texto às narrativas dos professores aposentados voluntários, estas que estão permeadas de sentido e atravessadas por novos sentidos atribuídos pela investigação, estamos ao mesmo tempo reconhecendo que suas trajetórias são importantes na construção da identidade docente no ensino superior.

Neste sentido, a pesquisa do mesmo modo é pertinente porque colabora para tornar visível a história de quem fez e ainda faz a universidade, por desvelar um pouco aqueles que tanto contribuíram e seguem contribuindo com a experiência de longo tempo na universidade, além de evidenciarmos a própria história e o

desenvolvimento da UFSM<sup>23</sup> e, além disso, pode ser um registro de aspectos da memória dessa geração que tanto contribuiu e continua contribuindo com a educação. Assim como entendemos que é importante socializarmos este conhecimento produzido com a instituição, a UFSM, por acreditarmos que estamos focando em uma temática e realidade emergente que precisa ser discutida e que nosso estudo possa colaborar para que a instituição qualifique suas ações e tenha uma política voltada aos professores aposentados que seguem (re)investindo na instituição como voluntários.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. Importante salientarmos que em nossa organização, optamos por não ter um capítulo estanque que verse apenas da fundamentação teórica que sustentam os passos investigativos, mas sim procuramos ter as fontes teóricas tecidas e articuladas entre nossos achados.

O capítulo um, sessão introdutória da tese, intitulada “**Para começo de conversa...**”, conforme exposto, é a apresentação de minha trajetória pessoal e profissional, do meu percurso, como fui me constituindo professora e pesquisadora e me aproximando do tema da investigação. Do mesmo modo, neste capítulo, enfoco ainda a intenção da tese, a delimitação temática, o problema e objetivos da pesquisa e apresento os argumentos que justificam sua relevância.

No capítulo dois, sessão intitulada “**Delineando as principais produções que mais se aproximam à temática da investigação**”, apresento através do estado de conhecimento, os principais trabalhos identificados como sendo mais próximos de nossa temática, por considerarmos que, de algum modo, dialogam ou tangenciam o nosso objeto de pesquisa. Neste capítulo, a intenção foi analisar os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre o professor voluntário aposentado no ensino superior, compreendendo no que se aproximavam, do mesmo modo, também procurando, a partir do olhar sobre as abordagens, métodos, perspectivas teóricas, contexto, observarmos no que se distanciavam de nossa temática, a fim de reconhecermos e destacarmos a importância e o ineditismo de nosso trabalho. Elegemos como espaço de produção acadêmica para realizarmos este levantamento as editoras de livros e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos anos base de 2011 a 2017.

---

<sup>23</sup> Salientamos que não temos a pretensão de aprofundar a história e o desenvolvimento da universidade, mas em diálogo com as narrativas trazer facetas desta história e desenvolvimento.

Posteriormente, no capítulo três, apresentamos o **percurso e desenho da investigação**. Nessa sessão anunciamos a temática de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos, a abordagem metodológica e as duas etapas que constituíram a pesquisa empírica. Na primeira etapa, do estudo exploratório, abordamos os procedimentos e os resultados, ou seja, trazemos algumas considerações sobre o trabalho voluntário no Brasil, a contextualização da prestação do serviço voluntário na UFSM: surgimento, regulamentação, trâmites do processo, dados gerais e aspectos do perfil do total de professores do Magistério Superior, aposentados, que aderiram ao serviço voluntário.

Na segunda etapa da pesquisa, momento destinado a compreensão dos processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira, após a aposentadoria, explicitamos a abordagem sociocultural narrativa a partir das entrevistas narrativas, ampliamos informações sobre o perfil dos professores voluntários aposentados do magistério superior colaboradores entrevistados nessa investigação, dos procedimentos de coleta dos achados e questões éticas relacionadas a pesquisa. Finalizamos o capítulo apresentando a categorização, seguidos da explicação da organização e do processo, ou seja, como construímos as dimensões categoriais, elementos/eixos interpretativos e a transversalidade.

No capítulo quatro, intitulado **“Discussão dos achados: a tessitura da Longedocência**, em compreensão construída no diálogo com a abordagem sócio-histórica, e tendo como foco nosso problema e objetivos do estudo, apresentamos a discussão e interpretação dos achados de pesquisa. Trazemos as discussões das dimensões e os elementos/eixos interpretativos que configuram a trama de sentidos que mobilizam o professor a permanecer. Esta composição se constitui à luz da interlocução teórica com as narrativas de 12 professores aposentados voluntários colaboradores do estudo e, ainda, pelos novos sentidos por nós sobre o contexto estudado.

Por fim, nas **dimensões conclusivas**, tomando como eixo o processo de pesquisa, retornamos os caminhos percorridos na investigação, apresentamos a tipologia do ciclo da “longedocência” e trazemos algumas considerações e contribuições da investigação.

## 2 DELINEANDO AS PRINCIPAIS PRODUÇÕES QUE MAIS SE APROXIMAM À TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Movidas pelo o objetivo de identificar os trabalhos que os estudiosos estavam desenvolvendo nos últimos anos sobre **o professor voluntário aposentado**<sup>24</sup> no ensino superior, procuramos desenvolver a construção do Estado de Conhecimento, a fim de mapearmos e termos uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa relacionados ao nosso foco de investigação. Tratou-se de uma importante etapa, uma vez que nos auxiliou nos passos seguintes da investigação e nos permitiu uma compreensão sobre o que havíamos nos proposto a pesquisar e de que modo esta temática vinha sendo discutida na comunidade acadêmica e científica.

Para Morosini e Fernandes (2014), *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando livros, periódicos, teses e dissertações sobre uma temática específica. Salienta as autoras que uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo, ou seja, a contribuição original que possa dar uma tese seja ela, no plano teórico, metodológico e/ou empírico.

Segundo Morosini (2015), ao se referir as questões da metodologia da prática do estado de conhecimento, aborda sobre a importância da identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise. E acrescenta:

O *corpus* de análise pode ser constituído de a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo - Capes. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (MOROSINI, 2015, p.102).

Portanto, para a realização do levantamento e uma revisão inicial do conhecimento produzido sobre o tema que havíamos nos proposto a pesquisar, a fim de encontrarmos os trabalhos que mais dialogavam ou tangenciavam a nossa pesquisa, definimos os seguintes descritores principais: *professor voluntário*,

<sup>24</sup> Salientamos que a nossa busca se deu sempre por trabalhos que tivessem principalmente este assunto como foco ou que fossem mais próximo possível.

*professor aposentado, ensino superior, trajetória docente, trajetória pessoal, trajetória profissional, ciclo de vida profissional e carreira docente.*

Como primeiro encaminhamento, fizemos um levantamento direto com as editoras<sup>25</sup>, a fim de sabermos da existência de publicações que contemplassem este assunto. Desse mapeamento, foram encontrados dois estudos que foram publicados em forma de livro que estão próximos do nosso tema por terem como foco de investigação os *docentes universitários aposentados*.

A pesquisadora Ilma Passos Veiga, no período de 2005 a 2007 coordenou uma pesquisa que se propôs a compreender e interpretar a identidade de um grupo de professores; analisar o processo de construção de saberes profissionais; examinar como foram suas trajetórias profissionais e analisar as contribuições desses profissionais para a construção de uma proposta de uma formação continuada voltada para os docentes universitários. Desta pesquisa originou a produção e publicação do livro intitulado: **“Docentes Universitários Aposentados: Ativos ou Inativos?”**.

A obra, organizada e coordenada por Veiga divulga os resultados desta pesquisa empreendida no período de (2005-2007). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada na perspectiva compreensiva e interpretativa, tendo como procedimentos o uso de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com 12 professores aposentados, sendo 10 do sexo feminino e dois do sexo masculino, na faixa etária de 56 a 74 anos, aposentados entre o período de 1994 e 2004 que procurou compreender e interpretar a identidade de um grupo de professores aposentados de Brasília. O livro é dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo, a partir de três eixos de referência: (1) pessoal; (2) formação acadêmica e trabalho; e (3) cultura e lazer, buscou apresentar quem são os docentes. O segundo capítulo do livro, já integra os achados da pesquisa resultantes das entrevistas aplicadas com os 12 professores e apresenta as concepções de saberes docentes e docência universitária, construídos a partir de três eixos orientadores: os saberes fundamentais da docência universitária; as dimensões do processo didático e contribuições para proposta de desenvolvimento profissional para os docentes universitários. O terceiro capítulo apresenta o

---

<sup>25</sup> Artmed, Editoras de universidades como UFSC, UFSM, UFSC e UNIJUI, Contexto, Editora 34, Cortez, Companhia das Letras, CRV, Saraiva, Summus, Sulina, Papyrus, Loyola, LTC, Muad, Thomson Learning, Sinopsys, Mediação, Junqueira e Marin, Record, Vozes, Penso, entre outras.

resultado dos dados analisados referentes a entrevistas e ao questionário respondido e tece sobre a visão dos docentes aposentados a respeito da sua trajetória profissional e dos saberes acumulados nesse período.

O foco da pesquisa recaiu sobre a dimensão temporal em seus ciclos de vida profissional, tendo como principal interlocutor teórico Huberman (1995) e a dimensão epistemológica, os saberes da docência como um campo de conhecimento específico, alicerçadas basicamente em Tardif (2002). Outros teóricos que trabalharam com a docência universitária em uma perspectiva processual, tendo o espaço de atuação como lócus do desenvolvimento profissional trouxeram contribuições ao estudo, como: Pimenta e Anastasiou (2002); Isaia (2001) e Morosini (2001).

De acordo com Veiga et al. (2007), os dados trabalhados durante a pesquisa remeteram a algumas conclusões que estão longe de serem aspectos conclusivos. Desse modo apresentam:

O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter. No contexto de suas trajetórias na confluência como pessoa e profissional é que os docentes pesquisados construíram uma vida e uma carreira gratificantes. Apenas um docente deixa transparecer um tom lacônico diante das indagações e um sentimento de amargura com relação a docência na universidade;- os docentes aposentados são protagonistas competentes, ativos e sujeitos dos saberes. Para eles a docência não é apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria. É também um espaço de construção de saberes que se constituem ao longo do processo de desenvolvimento profissional na atuação da sala de aula pela mediação e pelo protagonismo do professor e alunos; - a docência universitária apresenta uma especificidade – a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão; - os saberes apresentados pelos professores não são rígidos. Ao contrário, são dinâmicos e representam um amálgama entre diversos saberes que estão na base da docência universitária. Entre as características dos saberes extraídas das respostas dos professores, podemos apontar as seguintes: pluralidade, diversidade, composição, heterogeneidade, afetividade, dimensão relacional, singularidade, historicidade, ética e estética; - o processo didático representa uma totalidade indivisível e apenas para fins de estudo é que suas dimensões são separadas didaticamente. - os docentes investigados acabaram postergando a entrada na fase de desinvestimento, vivendo um certo hibridismo territorial, que ao reiniciar a carreira os coloca em condição de permanecer investindo na formação, sem, contudo desconsiderar o já vivido (VEIGA et al. 2007, p.75-76).

Nas análises e reflexões dos pesquisadores sobre este estudo, também evidenciaram que um dos traços marcantes do perfil dos professores pesquisados é que eles, após a aposentadoria, continuam produzindo intelectualmente, para

satisfazer a necessidade de continuar atuando, praticamente todos no setor privado<sup>26</sup>. Assim demonstrado que alimentam perspectivas de continuidade e investimento pessoal e profissional.

Mesmo não tendo sido o objetivo do estudo coordenado por Veiga (2005-2007), das considerações finais dos pesquisadores emergiu a constatação sobre a necessidade de se projetar políticas voltadas para a valorização dos docentes universitários aposentados que incentivem a permanência de quadros docentes qualificados após a aposentadoria, para que os mesmos possam atuar em espaços acadêmicos reconhecidos e valorizados. Desse modo colocam que:

[...] certamente, caberiam análises mais profundas e estudos que se dedicassem a melhor compreender esta constatação E, talvez esta não seja a realidade de outras instituições e universidades públicas, mas tem sido constatada no espaço investigado (VEIGA et al.,2007, p.26)

Os estudos coordenados por Veiga (2005 - 2007) ora se aproximam e ora se distanciam em relação ao objeto de estudo desta pesquisa. Como ponto de aproximação, podemos elencar alguns: a) o interesse por pesquisar sobre um grupo de professores universitários aposentados b) o querer compreender suas trajetórias pessoais e profissionais; b) o olhar para a dimensão temporal em seus ciclos de vida profissional.

Entretanto, divergem deste estudo das seguintes formas: a) os sujeitos da pesquisa de Veiga (2005-2007) são os docentes aposentados da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde apenas um permaneceu na instituição; e os sujeitos colaboradores da nossa pesquisa são docentes aposentados que aderiram a prestação de serviço voluntário, regulamentado pela resolução N<sup>o</sup>. 012/04 no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria; b) nossa abordagem metodológica narrativa sociocultural que se baseia no estudo qualitativo, enquanto os estudos de Veiga (2005-2007) teve uma metodologia qualitativa pautada na perspectiva compreensiva e interpretativa; c) Por meio do nosso estudo ao olharmos para a constituição do docente universitário, seu percurso e trajetória, tivemos como objetivo compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria, olhando para

---

<sup>26</sup> De acordo com Veiga et al.(2007, p. 26) os docentes aposentados da faculdade de Educação da Universidade de Brasília não permaneceram na instituição à exceção de um deles, que fez concurso público e reingressou na carreira docente, na mesma instituição. Os demais adentraram as instituições privadas, possivelmente, por interesses mútuos, pessoais e institucionais.

os elementos que compõem os processos e mobilização que corroboram para permanência na atividade profissional do professor e que sentidos estes professores atribuem ao trabalho.

Porém, a pesquisa de Veiga (2005-2007) tangencia o nosso estudo na medida em que trouxe contribuições e reflexões teóricas para o nosso foco de pesquisa, e orientou nossos pressupostos. A própria autora evidenciou a necessidade de pesquisas sobre os docentes universitários aposentados.

Para a autora, a principal lição aprendida com a realização da pesquisa foi a evidencia que a maturidade deixará de ser a marca de incapacidade e isolamento, para ser um momento de vida com direito a alegrias e realizações. Como diz a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia de Freitas Capanema, no final do prefácio do livro, [...] “o professor universitário aposentado, que, quase sempre esquecido, pode estar surpreendentemente vivo e pensante. É um luxo desperdiçá-lo (2007, p.10)”. O que tangenciou nossos achados de pesquisa, pois podemos dizer que também foi uma lição encontrada.

O livro de autoria de Maria Izabel da Silva, publicado em 2010, intitulado “**O trabalho docente voluntário: a experiência da UFSC**” é outro trabalho que se aproximou da temática do nosso estudo por tratar em sua investigação sobre o trabalho docente voluntário. A publicação foi resultado de uma dissertação de mestrado defendida pela autora na UFSC no ano de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social que teve como título “*A centralidade da categoria trabalho e o trabalho docente voluntário na UFSC*”.

A investigação da autora se propôs a analisar a centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, a partir do trabalho docente voluntário na UFSC. Para atender a proposta do estudo, a autora estabeleceu como premissa o estudo de casos, bem como a abordagem de natureza qualitativa de caráter exploratório. Como fonte de coleta de dados, utilizou pesquisa documental, bibliográfica, entrevista semiestruturada e observação. Teve como sujeitos participantes da pesquisa 17 professores aposentados da UFSC que retornaram na condição de voluntários (considerando o período de 2004 a junho de 2007).

O foco da pesquisa foi responder à seguinte pergunta: “*o trabalho voluntário na UFSC é uma das várias formas de expressão do trabalho na sociedade contemporânea. Em que medida, portanto, ele expressa ou não uma dimensão de centralidade do trabalho na sociabilidade humana?* Segundo a autora a abordagem

teórica foi fundamentada em Karl Marx e István Mészáros e apresenta alguns elementos do debate em torno da categoria trabalho a partir dos autores Georg Lukás e Ricardo Antunes defendendo o caráter ontológico do trabalho e sua centralidade social como protoforma<sup>27</sup> do ser social e da práxis social (SILVA, 2010).

No primeiro capítulo a autora trata de questões voltadas ao trabalho voluntário, buscando clarear seu significado, além de destacar o voluntário na sociedade contemporânea. Em seguida, problematiza sobre o tema do “terceiro setor”, composto de entidades privadas “não governamentais”, de “interesse público” e “sem fins lucrativos”, que viabilizam o processo neoliberal de desresponsabilização do Estado. Na sequência, aborda o Estado e a reestruturação universitária, o surgimento da UFSC e do trabalho docente voluntário nessa universidade.

O segundo capítulo, a autora destina para apresentar o percurso metodológico e a análise empírica, apresenta o perfil dos professores, suas características sociodemográficas, bem como a interpretação dos dados coletados, evidenciando a discriminação social vivenciada pelos entrevistados na UFSC, os quais atribuem a própria expressão estigmatizada “voluntário”.

Segundo Silva (2010), este estudo, apesar de não ter delineado conclusões definitivas, trouxe algumas evidências, entre elas, a confirmação da importância do significado especial do trabalho para esses docentes, mesmo com toda a precariedade das condições de trabalho existentes naquela universidade. Nosso estudo também revelou uma centralidade do trabalho na vida dos professores.

De acordo com os apontamentos finais da autora, os sujeitos da pesquisa têm consciência da precarização, aliada ainda uma própria discriminação pelos próprios colegas professores. São profissionais que se aposentam ainda jovens e força de trabalho qualificada que provavelmente não teriam dificuldades em se inserir em instituições privadas de ensino, com remuneração e possivelmente com melhores condições de trabalho, mas que curiosamente preferem ficar na UFSC. A hipótese de que ficariam pelo caráter financeiro, ficou descartada, já que em grande medida não se confirmou totalmente com a pesquisa, pois quatro dos 17 entrevistados afirmaram receber pagamentos provenientes de bolsas de pesquisa, estando a maioria (13) sem rendimento algum, inclusive boa parte dos entrevistados afirmou estar pagando para trabalhar (SILVA, 2010).

---

<sup>27</sup> **Protoformas** são as instituições sociais que se mostram com origem confessional, prática da ajuda, caridade e solidariedade, impregnadas pela filosofia tomista e a serviço da classe dominante.

Desse modo, a problematização parte da constatação da centralidade do trabalho na vida das pessoas, na sua identidade pessoal, coletiva e subjetiva, ainda que seguindo a lógica do trabalho assalariado para a produção e reprodução do capital. Silva (2010, p.121) termina suas considerações finais escrevendo;

O que concluímos é que essa categoria ontológica está profundamente imbricada com o reconhecimento do indivíduo enquanto ser social, mostrando, por um lado, que o trabalho é essencial para a humanidade e, por outro, imprescindível para a manutenção da sociedade capitalista, porque o mundo do capital subverteu e vilipendiou o trabalho, reduzindo os trabalhadores à condição de mercadoria e fonte de valorização de capital.

O estudo de Silva (2010) apresenta como ponto convergente com nosso objeto de estudo, o fato de ter investigado um grupo de professores que aderiram ao serviço voluntário em uma universidade pública, porém difere no sentido de que o lócus e contexto de investigação, bem como o período são diferentes, já que pretendemos investigar os professores da UFSM que firmaram Termos de Adesão Voluntária ou renovaram seus contratos no período de 2014 a 2017. Aproximam-se também no sentido de que também procuramos construir a história do trabalho voluntário na UFSM e por corroborarmos com a questão de que o trabalho ocupa um lugar de destaque na vida das pessoas.

As questões metodológicas da pesquisa também apresentam pontos que se aproximam e se afastam. O que aproxima a proposta de ser uma pesquisa qualitativa, porém Silva (2010) estabelece como premissa o estudo de casos e propõe um caminho e uma base epistemológica diferente da proposta do nosso estudo, apesar de nossa pesquisa trabalhar com teóricos que tiveram como base o materialismo histórico dialético.

A obra por ter sido resultado de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço social, tem um foco que se volta mais para os conceitos e interesses desta área e nosso trabalho teve um foco voltado ao campo da educação e da linha de pesquisa no qual estamos inserido. Por outro lado, o trabalho da autora foi parte das reflexões teóricas da nossa pesquisa, pela contribuição e relevância que deu para a compreensão acerca do trabalho docente voluntário.

Com a finalidade de conhecermos as teses e dissertações defendidas entre **2011 e 2017 nos programas de Pós-graduação em educação**, que teriam

aproximação com o foco da nossa pesquisa recorreremos a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A justificativa por esta base de dados se deu pela importância desta biblioteca, que disponibiliza o acesso as teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisas do Brasil.

A consulta na base corrente teve como termos de buscas os descritores: *professor voluntário, professor aposentado, ensino superior, trajetória docente, trajetória pessoal, trajetória profissional, ciclo de vida profissional e carreira docente*. Em um primeiro momento tivemos como critério a presença dos descritores no *título* ou no *resumo*, porém nenhum registro foi encontrado. Logo, aplicamos como critério a busca em *todos os campos*.

Foram encontrados 84 registros, sendo 49 dissertações de mestrado e 35 teses de doutorado. Destes, 18 trabalhos tinha a educação como área de conhecimento. Neste processo, nosso primeiro movimento de análise, foi a realização de uma leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos que apresentavam como área de conhecimento a educação, a fim de filtrarmos mais a nossa pesquisa e selecionarmos apenas aqueles trabalhos **que estariam realmente próximos do nosso tema** e que pudessem efetivamente trazer uma contribuição.

Após esta leitura foram selecionados apenas dois trabalhos por apresentarem uma relação mais próxima com nosso objeto de estudo. Um deles por trazer a discussão sobre os professores aposentados e o retorno a docência e o outro por ter como foco o ciclo de vida profissional, a trajetória e a carreira dos professores de uma universidade.

A tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de Políticas Públicas, Saberes e Práticas Educativas, intitulada “**O ciclo de vida profissional dos professores de biologia da Universidade federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**”, foi desenvolvida pela pesquisadora Talamira Brito e defendida em agosto de 2011. O objetivo desse estudo foi compreender os professores do Instituto de biologia (INBIO) constroem o seu ciclo de vida profissional, se organiza, se anuncia.

Segundo a autora emerge da proposta de fazer um estudo sobre o processo de constituição da carreira, do trabalho e da vida dos professores que compõem

esse nível de escolaridade. Desse modo propôs a seguinte questão: como os professores do Instituto de Biologia da UFU constroem seu ciclo de vida profissional? Como/quando ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na sua caminhada profissional na universidade? A metodologia que sustentou o trabalho da autora foi a história oral temática, também utilizou-se de questionário com perguntas fechadas e entrevista oral temática com 6 professores do INBIO. Sobre a literatura da área visitada, a autora cita: Zabalza (2004); Huberman (1989); Altet, Paquay e Perrenoud (2003); Teodoro e Vasconcelos (2003); Malusá e Feltran (2003); Ramalho, Nunes e Gauthier (2003); Pimenta e Anastasiou (2002); Anastasiou (2002), Morosini (2001, 2003), Brrzerzinski (2002), Lampert (1999); Masetto (2003, 1998); Castro (2003); Cunha (2005; 1998) Isaia (2003), dentre outros. Como consta no resumo da tese, Brito (2011), através deste estudo, chegou a algumas conclusões: que o professor ao se decidir pela docência na universidade pública, estará optando por ir ao encontro de uma carreira prescrita, que o identifica, qualifica e diferencia dos demais profissionais.

Segundo a autora da tese, existe entre os mais antigos uma lucidez sobre os processos de intensificação do trabalho docente no interior da universidade. Para os mais novos, o peso de chegar com título recente de doutor e ter que trabalhar, produzir da mesma forma que um professor de anos de profissão é algo que expressa uma falta de política de definição de papéis para aqueles que já estão e para os que estão chegando. Desse modo, aponta que existe um ciclo de vida que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletiva. E assim evidencia:

A carreira é inerente a profissão professor, porque é algo estabelecido pelos espaços institucionais, mas a trajetória já é algo que se faz no diálogo entre história pessoal e a história da carreira num tempo que é contínuo. O início da carreira para um professor pode começar aos 26 anos, mas para outro pode iniciar aos 37. Isso dependerá de como essas relações entre processos formativos, oportunidades de experienciar o trabalho e a história da pessoa se constituem (BRITO, 2011, p.308).

Também coloca que o grupo pesquisado, de acordo com o tempo de serviço, apresentam quatro etapas dialogadas pelas quais passaram na sua trajetória profissional. Nesta perspectiva aponta:

No grupo pesquisado foi possível, a partir de suas histórias perceber quatro fases que dialogam e se sucedem em suas trajetórias: Fase I – chamei de

anteriores à docência; Fase II- Chegada à profissão; fase III - Momento de abertura, assentamento e reconhecimento da docência; fase IV- desenvolvimento e independência com sua profissão. Cada fase dessas é sentida de forma diferente para cada professor e isso é o desafio de quem estuda o ciclo de vida profissional, é perceber que cada pessoa é uma pessoa, que não existe um final fechado entre fases - elas são dialogadas. O final é aberto (BRITO, 2011, p.308).

Brito (2011) também evidenciou em suas considerações finais que a maioria dos professores investigados focou o Doutorado como marco importante de mudança de sentido da docência e do seu encontro com o ser professor, por esta titulação associar-se ao sentimento de autonomia acadêmica.

O trabalho de Brito (2011) está próximo do nosso foco de estudo no que diz respeito ao olhar para o ciclo de vida profissional do professor no ensino superior. Porém, apresentam pontos divergentes: a) na abordagem metodológica e campo epistêmico b) por ter o foco em outro contexto e realidade c) por não abordar a carreira após a aposentadoria d) os seus sujeitos de pesquisa não são professores aposentados e nem voluntários.

Por outro lado traz contribuições teóricas e reflexões importantes para a tese, principalmente no que diz respeito ao ciclo de vida profissional e carreira de professores universitários. Apontamos a questão de Brito (2011) trazer como uma das suas considerações finais o fato dos professores mais novos sentirem o peso de chegarem com título recente de doutor e ter que trabalhar e produzir da mesma forma que um professor que já está a mais tempo na carreira.

Esta evidencia nos faz refletir sobre o quanto é importante a presença de um professor experiente, neste caso, fazemos referência ao professor voluntário no espaço da universidade. Por acreditarmos que são docentes, pesquisadores que trazem importantes contribuições ao professor que está em início de carreira.

Já a dissertação de mestrado, intitulada “**Professores Aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?** desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Meira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar Formação de Professores”, teve como objetivo investigar a situação dos professores aposentados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que retornaram à docência na rede de ensino municipal de

Presidente Prudente e de Presidente Bernardes ambos situados no Estado de São Paulo. Foram investigados seis professores aposentados em exercício.

Esta investigação está próxima do nosso foco de estudo porque traz para o debate a questão dos professores aposentados que retornam a docência, porém se afasta porque volta-se para professores aposentados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nosso foco volta-se para os professores aposentados universitários. Este trabalho também foi lançado em formato de e-book<sup>28</sup> em 2013, em parceria com Yoshie Ussami Leite.

O referencial teórico assumido pela pesquisadora envolveu estudos sobre o contexto da escola pública e os dilemas enfrentados pelos professores, legislação previdenciária relacionada à aposentadoria do professor, os ciclos de vida e carreira docente e os aspectos da inatividade ligados ao processo de vivência da aposentadoria. Nosso referencial não contemplou o contexto escolar e sim se voltou para o contexto universitário, além disso, focou naqueles professores que retornam à docência na condição de professores voluntários. Meira (2012) propôs uma abordagem qualitativa, porém os instrumentos e procedimentos e base epistêmica utilizada difere da proposta de nossa pesquisa.

Os resultados da pesquisa apontados por Meira (2012) indicaram que os principais motivos que influenciaram o retorno das professoras têm relação com o contexto de precarização da profissão docente, tendo em vista os baixos salários. Uma realidade que pode vir a se mostrar diferente na carreira do magistério superior. Como evidenciou Silva (2010) ao relatar em sua pesquisa que os professores voluntários na UFSC, não retornaram ao exercício da docência pelo caráter financeiro, que esta hipótese, portanto, naquele contexto, seria descartada.

Meira (2012), também apontou em suas considerações finais que o medo do professor perder a sua identidade social e profissional, ao tornar-se inativo, somado ao sentimento de ainda possuir desejo de realizar o trabalho, também foram justificativas apresentadas pelas professoras do estudo para a decisão de retornar a docência. O que teve uma proximidade com nosso trabalho na medida em que nos ajudou a refletir e compreender nossos achados.

Nesse sentido, entendemos que as pesquisas citadas de certa maneira tangenciaram nossa pesquisa, principalmente nos pontos de aproximação que

---

<sup>28</sup> Disponível em: <[goo.gl/r2Cb1Y](http://goo.gl/r2Cb1Y)>. Acesso em: 25 jan. 2018.

evidenciamos e auxiliaram a pensar nossa temática e dialogar com nossos achados de investigação. Porém não estavam próximas o suficientemente do tema como podemos observar nos pontos que se distanciavam. Nessa perspectiva, salientamos que nenhuma apresentou em seus trabalhos o objeto de nossa pesquisa o qual foi: compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria e nem tiveram como foco o mesmo contexto sociocultural e os mesmos colaboradores.

Nossa pesquisa, diferentemente das citadas teve uma característica específica por ser qualitativa narrativa sociocultural, uma abordagem que vem contribuindo muito para o avanço das pesquisas em educação e utilizada pelo “Grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE) do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Ademais, a relevância também esteve na possibilidade de ampliar os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores no ensino superior, olhando para o período de reinvestimento, ou seja, para um ciclo que se amplia, após a aposentadoria e por aprofundar os estudos nesta área iniciados por Isaia (2001) que diferentemente de Huberman (1995) focou nos professores do magistério superior.

### 3 PERCURSO E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Ao traçar o desenho da investigação, vem-nos a reflexão a analogia feita por Gatti da figura do pesquisador com a do caçador ou pescador.

O pesquisador pode ser comparado a um caçador, ou a um pescador. Precisa ter todos os seus sentidos aguçados, não só a sua mente, agindo sob o comando de um bom conhecimento de sua virtual “presa” e do contexto onde vive. A pesquisa é um cerco em torno do problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessa trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas. Para tudo isso tem-se que ter um certo domínio da área. Tudo isso se agiliza não só pela cognição, mas, pela imaginação investigativa e pela intuição (GATTI, 2002, p. 130).

A autora, através desta analogia, nos faz refletir sobre a investigação científica na área de ciências humanas, a importância de ter-se um método, mas não se trata de um método como “receita”, mas como ato ativo, vivo, concreto, que se revela no caminho percorrido, na organização e no desenvolvimento da pesquisa. Neste caminho é importante termos todos os nossos sentidos aguçados como o caçador e o pescador que tem certo conhecimento de sua “presa” e do contexto onde vive.

O método também deve ser visto como uma construção, na confluência da teoria, da consonância com as estruturas epistêmicas que lhe dão sentido, do problema a ser investigado, dos objetivos e dos procedimentos ativados que vão se edificando no exercício do “fazer a pesquisa”.

Nessa perspectiva, apresentamos o percurso investigativo realizado, explicitamos a construção do caminho de orientação da pesquisa, os quais se vincularam a temática norteadora do estudo, a questão orientadora e aos objetivos almejados.

Portanto, para explicitar o desenho investigativo traçado, a organização e etapas desenvolvidas, apresentamos, primeiramente, a temática, o problema e os objetivos do estudo. Após, tecemos considerações relativas à opção metodológica, quanto ao contexto e as duas principais etapas e ações realizadas para encontrarmos os achados de pesquisa. Assim, aclarando quanto aos delineamentos

cumpridos no primeiro momento, etapa em que utilizamos documentos como método investigativo. E explicitando quanto ao segundo momento da pesquisa, etapa em que ocorreu a entrevista narrativa de cunho sociocultural com os professores que aceitaram a colaborar com o estudo. Por fim, demonstramos a organização e explicação do processo de categorização dos achados, dimensões categoriais, elementos/eixos interpretativos e transversalidade.

### 3.1 TEMÁTICA

Quando empreendemos este desafio de buscar, garimpar, pesquisar em Ciências Humanas iniciamos este processo pela escolha de um tema.

Desse modo, este trabalho foi organizado a partir do interesse em desenvolver um estudo sobre:

O (re)investimento na carreira docente, como professores voluntários, após a aposentadoria.

### 3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O problema chave desta pesquisa gira em torno da seguinte questão:

Por que após a aposentadoria, professores se mantêm atuando e permanecem na atividade da docência como voluntários?

### 3.3 OBJETIVOS

#### 3.3.1 Objetivo geral

Compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria.

### 3.3.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, pretende-se:

- a) Conhecer a trajetória profissional e pessoal dos professores voluntários que (re)investiram na docência
- b) Reconhecer os elementos que compõem os processos de mobilização para continuar na docência
- c) Identificar que sentidos e significados são atribuídos ao trabalho docente pelos professores voluntários.

### 3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este estudo se direciona pelos fundamentos da pesquisa qualitativa a partir da abordagem narrativa de cunho sociocultural. Os princípios da **pesquisa qualitativa**, como apontam Gergen e Gergen (2006, p.367) “proporciona uma das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”, mesmo que esteja ainda diante de tensões, contradições e hesitações e transformações.

Na acepção de Gatti e André (2011, p.30) por meio da pesquisa qualitativa “busca-se a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”, não sendo possível uma postura neutra do pesquisador. Segundo as autoras, a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Já o autor Gonzalez Rey (2002, p. 28), ao se referir à abordagem qualitativa em pesquisa, aponta que:

Em primeiro lugar, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza de forma

individualizada de sua produção. O social surge na rota única dos indivíduos constituídos em uma sociedade e uma cultura particular.

Na compreensão desse mesmo autor, a epistemologia qualitativa se sustenta em três princípios de importantes consequências metodológicas. Um deles é que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, ou seja, o conhecimento não é um somatório de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é suscitado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. Ainda de acordo com o autor:

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito social, como pode ser a família, a comunidade, a escola, ou de sujeito individual (GONZALEZ REY, 2002, p. 32).

Lembremos que, nas Ciências Humanas, em que se situa a ciência da Educação, a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, pois assegura uma abordagem na qual a compreensão – interpretação – é mais importante do que a descrição ou explicação de um fenômeno. Isso significa que, na pesquisa em educação, interessa mais desvendar os significados profundos do observado, do que os imediatamente aparentes.

Observamos que, para Gonzalez Rey (2002), os estudos fundamentados pelos pressupostos da pesquisa de modalidades qualitativas produzem sustentações teóricas que vão além de qualquer critério atual de confirmação no plano empírico. O autor refere também que essas construções que ocorrem por entre meio das modalidades qualitativas se convertem em recursos indispensáveis para adentrar em zonas de sentidos ocultas pela aparência. Essas zonas de sentido Gonzalez Rey (1997, p.06), aponta como “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não se esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. Trata-se de um princípio que tem diferentes repercussões no

nível metodológico, entre as quais, está o lugar ativo do pesquisador e o do sujeito pesquisado. Neste sentido, trata-se de um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento.

Outro princípio ao qual se refere é o caráter interativo do processo do conhecimento, o autor enfatizando que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e sociais; que o interativo é uma dimensão fundamental do processo de produção de conhecimentos, um atributo constitutivo do processo de compreensão dos fenômenos humanos. A partir dessa perspectiva, o principal cenário da pesquisa é a relação pesquisador e pesquisado e a relação do pesquisado entre si nas diferentes formas de interlocução que a pesquisa pressupõe. Ainda para o mesmo autor “o caráter interativo do conhecimento leva a reivindicar a importância do contexto e das relações entre os sujeitos que intervêm na pesquisa (a do pesquisador e do pesquisado, por exemplo), como momentos essenciais para a qualidade do conhecimento produzido” (GOLZALEZ REY, 2002, p.34).

O terceiro princípio abordado pelo autor, e que nos interessa para entendermos a abordagem pela perspectiva qualitativa, é o que diz respeito à significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. O sujeito não é uma entidade objetiva como depreendem algumas abordagens de pesquisa. Assim, quando reconhecemos o sujeito como singularidade, identificamos este como forma única e diferenciada de constituição subjetiva, o que assinala uma diferença essencial em relação à pesquisa quantitativa. O conhecimento científico, do ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

Podemos inferir que existem diversos caminhos em uma pesquisa, e o pesquisador pode fazer a opção de realizar um estudo que não considere a quantidade de dados como fundamental, optando, desse modo, por uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisadas com base nos significados que sujeitos e/ou pesquisadores atribuem ao fato (CHIZZOTTI, 2006).

A pesquisa científica pode ser apreciada como um processo sempre em construção e, nessa perspectiva, a pesquisa de abordagem qualitativa surge como

uma proposta de investigação que, sem perder seu caráter científico, possibilita que o investigado tenha maior participação, apropriação do processo e dos resultados obtidos. Outra questão importante das pesquisas qualitativas é o fato de os pesquisadores não desprezarem o contexto e aceitarem o ponto de vista do investigado. Como dado de análise, os achados, trazem uma riqueza maior quanto à realidade estudada.

Na perspectiva das pesquisas qualitativas, todo tema pode ser considerado inédito, uma vez que um mesmo fato pode ser abordado por determinado pesquisador segundo a visão de um referencial, ou com base em um método que ainda não tenha sido contemplado em outras pesquisas. Isso, por si só, já garante uma riqueza de significados.

Quando nos referimos às pesquisas em Ciências Humanas, devemos levar em conta o caráter dinâmico da própria humanidade, que é mutável. Nessa visão, a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social.

A pesquisa qualitativa abrange uma pluralidade de pontos de vista epistemológicos e teóricos e pressupõe uma grande variedade de técnicas, sem contar a própria multiplicidade de objetos pesquisados.

Problematizar a questão do por que na fase de aposentadoria muitos professores se mantêm interessados em continuar atuando, nos leva a enxergarmos os professores no contexto de suas realidades socioculturais, no qual constituíram sua carreira docente, compreendendo o processo, a trajetória e seus movimentos. A pesquisa fundamentada nas narrativas socioculturais de cunho qualitativo, a partir de seus fundamentos epistemológicos e teóricos nos possibilita esta compreensão.

A **abordagem narrativa sociocultural** que se baseia no estudo qualitativo e se diferencia por descrever e interpretar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa a partir da realidade sociocultural que lhes é específica. Esta proposta foi construída por Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2016) a partir dos estudos de, Vygotski (2003, 1995), Bakhtin (2009, 2010, 2011), Werstch (1993), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002, 2007).

A importância desta abordagem se dá em função de ter como pressuposto que para uma melhor compreensão das questões formuladas, é preciso ir à sua gênese e refletir sobre o fenômeno em movimento e evolução, em sua historicidade

e se diferencia por analisar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa a partir da realidade sociocultural que lhe é específica.

A abordagem qualitativa narrativa sociocultural tem como uma das propostas dar voz aos sujeitos investigados, por meio da **entrevista narrativa**, o que possibilitará fazer a análise da atividade discursiva/narrativa dos professores. Como aponta Bolzan (2009, p.73):

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes. Somos “sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos”.

Este tipo de investigação coloca o sujeito/professor voluntário como protagonista da investigação, mostrando que ele possui voz e é capaz de refletir sobre suas ações, é ativo, social e histórico.

Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência (BOLZAN, 2006, p. 386).

Quando utilizamos a abordagem narrativa sociocultural, estamos realizando um estudo qualitativo que "comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, com base na realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo" (BOLZAN, 2001, 2002, 2004, 2006, 2009, 2012, 2016). Neste sentido nada pode ser compreendido de forma isolada, tudo é resultado de uma construção conjunta, o que implica uma compreensão dentro de uma determinada situação histórica cultural.

Nesta mesma direção Freitas (2010) coloca que o pesquisador que se propõe a pesquisar a partir de uma perspectiva sócio-histórica precisa se preocupar não apenas com o produto de sua investigação, mas com o processo que envolve o evento estudado, o que significa ir à gênese da questão, buscando recuperar sua origem e desenvolvimento, compreendendo historicamente os objetos de estudo, valorizando mais o processo do que os produtos. E acrescenta:

Assim, na perspectiva vygotskiana, a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. O movimento externo de descrição é aprofundado por um movimento que penetrando o interno completa o processo de compreensão do fenômeno estudado (FREITAS, 2010, p.16-17)

Freitas (2002), ao se referir à pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, ressalta que os estudos qualitativos devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

A perspectiva á pesquisa de caráter sociocultural é edificado em coerência com alguns pressupostos teóricos vygotskianos e bakhtianos intitulados de abordagem sócio-histórico-cultural. Vygotski (1995) e Bakhtin (2009) tiveram como base o materialismo histórico dialético e a partir deste construíram uma visão abrangente, não vendo a realidade como algo em pedaços, fragmentada e sim, a enxergaram dentro de uma visão totalizante, compreendendo o homem em seu conjunto de relações sociais, pela sua inserção em determinada sociedade, em um momento histórico específico.

O materialismo dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo. É pela dialética apropriação/ objetivação - o processo através do qual o sujeito internaliza (e objetiva) o significado das experiências de suas atividades no mundo, que ele se torna histórico. Portanto, ao se apropriar de uma objetivação, o sujeito está se relacionando com a história social, ainda que essa relação nunca venha a ser percebida conscientemente por ele.

[...] estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge, hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68)<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Tradução: [...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se utiliza o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças desde a origem até que desaparece, isto implica em deixar visível sua natureza, conhecer sua essência, já que só em

Vygotski (2003) ao abordar sobre o método em pesquisa sugere que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança e movimento; esse é o requisito básico do método dialético. Pela importância que deu aos métodos de pesquisa, ele pode ser considerado também um metodólogo.

O autor afirma a necessidade de se estudar a dimensão histórica, o que não significa analisar simplesmente os eventos passados, mas compreender o processo de transformação do presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro, o que implica estudar o fenômeno em seu processo vivo e não estático, pois todo o fenômeno tem a sua história. Portanto, o método deverá ser orientado não para resultados, mas para processos de desenvolvimento conjunto das ações ao longo de determinado período de tempo.

O método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o que esta recente, ou seja, o presente, o passado e o que ainda possa estar por vir, como movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser. A investigação deve evitar a perspectiva reducionista e a fragmentação de processos, de maneira que de conta da realidade em toda a sua complexidade, com seus elementos contraditórios e em suas permanentes transformações, considerando os sujeitos sempre em relação.

Neste sentido precisamos olhar para a dinâmica processual de transformação para compreendermos como os professores foram construindo suas trajetórias, experimentaram e interpretaram as suas experiências ao longo da carreira de modo a se manterem interessados em continuar atuando como professor voluntário em uma universidade pública, mesmo após a aposentadoria.

Autores como Bogdan e Biklen (1994), nos fazem perceber que na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados.

### 3.5 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A UFSM

O contexto da investigação é a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Esta Universidade que neste ano de 2018 completa 58 anos. Ela foi criada oficialmente em 14 de dezembro 1960 pela Lei nº 3.834-C, com a denominação de “Universidade de Santa Maria”, e teve como idealizador e fundador o professor José Mariano da Rocha Filho que também foi seu primeiro reitor.

Segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2026)<sup>30</sup> a UFSM é considerada uma Instituição Federal de Ensino Superior constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação e foi a primeira universidade instalada fora do eixo das capitais dos estados no Brasil.

Sua constituição resultou da luta de seu fundador pela interiorização do ensino superior desencadeada em 1946, quando conseguiu, liderando e articulando um amplo movimento do interior do Rio Grande, incluir no texto da constituição estadual um parágrafo que transformava a Universidade de Porto Alegre em Universidade do Rio Grande do Sul, através da anexação das faculdades situadas no interior: Farmácia, de Santa Maria, e Direito, de Pelotas. A Universidade foi federalizada pela Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, e passou a denominar-se, então, “Universidade Federal de Santa Maria “(UFSM).

Tem sua sede localizada no Bairro Camobi, na Cidade Universitária “Professor José Mariano da Rocha Filho”, onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Sua comunidade universitária é constituída pelo corpo docente, discente e técnico-administrativo em educação. A inserção regional da UFSM evidencia-se também com a ampliação e alcance regional na formação profissional com os quatro campi fora de sede: Silveira Martins, Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões.

A regulamentação das suas atividades está ancorada na Lei nº 9.394, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996; pelo Estatuto, aprovado pela Portaria/MEC nº 801, de 27 de abril de 2001 e pelo Regimento Geral, aprovado na 722ª Sessão do Conselho Universitário, pelo Parecer nº 031/2011, de 15 de abril de 2011.

---

<sup>30</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM (2016-2026). Disponível em:<[goo.gl/ZzjqUj](http://goo.gl/ZzjqUj)>. Acesso em: 12 de mar de 2018.

A atual estrutura estabelece a constituição das seguintes unidades universitárias: Centro de Artes e Letras - CAL, Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE, Centro de Ciências Rurais - CCR, Centro de Ciências da Saúde - CCS, Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH, Centro de Educação - CE, Centro de Educação Física e Desportos - CEFD, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM – CESNORS; e Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM, em Silveira Martins – UDESSM<sup>31</sup> e Cachoeira do Sul, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM, Colégio politécnico da UFSM, Escola de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Segundo consta no regimento geral da UFSM (2011) a administração de cada uma das unidades universitárias é feita por meio dos seguintes órgãos: I – Conselho de Centro ou de unidade descentralizada; II – Direção de Centro ou de unidade descentralizada; III – Colegiado Departamental; e IV – Chefias de Departamento. Além disso, a Instituição possui três unidades de ensino médio, técnico e tecnológico: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen. A UFSM possui ainda, em sua estrutura, três Restaurantes Universitários; Biblioteca Central e setoriais, Hospital-Escola; Hospital de Clínicas Veterinárias; Farmácia-Escola; Museu Educativo; Planetário; Usina de Beneficiamento de Leite e Orquestra Sinfônica.

Segundo o (PDI-UFSM 2016-2026, p. 17) o corpo discente é constituído de 26.377 estudantes, em todas as modalidades de ensino. No ensino presencial, a graduação, totaliza 19.707; na pós-graduação, 4.400; e na educação básica e técnica, 2.270 estudantes. No ensino a distância, são 1.052 estudantes de graduação, 706 de pós-graduação e 938 na educação básica e técnica

O quadro de pessoal conta com 4.731 servidores, incluindo docentes do ensino superior, docentes da educação básica, técnica e tecnológica e técnico administrativos em educação. Destes 1.798 são docentes permanentes de nível superior e 148 da educação básica, técnica e tecnológica, além de 2.785 técnico-administrativos em educação, dos quais 1.091 atuam no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM).

---

<sup>31</sup> A Unidade encerrou as atividades em 2016, sendo proposta da instituição criar no local um novo centro de pesquisa e extensão. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/noticias/exibir/ufsm-silveira-martins-um-novo-centro-de-pesquisa-e>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

De acordo com a Resolução nº 011/2015 que dispõe sobre as atividades de Magistério federal da Universidade federal de Santa Maria (UFSM) que revogou a Resolução nº 018/83, considera-se atividades acadêmicas “as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão que visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente” (RESOLUÇÃO 2015, Artigo 1º).

O ingresso no quadro do Magistério Superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), segundo o (PDI UFSM, 2016-2026, p.05) é feita nas subunidades de origem das vacâncias, mediante concurso público regulamentado pela Resolução nº 030/2013 (carreira de Magistério superior) e Resolução nº 005/2003 (carreira de Ensino básico, técnico e tecnológico) ou mediante remoção ou redistribuição, conforme Portaria nº 73.639/2014.

A UFSM tem como *Missão* “Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável” e como *Visão* “ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável. A *Missão* e a *Visão* demonstram a intenção e o compromisso social da universidade, um compromisso com a transformação da sociedade e que tem como uma das suas tarefas pensar em como articular as diferentes demandas e, ao mesmo tempo articular o ensino, a pesquisa e a extensão, numa perspectiva de construção da democracia e dos direitos.

Os seus *Valores* são os de “comprometer-se com a educação e o conhecimento, pautada nos seguintes valores: Liberdade, Democracia, ética, justiça, respeito a identidade e a diversidade, compromisso social, inovação e responsabilidade” (PDI UFSM, 2016/2026, p.18)

Ao longo destes 58 anos de trajetória, a UFSM vem mantendo um crescimento significativo e se consolidando entre as melhores instituições de ensino superior do Brasil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga indicadores de qualidade da educação superior. O último disponível é relativo ao ano de 2016. Foram divulgados os dados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) – indicador que avalia os cursos de graduação – e o

Índice Geral de Cursos (IGC) – que avalia cada instituição de ensino superior como um todo.

A UFSM obteve pontuação de 3,8077 no IGC contínuo<sup>32</sup>, classificando-se na faixa 4 (sendo 5 a máxima possível). O desempenho é superior ao obtido na avaliação anterior, que foi de 3,7902.

Já no Ranking Universitário Folha 2017<sup>33</sup> (RUF), a Universidade Federal de Santa Maria avançou e conquistou a 17ª posição no (RUF). Na edição de 2016, a UFSM aparecia como a 18ª melhor Universidade do país. Além da colocação, a nota geral também cresceu, passando de 84,96 para 85,41.

A UFSM é a segunda melhor colocada do Rio Grande do Sul, atrás apenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que está na 5ª posição nacional.

O RUF avaliou 195 universidades do país com base em dados nacionais e internacionais e em duas pesquisas de opinião do Datafolha em cinco aspectos (pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação). Considerando-se a avaliação por critérios, a UFSM foi a 14ª em Ensino, 18ª em Pesquisa, 48ª em Mercado, 20ª em Inovação e 37ª em Internacionalização.

### 3.6 ETAPAS DA PESQUISA

Mediante os objetivos e finalidades desta pesquisa, organizamos o processo investigativo em duas etapas. A primeira etapa foi de caráter exploratório, necessário ao mapeamento do campo de pesquisa, no qual utilizamos **documentos como método investigativo**. Para Severino (2007), consiste em levantar informações e mapear sobre o campo empírico a ser estudado, servindo para uma aproximação inicial do objeto de pesquisa. Salientamos que esta etapa foi importante para a compreensão inicial do objeto de estudo.

Já, a segunda etapa da pesquisa constitui-se no principal momento da pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Tratou-se de um momento da investigação organizado para a realização da **entrevista narrativa**, esta que foi utilizada como instrumento de investigação. Salientamos que esta etapa foi

---

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/principal/noticias/986-inep-divulga-dados-do-conceito-preliminar-de-cursos-e-do-indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

executada após a qualificação do projeto, e respeitados todos os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM, sendo aprovado. Permitiu compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria o que culminou nos achados dessa pesquisa. Do mesmo modo também, proporcionou a compreensão da particularidade da realidade dos professores voluntários sem, todavia, perder o entendimento de uma realidade maior da totalidade.

### 3.7 ESTUDO EXPLORATÓRIO: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO

Para atender a proposta de nos aproximarmos mais de nosso objeto de estudo, este estudo exploratório começou a ser delineado antes da qualificação do projeto de tese, e os resultados preliminares foram apresentados quando ocorreu o exame de qualificação (agosto de 2016), contudo, os dados foram atualizados para compor o todo desta investigação.

Na etapa inicial da investigação, nosso primeiro procedimento foi entrarmos em contato com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e formalizamos através de um documento um pedido solicitando algumas informações referentes aos professores aposentados voluntários, bem como documentos que pudessem esclarecer sobre o tema em questão.

Os dados solicitados foram: documentos, pareceres, número de professores aposentados que estão atuando como professores voluntários; número de aposentadorias nos últimos anos, saber se existia algum programa específico na UFSM para estes professores que decidiram prosseguir com a carreira acadêmica; regulamento do trabalho voluntário; relação de professores voluntários e respectivos locais de atuação (departamentos, programas de pós-graduação, número de adesões por ano e quantitativos gerais, entre outros aspectos referentes ao trabalho do professor voluntário).

A PROGEP forneceu inicialmente os seguintes dados: resolução n. 012/04 de 19 de outubro de 2004 que regulamenta o exercício do trabalho docente e uma planilha em *Excel* com a relação de voluntários e voluntários aposentados constando o nome; data de admissão e demissão no trabalho voluntário, local de lotação, descrição da situação (exercício provisório/desligado ou exercício provisório), lista

com o número de professores que se aposentaram desde que a Resolução n. 012/04 de 19 de outubro de 2004 entrou em vigor. Logo, após a qualificação do projeto de tese e novos contatos com a PROGEP (2018), planilhas mais atualizada nos foi enviada, considerando dados até o período de 2017.

É importante ressaltarmos que, durante o processo de pesquisa, mesmo diante do esforço de estarmos constantemente procurando atualizar informações concernentes à primeira etapa, evidenciamos que, dependendo do período considerado, ocorre uma variação no número de prestadores de serviço voluntários. Este fato se dá devido alguns estarem em processo de adesão e ou renovação<sup>34</sup> e outros ainda em desligamento. Portanto, para compor o todo desta pesquisa, consideramos a atualização, a última tabela *excel* disponibilizada pela PROGEP em março de 2018, contendo a lista de voluntários e professores voluntários aposentados que firmaram Termos de adesão voluntária ou renovaram seus contratos entre janeiro 2005 até outubro 2017.

Ademais é oportuno ressaltar que não são apenas professores aposentados que aderem ao serviço voluntário da UFSM. Entre os que firmam o termo de adesão ao serviço voluntário estão ainda, professores externos, discentes de doutorado, mestrado e especialização, técnicos administrativos e público externo em geral, alguns atuando no ensino superior e outros no ensino médio, técnico ou tecnológico.

Destacamos que as informações disponibilizadas pela PROGEP foram complementadas mediante levantamento de informações no site da instituição referente à regulamentação do serviço voluntário, da consulta de processos<sup>35</sup> relacionados ao serviço voluntário, da consulta ao *link* do servidor<sup>36</sup>, da consulta aos manuais de processos da universidade e da consulta ao Currículo *Lattes*<sup>37</sup> dos

---

<sup>34</sup> Renovação, pois o contrato tem vigência apenas por 2 anos. A explicação é contemplada no estudo exploratório.

<sup>35</sup> Disponível em:< <https://portal.ufsm.br/processos/documento/findDocumentos.html> >Acesso em: 02 de janeiro de 2018. Trata-se de um portal que disponibiliza a consulta de processos. Definimos como descritor “serviço voluntário”, o que nos possibilitou a identificação do primeiro processo, bem como solicitações de adesões, renovação. Desse modo, constituíram-se informações complementares.

<sup>36</sup> Disponível em:< <http://progep.ufsm.br/consultaservidor>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018. Trata-se de um portal que disponibiliza a consulta pelo nome ou SIAPE do servidor e possibilita verificar o cargo, departamento, centro, situação (se está, enquanto voluntário, em exercício provisório ou desligado).

<sup>37</sup> Esta consulta foi possível por que na planilha enviada pela PROGEP constava o nome dos docentes voluntários aposentados. Importante salientar que o Currículo *Lattes* se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje

professores aposentados voluntários em exercício. Portanto, de posse desses dados e informações, foi possível darmos início à **análise desses documentos**.

A seguir apresentamos o quadro síntese, elucidando quais documentos, fontes e links foram consultados e utilizados na análise documental:

Quadro 1 – Documentos/fontes consultadas e utilizadas na análise documental

DOCUMENTOS FORNECIDOS PELA PROGEP	OUTRAS FONTES/ DOCUMENTOS CONSULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução n. 012/04 de 19 de Outubro de 2004.<sup>38</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Currículo <i>lattes</i> dos professores aposentados voluntários em exercício</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Link</i> - Consulta de processos da UFSM (<a href="https://portal.ufsm.br/processos/documento/indDocumentos.htm">https://portal.ufsm.br/processos/documento/indDocumentos.htm</a>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabela <i>excel</i> - lista de voluntários e professores voluntários aposentados que firmaram Termos de adesão voluntária ou renovaram seus contratos entre janeiro 2005 até outubro 2017.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Link</i>- PROGEP- Consulta servidor (<a href="http://progep.ufsm.br/consultaservidor">http://progep.ufsm.br/consultaservidor</a>)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de Métodos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP./ Processos de cadastro de professor voluntário (2014, p.09) (<a href="http://coral.ufsm.br/prpgp/images/fomularios-diversos/Manual/MANUAL-DE-METODOS.pdf">http://coral.ufsm.br/prpgp/images/fomularios-diversos/Manual/MANUAL-DE-METODOS.pdf</a>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabela <i>excel</i> - lista de professores que se aposentaram desde que a Resolução n. 012/04 de 19 de Outubro de 2004 entrou em vigor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de padronização dos processos administrativos da UFSM /Prestação de serviço voluntário (2014, p.139) (<a href="http://w3.ufsm.br/dag/images/manual.pdf">http://w3.ufsm.br/dag/images/manual.pdf</a>)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de padronização dos processos administrativos da UFSM /Prestação de serviço voluntário (2014, p.139) (<a href="http://w3.ufsm.br/dag/images/manual.pdf">http://w3.ufsm.br/dag/images/manual.pdf</a>)</li> </ul>

Fonte: PROGEP/ Site da UFSM/ Plataforma *Lattes*. Quadro elaborado pela autora, 2018.

De acordo Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Desse

---

adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. (CNPq, 2015).

<sup>38</sup> Disponível em: [http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao\\_012\\_2004.pdf](http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao_012_2004.pdf)

modo se fez pertinente neste processo, pois possibilitou uma aproximação do objeto de pesquisa investigado, pois na presente pesquisa é importante conhecermos aspectos da realidade no que tange a adesão ao trabalho voluntário do professor aposentado na UFSM.

Desse modo, a primeira etapa da investigação nos possibilitou situar e compreendermos o surgimento e a dinâmica do trabalho voluntário na UFSM, a identificarmos os professores aposentados que aderiram ao serviço voluntário regulamentado pela Resolução nº 012/2004, de 19 de outubro de 2004, bem como conhecer alguns aspectos gerais referentes ao perfil desses professores. O que, do mesmo modo, nos auxiliou para identificarmos os colaboradores que entraríamos em contato para efetivarmos o diálogo para responder a nossa questão de pesquisa e objetivos almejados.

Na sequência, apresentamos os resultados desta primeira etapa da pesquisa, trazendo inicialmente algumas considerações gerais sobre o trabalho voluntário, sua contextualização histórica, lei que regulamenta, para posteriormente, apresentarmos como surgiu o trabalho docente voluntário na UFSM e sua regulamentação interna.

### **3.7.1 Breves considerações sobre o trabalho voluntário no Brasil**

As formas de atuação voluntária apresentam manifestações diversas no mundo do trabalho. "Na sociedade atual, percebe-se que o trabalho voluntário vem assumindo cada vez mais um expressivo papel de destaque social" (SILVA, 2010, p.17) e vem em constante expansão nos diversos espaços e contextos e despertando o interesse de diferentes pessoas à medida que transcorre o tempo.

No Brasil a história do voluntariado está atrelada a fundação da Santa Casa de Misericórdia em Santos, no ano de 1532. Nesse período, religião e caridade estavam fortemente ligadas e centradas na área da saúde, fator que identificou seu foco voltado ao assistencialismo, filantropia e caridade, com conotação essencialmente religiosa. Em 1908 chega ao país a Cruz Vermelha, reconhecida pelo governo como uma sociedade autônoma de socorro voluntário. Em 1910 aparece o escotismo no Rio de Janeiro, também com o intuito de ajuda ao próximo e em 1942 foi criada por Getúlio Vargas a Legião Brasileira de Assistência, a LBA. Estes marcos, também, contribuíram para que o voluntariado inicialmente tivesse o sentido associado à religião, caridade e humanitarismo.

Aos poucos foi adquirindo outras dimensões, surgem ações voltadas ao desenvolvimento da cidadania, com a realização de trabalhos focados também na educação, cultura e lazer. O Governo Federal, na década de 1960, criou o Projeto Rondon, destinado a levar universitários brasileiros para prestar assistência a comunidades carentes do interior do país. Nas décadas seguintes também surgiram as primeiras ONGs (Organizações Não Governamentais), vindo consolidar e fortalecer ainda mais esse trabalho que ficou mais diversificado no Brasil.

Foi nas últimas décadas, por volta dos anos de 1990, especialmente quando surgiu em 1993 a campanha “Ação da cidadania contra miséria e pela vida”, um movimento coordenado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, que a cultura do voluntariado se difundiu e teve ampla repercussão no Brasil. Um marco que impulsionou o interesse e a adesão voluntária e, sobretudo, para a transformação de postura em relação ao trabalho voluntário. Nesta mesma época, no que tange ao novo voluntariado, ainda teve o pretense engajamento das empresas a esse movimento, a exemplo da responsabilidade social, socioambiental e empresa cidadã, entre outros (SILVA, 2010).

A partir de então já se observou uma reformulação do próprio conceito e a passagem de uma visão que antes era mais assentada em princípios morais, religiosos e assistencialistas para uma proposta com caráter de “investimento em ação social”, o que modifica o reconhecimento para “trabalho voluntário”, “serviço comunitário” e/ ou ações de “responsabilidade social”. Neste contexto é criado, em dezembro de 1997, o Programa Voluntários, pelo Conselho da Comunidade Solidária, com a missão de contribuir para a promoção, valorização e qualificação do trabalho voluntário. Logo, começaram a surgir os primeiros centros de voluntariados do Brasil com o objetivo de capacitar, implantar uma cultura mais contemporânea do voluntariado, que tivesse uma preocupação com a eficiência dos serviços e a qualificação dos voluntários e instituições e do mesmo modo esclarecendo sobre a nova visão do voluntariado diferente daquela relacionada a caridade e esmola ou de ocupação de quem sofre de tédio, ou de assistencialismo.

No ano seguinte ao surgimento dos primeiros centros de voluntariado, em 1998, pela necessidade de legalizar as ações do voluntariado no país, foi sancionada a Lei do Voluntariado (Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998) pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a qual impulsionou o trabalho voluntário no Brasil.

Neste sentido, o trabalho voluntário passa a se afirmar como um trabalho social, sem fins lucrativos. Desse modo, consistindo como sendo qualquer atividade onde a pessoa oferta, livremente, o seu tempo para beneficiar outras pessoas, grupos ou organizações, sem retribuição monetária. É importante ressaltar que o serviço voluntário pressupõe a ausência de contrato de trabalho, logo não gerando vínculo empregatício, nem obrigação trabalhista ou previdenciária, no termos do art. 1º, parágrafo único, da Lei nº 9.608/98.

Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa. (“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.297, de 16/6/2016). Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.<sup>39</sup>

Na lei está implícita a distinção do “serviço voluntário com as relações de emprego, particularmente no que tange aos direitos e obrigações trabalhistas e previdenciárias. “Dessa forma, o serviço voluntário não é protegido pela legislação trabalhista e o prestador de serviço voluntário não é, juridicamente, um trabalhador” (PEREIRA, 2015, p.25). Portanto, quando estabelece a relação deve ser desprovido de interesse econômico, ser organizada e partir de uma escolha livre.

O artigo 2º da Lei 9.068/98 dispôs a exigência de que a prestação do serviço voluntário seja formalizada através de um documento escrito, denominado termo de adesão entre a entidade receptora (pública ou privada), devendo constar o objeto e as condições de exercício. O que fica subentendido que esta formalização é também para que seja demonstrado a vontade do prestador do serviço na prática deste serviço. No seu artigo 3º rege sobre a pertinência de ressarcimento de despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias, desde que expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário. Aqui se destaca que este tipo de ressarcimento, o valor não seja contraprestativo como na relação de emprego, é um reembolso de despesas e não uma remuneração salarial.

Destacamos que o tema do serviço voluntário também ganhou visibilidade com a institucionalização do ano de 2001 como o ano do voluntariado pela ONU

---

<sup>39</sup> Disponível em: < <https://goo.gl/iUtQ9K>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

(Organização das Nações Unidas). Segundo a ONU (2001) o “voluntário é o jovem ou o adulto que, devido ao seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem-estar social, ou outros campos”.

Destacamos que em relação à regulamentação do trabalho em instituições públicas, como a UFSM e outras Universidades Federais, fica a critério de cada uma regulamentar o trabalho voluntário, desde que respeitem a Lei nº 9.608/98.

### **3.7.2 A prestação do serviço voluntário na UFSM: surgimento, regulamentação, trâmites do processo**

No que tange a prestação de serviço voluntário na UFSM, começou a ser instituído desde o ano de 2004. De interesse e procedência da Coordenadoria de Comunicação Social, em 23 de março de 2004, deu-se a abertura de um processo administrativo (nº 23081.002534/2004-93)<sup>40</sup> junto à Procuradoria Jurídica – PROJUR, solicitando que fosse avaliada a possibilidade de utilização da Lei do serviço voluntário (Lei n. 9.608/98). Após, teve seu trâmite interno até chegar à Comissão de Legislação e Regimentos do Conselho Universitário da UFSM para análise do parecer nº 163/04 do CONSUN e nº 23081.002534/2004-93 da Divisão de Arquivo Geral, que trata da regulamentação do serviço voluntário, o que gerou uma ampla discussão sobre o projeto, baseado em todas as documentações recebidas.

Com base no levantamento que realizamos nos documentos aos quais tivemos acesso, evidenciamos que na época (2004), um dos documentos que deram embasamento para a discussão foi um memorando da Coordenadoria de Comunicação Social da instituição – solicitando a possibilidade do setor utilizar-se do **serviço voluntário** em função de situações de trabalhos voluntários que ocorriam na Rádio Universidade AM e na TV Campus, demonstrando a necessidade de regulamentação.

Embasaram ainda a documentação que fomentou a discussão, um parecer da procuradoria jurídica, mostrando ser temerária a utilização, porém evidenciando que já uma realidade em diversas instituições de ensino superior. Entre as instituições destacadas constam: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do

---

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://bit.ly/2xo6ORT>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de São Carlos. Nesta discussão, também constou uma minuta de resolução que regulamentaria o serviço voluntário na UFSM (aprovada em todas as instâncias onde tramitou), ressaltou-se ainda que é assunto de relevância e que está corretamente instruída e de acordo com a legislação geral e das normas da instituição.

O documento ressalta duas questões acerca de algumas restrições:

- a) Ao prestador de serviço voluntário será vedado o exercício do cargo de direção ou função gratificada e das demais funções administrativas privativas de docentes ou técnico-administrativos do quadro permanente de pessoal da Universidade, e a participação em órgãos colegiados e em processos eleitorais.
- b) Com relação à responsabilidade do voluntário sobre o uso de instalações a PROPLAN informa que “a disponibilização do uso das instalações e equipamentos da instituição é de inteira responsabilidade do dirigente da Unidade/Subunidade de origem do processo de serviço voluntário.

Com base nisto, esta comissão responsável na época emitiu (parecer nº 32/04) posição favorável ao Conselho Universitário para a prestação de serviços voluntários. Esta foi aprovada e assim criou-se a **Resolução nº 012/2004** – que Regulamenta, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, a prestação de serviços voluntários.

De acordo com a Resolução nº 012/04, de 19 de outubro de 2004, com fundamento na Lei nº 9.608/98, de 18 de fevereiro de 1998, considera-se serviço voluntário, o exercício não remunerado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, **prestados por pessoas físicas inclusive servidores aposentados da Universidade e de outras instituições de ensino superior**, que tenham o plano de atividades aprovado, observadas as normas estabelecidas na Resolução nº 012/04. Segundo consta no documento, o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afins.

O interessado na prestação de serviço voluntário deverá apresentar uma proposta contendo: **plano de atividade com especificação clara e objetiva dos serviços a serem atendidos; datas de início e fim da participação e respectiva carga horária semanal; currículo *vitae***<sup>41</sup> (Artigo 3º).

---

<sup>41</sup> Para o professor considera-se o currículo *lattes*.

A prestação de serviço voluntário será celebrada entre a Universidade e o prestador de serviço voluntário tendo duração inicial de **até dois anos, renováveis por igual período**, por meio do Termo de Adesão (Artigo 4º).

Conforme explicitado no Artigo 5º da Resolução Nº 012/2004 - UFSM, o processo de serviço voluntário terá origem na subunidade<sup>42</sup> e será após a aprovação do colegiado da respectiva subunidade (colegiado de curso de graduação ou pós-graduação), quando houver, encaminhado à Pró-Reitoria correspondente para a aprovação e, subsequente, ao Gabinete do Reitor para assinatura do Termo de Adesão. O Termo de Adesão será assinado pelo Reitor e pelo prestador de serviço voluntário e encaminhado à Pró-Reitoria de Recursos Humanos para os registros competentes (Parágrafo único).

A despeito da renovação do termo de adesão, esta poderá ser, mediante a manifestação favorável do dirigente da subunidade ao qual estiver vinculado o prestador do serviço voluntário, ouvido, preliminarmente, o respectivo colegiado da subunidade quando houver (Artigo 6º)

Quanto as atividades não permitidas ao prestador de serviço voluntário, vale salientar que fica ressaltado no Artigo 7º da Resolução o que lhe é vedado, ou seja, o exercício de cargo de Direção ou Função Gratificada, demais funções administrativas privativas de docentes ou técnico-administrativo do Quadro Permanente de Pessoal da Universidade, e a participação em órgãos colegiados e em processos eleitorais.

Na vigência do referido termo, o prestador de serviço voluntário ficará sujeito ao cumprimento das normas institucionais. Cumpre esclarecer que o referido termo de adesão também poderá ser interrompido, conforme iniciativa do voluntário, que deverá comunicar sua decisão ao chefe da subunidade com antecedência mínima de trinta ou por motivo de força maior e em caso de doença. Tais situações deverão ser formalizadas através de distrato. Em qualquer das situações o desligamento do prestador de serviço voluntário deverá ser comunicado à Pró-Reitoria de Recursos Humanos (Artigo 8º, 9º, incisos 1,º,2º,3º).

Ademais, o Prestador de serviço voluntário estará coberto por um seguro contra acidentes pessoais.

---

<sup>42</sup> Considera-se subunidades os departamentos didáticos (órgãos de lotação dos docentes, órgãos que oferecem disciplinas aos cursos).

O Diretor da Unidade Universitária poderá, atendendo à solicitação do respectivo dirigente da subunidade, autorizar previamente despesas relacionadas com as atividades desenvolvidas pelo prestador de serviços voluntários, observadas a disponibilidade orçamentária e as normas legais pertinentes. (Artigos 10º, 11º e 12º).

Do mesmo modo, ao prestador de serviço voluntário ficará assegurado o direito de utilização da infraestrutura de ensino e pesquisa e dos serviços técnico-administrativos da Universidade necessários para o desenvolvimento do seu plano de atividades, bem como o direito de utilização da Biblioteca e do Restaurante Universitário (Artigo 13º).

Por outro lado, a titularidade, a confiabilidade e os ganhos econômicos relacionados à criação intelectual decorrente da prestação de serviço de que trata esta Resolução estarão sujeitos, em matéria de direito de propriedade intelectual, à aplicação das disposições legais vigentes (Artigo 14º).

Salientamos que ao final da vigência do Termo de Adesão, o prestador de serviço voluntário receberá certificado comprobatório de sua atividade, assinado pelo Reitor e pelo dirigente da respectiva subunidade.

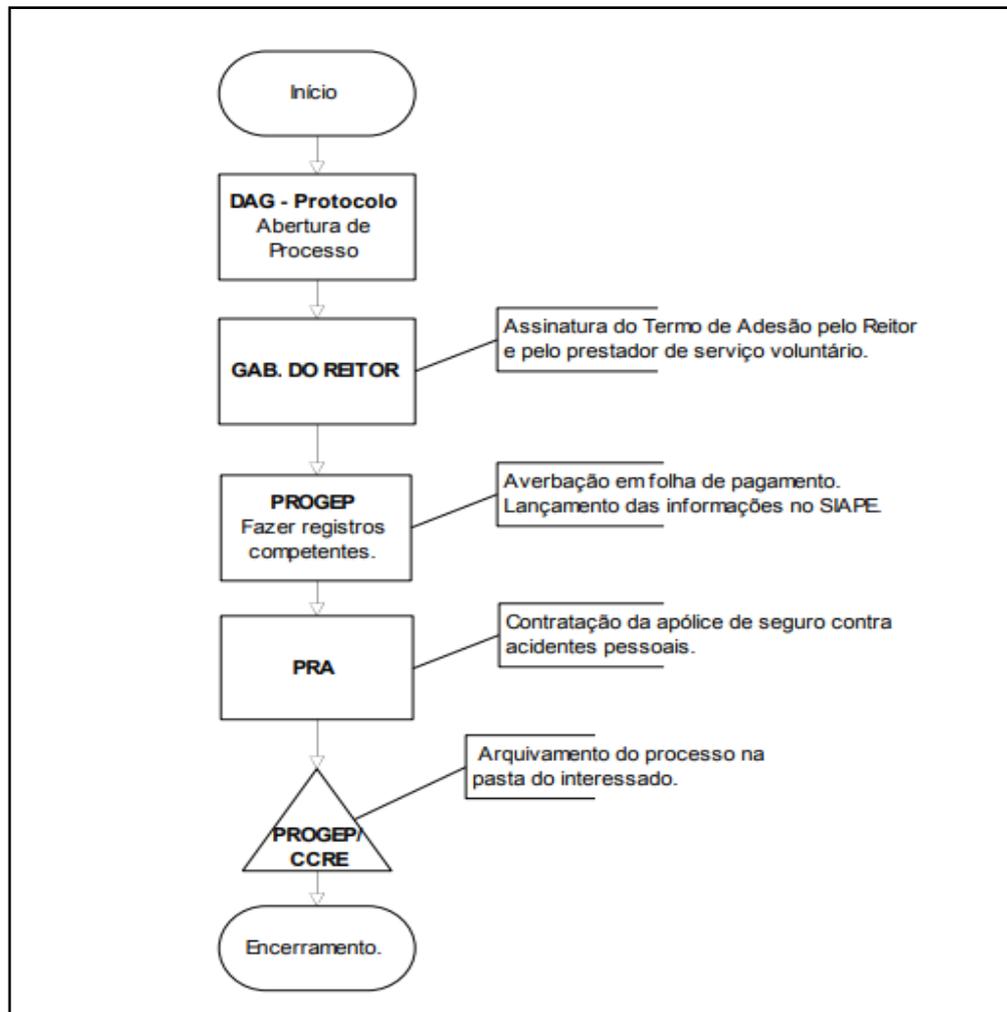
Portanto, observamos que a prestação de serviço voluntário na UFSM, foi instituído nos termos da Lei nº 9608/98 e Resolução nº 012/2004, segue trâmites internos que dão origem a proposta, cadastro e adesão.

A figura 4 corresponde ao fluxograma dos trâmites do processo de prestação de serviço voluntário na UFSM (desde a abertura ao final do processo)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Relembramos que quando a resolução aponta que o serviço voluntário pode ser exercido por pessoas físicas, está sugerindo que a prestação de serviço voluntário também pode ser exercida por aqueles que não são professores. O próprio código de classificação 029.5 que fica atuado no documento do processo significa: **Serviços Profissionais Transitórios: autônomos e colaboradores**. O tipo documental vai aparecer como: **Processo de prestação de serviço voluntário** e o interessado no processo são chamados de **“entidade externa”** (em negrito são os termos que observamos que são utilizados).

Figura 4: Fluxograma do processo de solicitação de pedido de adesão ao serviço voluntário



Fonte: Manual de padronização dos processos administrativos da UFSM (2014).

Segundo o Manual de padronização dos processos administrativos (2014), os documentos necessários e exigidos para a abertura do processo são: termo de adesão preenchido e assinado; o plano de atividade com especificação clara e objetiva dos serviços a serem atendidos; ata de aprovação do Colegiado da subunidade (quando houver colegiado); datas de início e fim da participação e respectiva carga horária semanal e curriculum *vitae*.

Já o Manual de Métodos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP (2014), que versa mais especificamente sobre o **processo de cadastro de professor voluntário no âmbito da Pós-Graduação**, de modo esclarecedor,

aponta os passos relativos ao processo e, demonstra de modo geral toda a tramitação, sendo estes:

1) a proposta de realização de serviço voluntário é enviada ao Colegiado da respectiva subunidade (departamento) para apreciação;

2) o Colegiado ao aprovar a proposta, solicitará ao requerente que preencha o termo de adesão da Resolução n. 012/2004, assine em duas vias, além de colher os dados e assinaturas de duas testemunhas;

3) deve ser juntado uma cópia da ata da reunião do Colegiado em que se deu a aprovação da proposta de serviço voluntário, o termo de adesão (em duas vias) devidamente preenchido e assinado pelo requerente e testemunhas e com a data de vigência informada, o plano de atividades e o *curriculum vitae* do requerente a um memorando do Coordenador do PPG onde se realizará o serviço voluntário direcionado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), com todos documentos em anexo, e onde o mesmo manifesta sua concordância com a solicitação do requerente (Art. 5º da resolução);

4) deve ser aberto um processo de solicitação de cadastro de voluntário junto ao Setor de Protocolo do Departamento de Arquivos Gerais (DAG). Após instrução, o processo segue à PROGEP conforme destina o memorando do coordenador do PPG;

5) a PROGEP analisa o processo e verifica toda a documentação. Caso tenha algum problema o processo é enviado ao PPG para correções. Caso não haja problemas, o processo é aprovado;

6) após aprovação o processo é enviado ao Gabinete do Reitor, para assinatura do Termo de Adesão;

7) o processo é enviado à Pró-Reitoria de Administração (PRA) para encaminhamento do seguro obrigatório;

8) o processo retorna à PROGEP para os registros competentes e o posterior arquivamento.

Salientamos que a UFSM não tem um Programa específico de Professor Colaborador Voluntário. A (re)inserção como professor no âmbito da UFSM vai depender de um convite e ou de sua própria escolha em (re)investir na profissão e da sua aprovação em todas as instâncias citadas que culmine na assinatura do termo de adesão.

### 3.7.3 Serviço voluntário na UFSM: dados gerais e perfil dos professores do magistério superior, aposentados, que aderiram ao serviço voluntário

Analisadas as informações que nos foram disponibilizadas em *planilha excel* pela PROGEP, junto com informações complementadas mediante a consulta ao *link* do servidor<sup>44</sup> e ao currículo *lattes* dos professores aposentados em exercício provisório.

Desse modo pudemos conhecer e apresentarmos, nesta primeira etapa da pesquisa: a síntese do número de termos assinados desde que a Resolução n. 012/04 entrou em vigor; o número de aposentadorias neste mesmo período e o número de professores que seguiram, após aposentados, em exercício voluntário, (re)investindo na universidade e o número de professores aposentados que estão desligados e os que estão em exercício provisório devido a terem firmados termos de adesão ou renovados seus contratos. Assim como, os dados levantados em relação ao número de professores **do Magistério Superior** que se aposentaram e que estão em exercício provisório nos possibilitaram a identificar alguns aspectos referentes ao perfil desses professores.

Consideramos para fins de análise, a última planilha que nos foi enviada pela PROGEP em 2018, mas com dados de quem aderiu ao serviço voluntário entre o período de 2005 a outubro de 2017. E foi por meio da análise realizada nesta Planilha e nos currículos *Lattes* que foi possível identificarmos aspectos do perfil dos professores do **Magistério Superior** que estão em exercício voluntário provisório, após a aposentadoria.

Conforme levantamento realizado, evidenciamos que desde que a Resolução nº 012/04, entrou em vigor, **257** termos de adesão à prestação de serviços voluntários no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria<sup>45</sup>, foram assinados (considerando a última versão recebida da PROGEP - que corresponde ao período de janeiro de 2005 a outubro de 2017).

Deste quantitativo, verificamos que **77 termos** foram assinados por professores na situação de **Inativos (aposentados) do Magistério Superior** e dois

---

<sup>44</sup> A consulta ao Link do servidor nos serviu para confirmarmos a situação do servidor, ou seja, se constava em exercício provisório ou se estava desligado e ainda para confirmar o local de lotação.

<sup>45</sup> Se refere a assinatura do termo, porém o exercício do serviço voluntário sem esta regulamentação já ocorria (antes de 2004).

termos por professores Inativos (aposentados) Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Os demais termos (178) foram assinados por pessoas em outras situações<sup>46</sup>.

Conforme consta no Art. 1º da Resolução n. 012/04, o serviço voluntário no âmbito da UFSM pode ser exercido também por pessoas físicas e de outras instituições. Portanto, dentre os 257 que aderiram, como pudemos evidenciar, nem todos eram professores (aposentados ou não).<sup>47</sup>

Na sequência, apresentamos o quadro 2 com a síntese destes dados.

Quadro 2 – Síntese do número de termos assinados desde que a Resolução n. 012/04 entrou em vigor<sup>48</sup>

<b>SERVIÇO VOLUNTÁRIO NA UFSM</b> (com adesão entre janeiro 2005 a outubro de 2017)	
Nº <b>Total</b> de termos assinados	<b>257</b>
Nº de termos assinados por professores na situação de inativos (aposentados) <b>do Magistério Superior</b>	<b>77</b>
Nº de termos assinados por professores na situação de inativos (aposentados) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	2
Nº de termos assinados por outros colaboradores (não aposentado, professor externo, aluno, técnico,...)	178

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

<sup>46</sup> Verificamos que, dentre os que aderiram ao serviço voluntário, estavam na lista também, alunos (doutorandos, mestrandos), professores externos, técnicos administrativos, entre outros. Para confirmarmos estes achados, consultamos alguns currículos, dos nomes que não constavam na situação de inativos, na Plataforma *Lattes*. Devido ao nosso foco de estudo estar voltado aos professores voluntários aposentados do Magistério Superior, optamos por não aprofundarmos tais dados.

<sup>47</sup> Quando o projeto foi qualificado (agosto de 2016), os dados que analisamos consideravam o período de janeiro de 2005 a janeiro de 2016. Neste período o número de termos assinados correspondia a 198. Portanto entre o período de janeiro de 2016 até outubro de 2017 tiveram mais 59 adesões, o que corresponde a um aumento de 29,79%.

<sup>48</sup> Relembrando que a lei passou a vigorar no final de 2004.

Outro dado importante, que diz respeito somente aos **professores aposentados**, é que, segundo dados fornecidos em 2018 pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), entre o período de janeiro de 2005 a outubro de 2017, teve um total de 375 professores na UFSM que se aposentaram. Deste quantitativo, **350 professores do Magistério Superior** e 25 professores do ensino básico, técnico e tecnológico. Como podemos verificar no quadro 3.

Quadro 3 – Número de professores que se aposentaram na UFSM

<b>NÚMERO DE PROFESSORES QUE SE APOSENTARAM NA UFSM</b> (considerando o período de janeiro 2005 a outubro de 2017)			
<b>Nº Total</b> de Professores		<b>375</b>	
<b>MAGISTÉRIO SUPERIOR</b>		Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	
Nº de professores	<b>350</b>	Nº de professores	<b>25</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

Dos **350 professores do Magistério Superior que se aposentaram**, considerando o mesmo período, verificamos que **77 professores**, que corresponde a 22% do total aderiram ao serviço voluntário e dos 25 professores do ensino básico, técnico e tecnológico que se aposentaram, apenas dois professores, o que corresponde a 8% do total dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico, aderiram ao serviço voluntário.

No quadro 4 podemos observar o número e o percentual correspondente de professores que aderiram ao serviço voluntário, considerando o período entre janeiro de 2005 a outubro de 2017.

Quadro 4 – Professores que se aposentaram na UFSM e aderiram ao serviço voluntário desde que a Resolução N. 012/04 entrou em vigor

<b>PROFESSORES QUE SE APOSENTARAM NA UFSM E ADERIRAM AO SERVIÇO VOLUNTÁRIO ENTRE JANEIRO DE 2005 A OUTUBRO DE 2017</b>			
<b>MAGISTÉRIO SUPERIOR</b>		Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	
<b>Nº de professores</b>	<b>77</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>2</b>
<b>Percentual</b>	<b>22%</b>	<b>Percentual</b>	<b>8%</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

Analisando a última tabela que tivemos acesso com os dados dos professores voluntários na situação de inativos (aposentados), verificamos que do total de 77 professores do período de 2005 até 2017, 39 professores, o que corresponde a 50,6% já se desligaram e **38 professores**, o que corresponde a **49,4% constam em exercício provisório**<sup>49</sup>, atuando na UFSM.

O quadro 5 corresponde aos professores do magistério superior aposentados que constam em exercício provisório, atuando como voluntários na UFSM (2018).

Quadro 5 – Professores do magistério superior que se aposentaram na UFSM e que constam em exercício provisório (2018)

<b>PROFESSORES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR QUE SE APOSENTARAM E QUE ESTÃO EM EXERCÍCIO PROVISÓRIO</b> (Considerando a última tabela disponibilizada pela PROGEP/2018)	
Nº de professores:	<b>38</b>
Percentual	<b>49,4%</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

<sup>49</sup> Salientamos que **Exercício provisório** é o termo utilizado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Quando termina o prazo do contrato ou ele é encerrado, vai constar como exercício provisório/desligado. Lembrando que o contrato tem o prazo de 2 anos podendo ser prorrogado. Desse modo, o processo de pedido de adesão, desligamento e ou renovação, é muito dinâmico, o que significa que o número de professores, a cada nova atualização, pode ser alterado.

Este número de professores que constam em exercício provisório, segundo informações da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) da UFSM se refere aos professores aos professores que firmaram Termos de Adesão Voluntária ou renovaram seus contratos.

Salientamos que **12** professores, dos 38 professores aposentados em exercício provisório, foram nossos colaboradores no segundo momento da pesquisa (etapa da entrevista narrativa de cunho sociocultural).

Destacamos que há uma flutuação no número de professores que estão ligados à prestação de serviço voluntário, pois depende de quantas vezes o professor renova seu voluntariado e, se ele é aceito pelas instâncias que dão o aval. Ademais percebemos que não existe um limite para a renovação, o professor pode renovar várias vezes o seu voluntariado, desde que não seja negado o seu processo de renovação pelas instâncias responsáveis pela anuência.

Lembrando que a Resolução surgiu como uma maneira de regulamentar e disciplinar a prática do serviço voluntário na instituição que já vinha acontecendo antes de 2004.

No apêndice A, elaboramos uma tabela com uma identificação geral referente aos 38 professores em exercício provisório voluntário como: ano de aposentadoria na UFSM, ano de adesão ao serviço voluntário (em relação ao ano que firmou pela primeira vez o termo de adesão), tempo de exercício de docência após a aposentadoria, centro vinculado (lotação<sup>50</sup>/vinculo do professor voluntário), departamento/curso (lotação oficial<sup>51</sup> do professor voluntário) e observações constando algumas informações disponibilizadas no currículo *lattes*.

Como podemos identificar, destes 38 professores que tem no momento firmado o Termo de Adesão Voluntária na UFSM, constatamos que a maioria é do sexo masculino, ou seja, 23 professores são do sexo masculino, o que corresponde a 60,52% e 15 são do sexo feminino, o que corresponde a 39,47% conforme demonstra o quadro a seguir.

---

<sup>50</sup> Denomina-se lotação o local onde o servidor exerce as atribuições e responsabilidades do cargo público. Considera-se a unidade organizacional à qual o servidor está vinculado

<sup>51</sup> É a subunidade organizacional da lotação do servidor à qual está vinculado.

Quadro 6 – Identificação quanto ao sexo

IDENTIFICAÇÃO QUANTO AO SEXO	Feminino	Masculino
Nº de Professores	15	23
Percentual	39,47%	60,52%

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

Em relação à **titulação**, 35 têm doutorado, o que corresponde a 92,10%, sendo que 10 têm aprofundamento no pós-doutorado e dois (5,26%) tem apenas mestrado e um (2,63%) especialização<sup>52</sup>, conforme demonstra o quadro 5.

Quadro 7 – Titulação dos professores

TITULAÇÃO	Nível Doutorado	Nível Mestrado	Nível Especialização
Nº de Professores	35	2	1
Percentual	92,10%	5,26%	2,63%
	10 professores têm aprofundamento no pós-doutorado		

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados retirados do currículo *lattes* dos professores, 2018.

Quanto à **atuação profissional**, segundo dados retirados do currículo *lattes*, do conjunto destes 38 professores, 13 atuam simultaneamente na graduação e na pós-graduação, ou seja, 34,21%, 18 professores atuam somente na pós-graduação<sup>53</sup>, o que corresponde 47,36%, três atuam somente na graduação, ou seja, 7,89%, um professor atua simultaneamente na graduação, pós-graduação e

<sup>52</sup> Inferimos que o Professor G é especialista pelas informações que constam no site do Centro de Ciências da Saúde (CCS) Departamento de Ginecologia e obstetrícia (<https://goo.gl/B2X3Ru>). O professor G não tem currículo *lattes* cadastrado.

<sup>53</sup> Uma professora atua no curso de Pós-Graduação à distância.

EAD, portanto, 2,63%, dois (5,26%) somente na EAD, e um professor por não ter o *lattes* cadastrado, não foi possível fazer o registro.

Do total de professores que atuam na pós-graduação, verificamos que todos são pesquisadores vinculados a algum projeto de pesquisa e orientadores (de doutorado e/ou mestrado), 10 são bolsistas produtividade<sup>54</sup> e, seis deles são consultores. Aqueles professores que atuam como consultores, desenvolvem atividades como revisor de trabalhos para revistas, avaliadores de curso, atuação junto órgãos públicos e privados, entre outros locais.

Observamos que cinco professores atuam também em outras universidades, além do serviço voluntário na UFSM. Porém a grande maioria mantém seu vínculo principal com a UFSM, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 8 – Atuação profissional

<b>Atuação profissional</b>	Graduação e Pós-Graduação	Pós-Graduação	Graduação	Graduação, pós-graduação e EAD	EAD	Não tem <i>Lattes</i>
<b>Nº de Professores</b>	13	18	3	1	2	1
<b>Percentual</b>	34,21%	47,36%	7,89%	2,63%	5,26%	Não foi possível fazer o registro

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados retirados do currículo *lattes* dos professores, 2018.

<sup>54</sup> São bolsas destinadas aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. As bolsas de produtividade do CNPq, tanto em pesquisa quanto em desenvolvimento tecnológico, são consideradas um termômetro para a qualidade de um pesquisador, de um programa de Pós-Graduação e até mesmo para uma instituição de pesquisa. Os pesquisadores são divididos por categorias e níveis, que vão do nível 2, correspondente aos pesquisadores mais jovens que já apresentam produtividade destacada, até o nível 1-A, que agrupa os pesquisadores de maior senioridade e liderança científica em cada área. Para a **categoria 1**, o pesquisador será enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles o que demonstre capacidade de formação contínua de recursos humanos. Na **categoria 2**, em que não há especificação de nível, será avaliada a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos. A solicitação da bolsa é feita por pesquisadores por meio de formulário de propostas *on line*, de acordo com o calendário e o disposto na presente norma do edital. Informações disponíveis em: < <http://goo.gl/LjdDNS>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

**Quanto a lotação/ vínculo oficial** dos professores, **sete professores** aparecem lotados no **Centro de Ciências Rurais- CCR**, o que corresponde a 18,42%, sendo nos seguintes departamentos: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Departamento de Fitotecnia - FTT, Programa de Pós graduação em Educação Ambiental, Departamento de Defesa Fitossanitária-DFS, Departamento de ciências Florestais – CFL, Departamento de Medicina Veterinária Preventiva - MVP, Hospital veterinário; **oito professores**, o que corresponde a 21,05% aparecem lotados no **Centro de Tecnologia – CT**, sendo estes nos departamentos/cursos: Departamento de Engenharia de produção e sistemas -DPS, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Departamento de Estruturas e Construção Civil, Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental- ESA e Programa de Pós-Graduação em Informática, Departamento de Eletrônica e Computação- ELC.

**Quatro professores**, ou seja, 10,52% aparecem lotados no **Centro de Ciências Naturais e Exatas – CCNE**, sendo estes no: programa de Pós–Graduação em Agrobiologia, Departamento de Química -QMC, Departamento de Física-FSC, Departamento de Matemática-MTM. **Sete professores**, portanto 18,42% aparecem lotados no **Centro de Ciências da Saúde – CCS**, sendo estes nos seguintes departamentos/cursos: Departamento de Fonoaudiologia, Departamento de Ginecologia e Obstetrícia, Departamento de Cirurgia- CRG, Programa de Pós-Graduação em Reabilitação funcional, Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas e Departamento de Clínica Médica. **Cinco professores**, que corresponde a 13,15% aparecem lotados no **Centro de Educação – CE**, sendo: no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Departamento de Administração Escolar, Departamento de Educação Especial -EDE. **Três professores**, que corresponde a 7,89% aparecem lotados no **Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH**, sendo no Departamento de Ciências Administrativas, Departamento de Documentação e na Filosofia. **Quatro professores**, ou seja, 10,53% aparecem lotados no **Centro de Artes e Letras – CAL**, sendo no Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Quadro 9 – Quanto a lotação/vínculo do professor

Quanto a lotação/vínculo	CCR	CT	CCNE	CCS	CE	CCSH	CAL
<b>Nº de Professores</b>	7	8	4	7	5	3	4
<b>Percentual</b>	18,42%	21,05%	10,53%	18,42%	13,15%	7,89%	10,53%

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

Quanto ao reconhecimento dos docentes como professores voluntários na descrição do currículo *lattes*, do universo de 38 professores, 12 deles, o que corresponde a 31,57% salientam no currículo que são professores voluntários e 26 professores, portanto, 68,42% não salientam que são professores voluntários, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 10 – Reconhecimento dos docentes como voluntários

Reconhecimento dos docentes como voluntários	Salientam no CL que são professores voluntários	Não salientam no CL que são professores voluntários
<b>Nº de Professores</b>	12	26
<b>Percentual</b>	31,57%	68,42%

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados retirados do currículo *lattes* dos professores, 2018.

Porém é importante esclarecermos que nem todos os currículos *lattes* estavam atualizados, sendo que do conjunto de 38 professores apenas 15 atualizaram seus currículos *lattes* em 2018<sup>55</sup>, 14 tiveram atualizações em 2017, dois em 2016, uma em 2015, dois professores em 2012, um em 2013, 2010 e 2005 e um currículo de professor não foi encontrado na Plataforma *Lattes*.

<sup>55</sup> Fizemos a última verificação no mês de abril de 2018.

Quadro 11 – Quanto à atualização do currículo *lattes*

<b>Quanto à atualização do currículo <i>lattes</i></b>	2018	2017	2016	2015	2013	2012	2010	2005	N/E
<b>Nº de Professores</b>	15	14	2	1	1	2	1	1	1

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados retirados do currículo *lattes* dos professores, 2018.

Em relação ao tempo de serviço após a aposentadoria (não considerando somente o tempo de adesão formalizado através da assinatura do termo que regulamenta o serviço voluntário, mas sim, considerando desde o ano de sua aposentadoria), 18 professores, que corresponde a 47,36% têm menos de cinco anos de exercício da profissão após a aposentadoria, 10 professores, que corresponde a 26,31% têm entre 6 a 15 anos e cinco docentes, ou seja, 13,15% têm mais de 16 anos, conforme demonstrado a seguir.

Quadro12 – Quanto ao tempo de exercício da profissão após a aposentadoria

<b>Tempo de exercício do magistério superior após a aposentadoria</b> (considerando desde o ano da aposentadoria)	<b>0 – 5 anos</b>	<b>6 -15 anos</b>	<b>16 anos ou mais</b>
<b>Nº de Professores</b>	18	10	5
<b>Percentual</b>	47,36%	26,31%	13,15%

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP e currículo *lattes*, 2018.

Quanto ao **tempo de exercício docente firmado pela assinatura do termo de adesão voluntária**<sup>56</sup>, a maioria, 28 professores, que corresponde a 73,68% têm menos de 5 anos de adesão voluntária na UFSM. Apenas 10, que corresponde a 26,31% têm entre 6 a 15 anos e nenhum tem mais disto, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 13 – Quanto ao tempo de exercício docente firmado pela assinatura do termo de adesão voluntária

<b>Tempo de exercício docente firmado pela assinatura do termo</b>	<b>0 – 5 anos</b>	<b>6 -15 anos</b>	<b>16 anos ou mais</b>
<b>Nº de Professores</b>	28	10	0
<b>Percentual</b>	73,68%	26,31%	-

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos da PROGEP, 2018.

Desse modo, percebemos que alguns professores, mesmo ainda não tendo firmado o termo de adesão ao serviço voluntário, não deixaram de atuar no magistério superior após a aposentadoria

### 3.8 SEGUNDA ETAPA DA INVESTIGAÇÃO: A ENTREVISTA NARRATIVA

#### 3.8.1 Os professores colaboradores da pesquisa e os critérios de escolha

A partir das informações que obtivemos na primeira etapa da pesquisa em relação ao número de professores voluntários aposentados em exercício provisório, foi possível compor a amostra da investigação. Do conjunto de 38 professores aposentados que constam em situação de exercício voluntário (2017), regulamentado pela Resolução n. 012/04 no âmbito da Universidade Federal de

<sup>56</sup> Segundo dados fornecidos pela PROGEP, com base até outubro de 2017. Salientamos que alguns professores renovaram mais de uma vez o contrato.

Santa Maria, constituíram-se colaboradores deste estudo 12 professores aposentados voluntários. A escolha destes sujeitos obedeceu aos seguintes critérios:

- Continuidade no magistério superior depois da aposentadoria;
- Estar em exercício provisório ou ter renovado entre o ano de 2014- 2017;
- Professores que tenham aderido e docentes que já tenham renovado o termo de serviço voluntário;
- Estar disponível a colaborar com o estudo.

Para encaminharmos os convites aos professores e constituirmos a amostra, nossa primeira ação foi recorrer novamente a PROGEP para solicitarmos o contato (e-mail /telefone) dos professores que haviam firmado Termos de adesão voluntária e ou renovado seus contratos no período de 2014 a 2017. No entanto, a resposta que obtivemos é que, segundo parecer jurídico da instituição, eles não teriam autorização para fornecer os contatos. Desse modo, nossa busca se direcionou aos locais de lotação dos professores, no intuito de encontrá-los ou de conseguirmos o endereço de e-mail ou contato telefônico para que pudéssemos realizar o convite para colaboração na pesquisa.

Entretanto foram apenas alguns contatos que obtivemos que demandou ainda uma nova procura. Assim, tivemos que pesquisar o e-mail desses professores também em sites de busca (Google) e contato telefônico em guias. Foi assim que conseguimos contatar 20 professores, que obedeciam aos critérios elencados e, a partir disso, encaminharmos os convites, explicitando a pesquisa a ser realizada, o objetivo do estudo, o porquê do convite, a intenção da entrevista, a questão ética, bem como a importância da colaboração para este estudo. Desse modo, tivemos o retorno positivo de **12 professores aposentados voluntários** em nosso estudo.

A partir do aceite em colaborar com o estudo foram agendadas as entrevistas, respeitando a disponibilidade e escolha de data, horário e local de cada um.

### 3.8.2 Os procedimentos e os instrumentos: segunda etapa da pesquisa

A partir da primeira etapa, do estudo exploratório que nos possibilitou conhecer o contexto sociocultural e institucional do trabalho voluntário na UFSM, bem como dados gerais em relação a números e ao perfil dos professores aposentados em exercício provisório como voluntários, demos início à segunda etapa da nossa pesquisa.

A história, as experiências e vivências dos professores voluntários da Universidade Federal de Santa Maria estão marcadas pelo percurso construído por eles ao longo da carreira, está que deve ser cuidadosamente “olhada” de maneira responsiva, a fim de produzir sentido e significado para nós, como pesquisadores e para o sujeito como colaborador desta pesquisa. Portanto, nesta segunda etapa, a **entrevista narrativa** constituiu-se no principal instrumento utilizado.

A base epistêmica da entrevista se caracterizou pelo estudo sócio-histórico vygotskiano e bakhtiano, ambos autores abordaram a linguagem como processo de expressão e criação do homem, relacionado à cultura e história, atribuindo valor à palavra e à interação com o outro.

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002) compreendem a **entrevista narrativa** como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. A ideia básica da entrevista narrativa, de acordo com esses autores, "é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quando possível" (JOVCHELOVITCH e BAUER 2002, p.93).

A entrevista narrativa é dialógica, não se reduz a troca de perguntas e respostas de antemão preparadas, é entendida como um espaço de produção de linguagem. A entrevista gera uma parceria efetivada na experiência dialógica entre pesquisador e pesquisado, mostrando-se como método de pesquisa com sujeitos e não sobre sujeitos (FREITAS, 2002).

Partindo dessa premissa, as entrevistas não são organizadas em forma de perguntas estruturadas, mas sim a partir de tópicos guias. Os sentidos são criados a partir do diálogo, da comunicação entre o pesquisador e o entrevistado. Nesse sentido, a investigação narrativa estrutura:

[...] tanto a experiência que será estudada quanto os padrões de investigação que são utilizados para seu estudo. Tal procedimento compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como os pesquisadores narram esses relatos. As duas narrativas, a do participante e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada (ISAIA, 2006, p. 385).

Desse modo, a investigação sociocultural narrativa, compreende uma característica colaborativa, pelo fato de emergir a partir da interação entre entrevistador e entrevistado. Como aponta Bakhtin (2009) a linguagem é uma prática social que envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos e que tem na língua a sua realidade material. Trata-se de uma fala, que não é individual, senão social e está ligada a enunciação. Nesta perspectiva, podemos compreender a partir de sua teoria da enunciação. É na enunciação que as “palavras” dirigem-se a outrem, externamente.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p.117)

Bakhtin considerou o enunciado como a verdadeira unidade de comunicação verbal, que só pode existir se é produzido por uma voz. Um enunciado reflete além da voz que o produz, as vozes a quem o enunciado se dirige (WERTSCH, 1993).

Além disso, com fundamento nos conceitos bakhtinianos, entender a linguagem como discurso requer que não só o conteúdo do enunciado seja considerado, mas, sobretudo, em que contexto se insere aquilo que é dito e de que modo o dizer se produz.

Na interlocução as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. Desse modo, a relação que se estabelece com os sujeitos colaboradores da pesquisa propicia espaço para a produção de sentidos e permite a identificação de vivências significativas na trajetória dos professores que os mobilizaram a (re)investir na profissão.

Na abordagem narrativa sociocultural, a entrevista narrativa, como instrumento de coleta de dados, caracteriza-se por analisar a atividade narrativa dos sujeitos participantes desse processo, tendo como base a realidade sociocultural

que lhes é específica, ou seja, os ditos/falas/vozes/narrativas se constituem em material fundamental da consciência, revelando-se produto da interação entre os indivíduos durante a comunicação. A palavra passa a constituir o meio pelo qual se produzem modificações sociais (BOLZAN, 2009).

A palavra expressa é carregada de “significado” e de “sentido”. Para Vygotski (2008, p.125),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem varias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrario, é um ponto imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos [...].

O sentido se produz no contexto da interlocução, enquanto o significado é mais estável e precisa do sentido. O enriquecimento das palavras, que é dado pelo sentido a partir do contexto, é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras.

Bolzan (2009, p.73) afirma que:

Um dos aspectos mais importantes do uso das narrativas na investigação é o fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e um espaço.

O trabalho, nesta perspectiva, permite a compreensão de como os enunciados entre si produzem sentido e significado para aquele que narra (o entrevistado/ sujeito da pesquisa) e para aquele que pergunta (o entrevistador/pesquisador). Vygotski (1993, p. 125) faz uma diferenciação entre o sentido e o significado da palavra, “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa”. Para o autor mediante a palavra, surgem diversos significados, os quais são transformados em sentidos pessoais, de acordo com as necessidades e emoções que motivaram sua expressão. Assim, entendemos que os significados das palavras compõem a

consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social.

O que resulta do que é narrado pelo entrevistado/sujeito da pesquisa, ou seja, do seu processo autoreflexivo, que muitas vezes só é constituído pela sua experiência de narrar, vai possibilitar ao pesquisador/entrevistador uma compreensão a luz da teoria escolhida como base de seu estudo, na medida em que olha para o conjunto de enunciados trazidos pelos entrevistados e do que eles trouxeram da sua realidade sociohistórico cultural.

Estamos diante de uma investigação narrativa que de acordo com Isaia (2006, p.385):

É o estudo da forma como os professores e os demais atores da cena educativa experimentam o mundo e o reconstróem, por meio dos fios da memória. A complexidade dessa investigação está em que uma mesma pessoa encontra-se simultaneamente ocupada em viver, explicar e reviver sua história. Vida e narrativa são momentos que se interpenetram no fluxo da existência ao dar sentido a ela e reconstruí-la ao narrá-la.

Freitas e Ramos (2010, p.9), apontam que, em uma pesquisa, a fonte de dados é sempre o texto e que, para compreender seu objeto, outro sujeito, o pesquisador necessita compreender o texto desse sujeito, que pode ser entendido por suas falas, escrituras e gestos; aquilo que de alguma maneira emana um sentido. Como aponta Bakhtin (2011, p.308) “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2010, p.311). Desse modo compreendemos esta relação como uma relação dialógica e aberta, onde pesquisador e pesquisado se expressam e produzem sentidos e significados para si e para o outro.

A pergunta que o pesquisador faz na narrativa permite que o entrevistado possa primeiramente fazer sentido para si e conseqüentemente para o pesquisador que vai trabalhar com os dados (a narrativa), do ponto de vista da teoria e olhando para o contexto sociohistórico. Bakhtin (2011, p.271) entende que só pode haver significado quando duas ou mais vozes entram em contato e acrescenta:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte

se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

A compreensão de um enunciado, segundo Bakhtin, é dialógica porque implica um processo no qual outros enunciados entram em contato e o confrontam: “para cada palavra do enunciado que estamos em processo de compreender, propomos, por assim dizer, um conjunto de palavras nossas como resposta” (BAKHTIN, 2009, p.132). Nessa relação dialógica, onde muitas vezes, durante a entrevista, ocorre uma interferência do pesquisador no enunciado do pesquisado para tentar compreender algo que não é dele, mas do outro, por esta condição chegamos neste processo ao que denominamos achados de pesquisa e não resultados.

Bakhtin (2008) compreende a linguagem, assim como o homem e a vida, marcada pelo dialogismo<sup>57</sup>. Na relação dialógica entre investigador e pesquisados, os sentidos vão sendo arquitetados. Nessa relação, o pesquisador não chega a resultados acabados e generalizáveis para qualquer situação já que são constituídos em contextos particulares de investigação e a dinâmica é a compreensão dos fenômenos estudados na singularidade das situações em que foi produzida.

Nesta perspectiva, o pesquisador constrói sentidos a partir de sua experiência com os sujeitos pesquisados no campo de pesquisa. O encontro que se dá é com o outro na pesquisa, e as diversas vozes repercutem sentidos diversos e visões diferentes de mundo que lançam a uma compreensão ativa e responsiva:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade (BAKHTIN, 2011, p. 382).

---

<sup>57</sup> A noção de dialogia pressupõe que em todo enunciado há duas vozes, mesmo que não haja interação.

Nesta perspectiva, o princípio dialógico permeia toda produção discursiva. Para Bakhtin (2009) as pessoas se comunicam dialogicamente, as peculiaridades enunciativas de uma dada circunstância dialógica situam-se no processo interativo verbal e não verbal. Na interação verbal, o indivíduo se expressa e interage, esta expressão comporta duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou para si mesmo) e que ao exterioriza-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior.

Para o mesmo autor (2009, p.113), a verdadeira substância da língua se constitui na interação verbal que se realiza na enunciação. A palavra (enunciado), em sua natureza dialógica, não é um objeto e sim um meio constantemente ativo e mutável de comunicação. O enunciado é visto por Bakhtin como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica.

É no processo de relação social que a palavra vive “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2009, p.36), o que revela a importância que o autor dá a natureza social dos fatos linguísticos, sendo assim, nessa relação dialógica, uma palavra só não é suficiente, são necessárias sempre, pelo menos, duas vozes. Por este motivo a ideia que o autor traz sobre a palavra comportar duas faces, ou seja, por ser determinada tanto pelo fato *de* que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém.

Bolzan (2002, p.48) que tem como referência os estudos de Bakhtin aponta que:

Todo o enunciado é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação contínuo. Não há enunciado isolado, todo enunciado é parte de um conjunto, podendo somente ser compreendido no interior desse conjunto. Nesse sentido, o diálogo representa uma “réplica” do já dito no fluxo da comunicação. O diálogo acontece à medida que as muitas vozes, através dos ditos, se encontram, ou seja, a interação verbal se constitui num fenômeno social.

Podemos também ressaltar o conceito de alteridade de Bakhtin (2008), uma vez que, na concepção do autor, o homem emerge do outro homem e somente ao se revelar para o outro é que o homem torna-se ele mesmo. Aqui podemos pensar, portanto no pesquisador como um dos principais instrumentos da pesquisa.

O enunciado é a expressão de um ponto de vista, de uma voz que se dirige a outra, produzido em um contexto social e extraverbal, possibilitando tantos sentidos quanto os diversos contextos em que ocorra. A experiência individual do enunciado se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios, sendo algo que faz a ligação dentro de uma cadeia de enunciados que lhe antecedem e lhe sucedem. Todo enunciado é composto por relações dialógicas e, quando é possível ouvir essas vozes, num dado momento e lugar, dando origem a uma pluralidade de sentidos, temos um caso de polifonia.

Como aborda Bolzan (2009, p. 73-74):

A complexidade da narrativa leva os investigadores a levantarem o problema dos múltiplos EUS – polifonia. Durante a narração, os múltiplos “eus” emergem em função dos múltiplos papéis que o investigador e os participantes assumem. Podemos ser um eu que fala como investigador, como participante da investigação, como crítico narrativo, como construtor de teorias, como estímulo auxiliar, etc. Entretanto, quando vivemos o processo de investigação narrativa, somos apenas uma pessoa.

A perspectiva narrativa coloca o sujeito como produtor de um conhecimento de si, para os outros e sobre a sua prática e processo de formação, e isso se revela mediante a subjetividade, a singularidade, as experiências e os saberes que foram se construindo no percurso espaço-temporal de sua vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, é atribuído ao professor o papel de sujeito do estudo, ao mesmo tempo que a narrativa sociocultural, que tem como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa com os docentes, pode possibilitar ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e aprendizagem da docência.

Nesse sentido, vemos que a narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, mas algo que envolve e possibilita tanto a reflexão quanto a tomada de consciência.

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Connelly e Clandinin (1995) nos lembram de uma especificidade importante acerca das narrativas: a temporalidade. Ressaltam que o tempo é um elemento que

não pode ser desconsiderado em pesquisas que utilizam narrativas, pois, ao narrar uma história, o autor-narrador articula a tríade temporal: presente, passado e futuro.

A importância dessa abordagem e seus instrumentos e procedimentos e base epistemológica está no fato de proporcionar a compreensão do processo de transformação que são explicitados pelas narrativas dos professores. Nessa perspectiva, devemos buscar compreender o indivíduo como ser determinado histórica e socialmente. Temos que ter em mente que esse indivíduo que narra jamais poderá ser compreendido senão por suas relações e seus vínculos sociais, pela sua inserção em determinada sociedade, em um momento histórico específico.

### 3.8.3 Os tópicos guia

Partindo da premissa que a entrevista narrativa é dialógica, que não se reduz a troca de perguntas e respostas de antemão preparadas e por se tratar de um estudo que centra sua atenção no processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão e que influenciam e mobilizam os professores a (re)investirem na profissão, após a aposentadoria, se fez necessário a identificação de temas a serem explorados nos procedimentos de pesquisa. Neste viés, as entrevistas foram organizadas a partir de tópicos guia.

Destacamos que antes do início da entrevista narrativa realizamos uma identificação dos sujeitos da pesquisa. Esta identificação possibilitou levantar alguns dados sobre os professores, permitindo-nos saber quem são estes docentes, sua formação, tempo de experiência na carreira docente, etc, identificando-os através de dados mais objetivos (Apêndice B).

Já os tópicos guia foram divididos em três grupos, cada qual com sua questão orientadora e se constituíram os elementos essenciais para alcançarmos os objetivos pretendidos nesta investigação.

O tópico **trajetórias** visou conhecer, entender como se deu a trajetória pessoal e profissional dos professores e seus movimentos, com um olhar para as diferentes fases da carreira e como ocorreu o entrelaçamento entre vida pessoal e profissional ao longo do percurso que o mobiliza a (re)investir na docência, após a aposentadoria.

No tópico ser **professor voluntário** procuramos compreender se o que o professor traz da sua trajetória influenciou na escolha em seguir atuando na

docência em uma universidade pública, após a aposentadoria, bem como sua relação com o trabalho.

No tópico **tempo de carreira** após a aposentadoria procuramos compreender um pouco mais sobre o ciclo profissional e seus movimentos após a aposentadoria e como voluntário.

Desse modo, organizamos a síntese dos tópicos guia orientadores da entrevista narrativa sociocultural, conforme demonstrado no quadro 14.

Quadro 14 - Tópicos guias da entrevista

<b>TÓPICOS GUIA</b>	<b>DESDOBRAMENTOS DOS TÓPICOS NORTEADORES</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<b>TRAJETÓRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetória pessoal e profissional</li> <li>• Marcas da trajetória docente</li> <li>• Carreira docente (desenvolvimento da carreira, ciclo de vida profissional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte um pouco sobre sua inserção na carreira docente (como foi sua trajetória pessoal e profissional)?</li> <li>• Teria algo que o(a) senhor(a) destacaria na sua trajetória?</li> </ul>
<b>SER PROFESSOR VOLUNTÁRIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razões destacadas</li> <li>• Aposentadoria/ ser voluntário</li> <li>• Relação com o trabalho (sentido e significado atribuídos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que lhe mobilizou a manter-se na docência, após a aposentadoria?</li> <li>• O que significou aposentar-se?</li> </ul>
<b>TEMPO DE CARREIRA APÓS APOSENTADORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo de vida profissional após a aposentadoria</li> <li>• Inserção neste processo</li> <li>• Experiência como professora (a) voluntário (a)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte sobre sua carreira docente (trajetória) após a aposentadoria e como voluntário?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Este conjunto de questões elencadas a partir dos tópicos guia representaram os elementos fundamentais à compreensão desejada nesta pesquisa, bem como possibilitou, dentro de um processo dialógico a compreensão dos processos de

mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria.

Salientamos que as entrevistas, diante do consentimento dos entrevistados, para fins de nosso registro, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em seu conteúdo literal e, após a transcrição, encaminhadas aos seus autores, para que pudessem fazer ajustes incluir ou excluir informações no texto gerado com base em sua fala, ou ainda, esclarecer algo que não tivesse ficado claro durante a entrevista.

Assim que os professores colaboradores retornaram as narrativas com suas alterações e ou recomendações<sup>58</sup> e informaram estarem de acordo com o registro escrito realizado, iniciamos a organização dos achados de pesquisa, ou seja, nossas compreensões e interpretações do conteúdo das entrevistas narrativas.

#### **3.8.4 Considerações de caráter ético concernentes à pesquisa**

Destacamos que esta pesquisa está em consonância com as considerações éticas exigidas e apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM<sup>59</sup> e cadastrado sob o número Caae 62185516.4.0000.5346. Dentre as orientações solicitadas pelo Comitê de Ética, ressaltamos: a folha de rosto emitida pela Sisnep, o comprovante de registro no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, a autorização institucional, o termo de confidencialidade (TC) dos dados com a assinatura do pesquisador responsável, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) a ser apresentado aos professores colaboradores na realização da entrevista narrativa e o projeto completo.

Salientamos que somente após estes trâmites e mediante a aprovação do Comitê de Ética que se deu início a segunda etapa da pesquisa, a entrevista narrativa de cunho sócio cultural. Portanto, o contato, agendamento e entrevista com os colaboradores do estudo ocorreu depois que finalizamos este processo.

---

<sup>58</sup> É oportuno salientarmos que uma transcrição é convertida em texto escrito (ou digitado) e que o texto oral é muito diferente do texto escrito, portanto, uma recomendação solicitada, por alguns colaboradores da pesquisa, foi a revisão dos textos narrativos, de modo que se mantivesse a fidelidade do que foi dito, porém com os encaminhamentos de correções da língua e reescrita. Outros professores preferiram enviar os textos com suas próprias correções.

<sup>59</sup> Disponível em <<http://www.ufsm.br/cep>>. Acesso em: 12 de mar.2018.

Na ocasião do convite aos professores voluntários, ressaltamos que os mesmos foram informados acerca das condições para participar deste nosso estudo, bem como sobre a garantia de confidencialidade e sigilo, a possibilidade de retirar sua permissão a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão, bem como a possibilidade de esclarecer quaisquer dúvidas durante todo o período da pesquisa.

Aos professores que aceitaram colaborar com a pesquisa, na ocasião da entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para que pudesse estar ciente, autorizar, bem como assinar sua concordância em participar deste estudo.

É oportuno salientar que, alguns professores não se opuseram em divulgar seu nome na pesquisa, porém optamos por preservarmos o anonimato dos envolvidos e dispor somente dos dados relativos a aspectos do perfil como formação, tempo de atuação e demais dados coletados na entrevista e complementados pelo currículo *lattes*.

Salientamos que trabalhar com narrativas focando a trajetória pessoal e profissional envolve a subjetividade. Alguns registros pessoais podem trazer desconfortos ao rememorar situações vividas na medida em que tem um sentido emocional, porém, tais desconfortos não foram observados.

Entre os benefícios destacamos o fato dos professores terem tido acesso as transcrições da entrevista. Este acesso proporcionou aos professores a oportunidade de retomada das narrativas, a reflexão sobre as mesmas, bem como a emergência de novos sentidos e significados, o que implicou num exercício de reflexão sobre a sua própria trajetória e trabalho como docente voluntário em uma universidade pública.

Destacamos que as narrativas resultantes da entrevista com os professores aposentados voluntários que colaboraram foram utilizadas para esta pesquisa. Porém, ressaltamos que, possivelmente, fomentarão discussões a serem compartilhadas em eventos científicos, assim, como almejamos divulgar os achados evidenciados neste estudo em revistas relacionadas à Educação.

As transcrições das narrativas, bem como as gravações em áudio geradas a partir das entrevistas, serão armazenadas por um período de cinco anos, a contar da divulgação dos achados, ficando sob a responsabilidade das pesquisadoras. Depois de transcorrido este tempo, serão inutilizados através de incineração.

### 3.8.5 Tecendo um pouco sobre o perfil dos protagonistas

PRECIOSA!!!!

Somos pedras preciosas,  
mas que o mundo nos lapida,  
e por mais que ele nos ensina,  
somos rústicos,  
coberto pela poeira, terra, pelo tempo.  
Mas ha de se falar que há descobridores...  
que por caminhos interessantes nos encontram...  
e neste encontro, desenterram-nos, nos dá polimento,  
põe-nos no presente.  
Aos poucos lapidam-nos, aos toques, com jeito, a um olhar  
atento pra nos tornar de uma pedra rústica à uma pedra  
polida, preciosa.  
Mas as pedras ,a cada uma tem seu valor.  
Somos lapidados e lapidadores.  
E A PEDRA PRECIOSA ?  
É, às vezes temos só o valor de lapidar, transformar,  
mostrar nosso poder, nosso valor...  
Mas depois da pedra lapidada, não a temos por perto, nossa...  
ficamos apenas com as saudades...  
sentimentos...  
sem a preciosa pedra...  
somente com o valor da habilidade...  
de lapidar e saudade de ser lapidado...  
e de ser de fazer...  
PEDRA PRECIOSA

José Carlos Mariano

**Doze protagonistas** e seus percursos profissionais contextualizados em uma universidade entrelaçam ao constituírem este cenário de pesquisa que busca responder a questão: por que após a aposentadoria eles se mantêm atuando e permanecem na atividade da docência como voluntários? Compreendemos que a busca da interpretação e explicação das suas narrativas passa, antes de tudo, pela compreensão de quem são esses sujeitos, sua identificação, seus dados mais objetivos, a fim de apreendermos um pouco mais sobre sua experiência vivenciada ao longo de sua carreira e trajetória.

Assim, apresentamos um breve perfil com algumas informações dos nossos doze protagonistas. Salientamos que as informações foram obtidas com base em alguns dados publicados no Sistema de Currículo Lattes dos professores na Plataforma Lattes-CNPq, complementadas pelas informações apresentadas, no diálogo inicial, nas entrevistas narrativas

Importante esclarecermos que nossos colaboradores não foram identificados por seus nomes verdadeiros, para que fosse preservada a identidade. Como nomes fictícios, receberam nomes de **“pedras preciosas”**, pelo significado e valor que representam.

Destacamos que foram pensados com carinho no sentido de garantir o anonimato, contribuindo com maior rigor para a efetivação do processo de explicação e de interpretação dos achados da pesquisa. Enxergar esses professores nos exigiu sensibilidade, alma, coração, o que nos possibilitou a percebê-los, mesmo diante do exercício objetivo de uma escrita de pesquisa, como **“joias preciosas e valorosas que são”**.

Portanto, ao considerarmos algumas informações gerais de nossas joias preciosas, nossos colaboradores deste estudo, foi possível construirmos alguns quadros que nos possibilita identificar a formação, lotação oficial como voluntários, ciclo vital em que se encontram, tempo de aposentadoria, tempo de adesão ao serviço voluntário.

Quadro 15 – Professores colaboradores com relação à formação/lotação oficial como voluntário e tempo de magistério superior

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	MESTRADO	DOCTORADO	CENT./DEP./VOLUNT. (lotação oficial)	TEMPO TOTAL DE MAGISTÉRIO SUPERIOR (considerando até 2017) <sup>60</sup>
Prof. Topázio	Agronomia (1966/UFSM)	Agronomia (1978)	Bioclimatologia Vegetal. (1981)	Curso/Programa de Pós-Graduação em Agrobiologia	52 anos
Prof <sup>a</sup> . Ametista	Matemática (1983/UFSM)	Ciências da computação (1993)	Ciências da computação (2003)	Programa de Pós-Graduação em Informática	28 anos
Prof <sup>a</sup> . Pérola	Pedagogia (1968/PUC)	Educação (1989)	Educação (1999)	Departamento de Administração Escolar-ADE	26 anos Obs: atuava em outro nível de ensino antes
Prof. Quartzo	Engenharia florestal (1974 / UFSM)	Engenharia florestal (1979)	Engenharia florestal (1996)	Dep. de Ciências Florestais –	42 anos

<sup>60</sup>Salientamos que na entrevista, alguns colaboradores forneceram datas/tempos aproximados. Portanto, se trata de tempos inferidos pelos dados fornecidos pelas fontes de pesquisa.

				CFL	
Prof. Rubi	Medicina Veterinária (1976/UFMS)	Medicina Veterinária (1980)	Medicina Veterinária (2000)	Hospital Veterinário	41 anos
Profª.Jade	Letras (1975/UFMS)	Letras (1992)	Letras (1999)	Departamento de Letras Vernáculas-CAL	27 anos Obs: atuava em outro nível de ensino antes
Prof. Diamante	Agronomia (1966/UFMS)  Direito (2006)	Fitotecnia (1978) Integração Latino Americana (2009)	Engenharia Florestal (1986) Ciências Jurídicas y Sociales (2010)	Departamento de Defesa Fitossanitária-DFS	45 anos
Profª Esmeralda	Medicina (1977/UFMS)	Residência Especial. Tratamento de dor (1995)	Doutorado em Medicina (1997)	Departamento de Cirurgia-CRG	37 anos
Prof. Ônix	Ciências (1976/UFMS) Ciências Biológicas (1983)	Educação (1983)	Educação (1996)	Departamento de Administração escolar- ADE	33 anos Obs: atuava em outro nível de ensino antes
Prof. Citrino	Farmácia (1963/UFMS)	Ciências dos alimentos (1969)	Ciências dos alimentos (1981)	Programa de Pós-Graduação em Ciências e tecnologia dos Alimentos	45 anos
Profª.Safira	Letras (1974/UFMS) Arquivologia (1979)	Comunicação (1990)	x	Departamento de Documentação-DCD	34 anos Obs: atuava em outro nível de ensino antes

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados retirados currículo *lattes* dos professores e obtidos na etapa inicial da entrevista, 2018

Como foi possível observar no quadro, temos como protagonistas, joias preciosas de nossa pesquisa, **seis** professores aposentados e **seis** professoras aposentadas de diferentes áreas de formação e campos de atuação, e que estão lotados<sup>61</sup>, como voluntários em diferentes departamentos e ou programas de pós-graduação. Se percebermos o ano em que os professores concluíram a formação

<sup>61</sup> Consideramos o local que o professor consta como lotado, exercendo o serviço voluntário (departamento ou programa de pós-graduação)

inicial, vamos observar que os professores **Topázio**, **Diamante** e **Pérola** terminaram entre os anos de 1963 a 1970.

Os professores **Quartzo**, **Rubi**, **Ônix**, **Safira** e **Jade** concluíram entre 1971 a 1976. Já as professoras **Esmeralda**, **Turmalina** e **Ametista** entre 1977 a 1983. Dos 12 professores, **dez** se formaram na **UFSM**, ou seja, iniciaram sua trajetória nessa instituição como discentes, antes mesmo de se tornarem professores nela. Do mesmo modo, possível apreendermos, pelo ano de conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado que estes títulos e a maturidade intelectual, assim como a segurança diante da docência foram conquistados durante o percurso da carreira.

Quando analisado o tempo total de atuação como docente no magistério superior, considerando até 2017, os professores **Ametista**, **Jade**, **Pérola** tem entre 20 a 30 anos de atuação. Os professores Esmeralda, Turmalina, Safira e Ônix têm entre 31 a 40 anos. Os professores **Citrino**, **Diamante**, **Quartzo** e **Rubi** têm entre 41 a 50 anos e o professor Topázio tem mais de 50 anos de experiência e atuação no ensino superior.

Quanto à faixa etária e momento do ciclo vital que os professores voluntários aposentados se encontram, podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 16 – Quanto a faixa etária dos professores/fases

<b>Faixa etária Fases da vida adulta</b>	Dos 54 a 60 anos (Aduldez média plena)	Dos 60 aos 65 anos (Aduldez média final)	Dos 65 aos 70 anos (Aduldez velha inicial)	Dos 70 aos 75 anos (Aduldez velha plena)	75 em diante. (Aduldez velha final)
<b>Nº de Professores</b>	<b>1 (um)</b> Profª. Ametista	<b>4 (quatro)</b> Profª. Jade Profª. Turmalina Profª. Esmeralda Prof. Ônix	<b>4 (quatro)</b> Prof. Rubi Profª. Safira Profª. Pérola Prof. Quartzo	<b>2 (dois)</b> Prof. Diamante Prof. Topázio	<b>1 (um)</b> Prof. Citrino

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos na etapa inicial da entrevista, 2018

Compreendemos que no percurso de uma carreira de um professor tem associado o desenrolar do **ciclo vital**. Compreender o ciclo de vida é assumir a perspectiva de que o desenvolvimento não termina na adolescência, mas acontece durante todo o período vital. Desse modo, olhar para a presença de um ciclo vital na

carreira de um professor é querer captar o fenômeno do movimento no evoluir do humano, a fim de compreender este imbricamento com a vida profissional.

Situando os professores em uma perspectiva do ciclo de vida nesse momento de (re)investimento na carreira, como podemos observar, dos doze docentes voluntários aposentados, nossas “joias preciosas”, **uma** encontra-se na *adulthood média*, **quatro** professores encontram-se na *adulthood média final*, **quatro** na *adulthood velha inicial*, **dois** na *adulthood velha plena* e **um** na *adulthood velha final*. Esta é uma noção de fases da vida adulta apresentada por Mosquera (1983, 1987), nos auxiliam a compreender estes momentos expressos na temporalidade. Considerando a partir da compreensão de Erikson (1976, 1998), os professores se situam entre as fases da *adulthood* e *velhice*, ou seja, em sua abordagem psicossocial, estão no sétimo e oitavo estágio<sup>62</sup>, que corresponde a *geratividade versus estagnação* e *cuidado, e integridade versus desesperança*, SABEDORIA.

Como ressalta Isaia (2001, p.40):

A abordagem eriksoniana, não desconsiderando o processo orgânico, privilegia a interação entre processo psíquico e social, cabendo o processo social como aquele capaz de explicitar a dinâmica do transcurso existencial. Este se dá ao longo de etapas, representando as oito idades do homem, desde o nascimento até a velhice. Cada idade está associada a um marco existencial que as separa das demais, consubstanciado nas noções de crise e sendo expressado em termos de uma polaridade formada por um elemento sintônico (positivo-ajustamento) e distônico (negativo-transtorno) [...] Assim, as pessoas, de acordo com as circunstâncias que enfrentam ao longo da vida, podem oscilar para cima ou para baixo na escala do amadurecimento; contudo, se possuírem um saldo positivo de suas crises, os movimentos descendentes serão menos destrutivos.

Em uma abordagem psicossocial, no seu modelo de desenvolvimento, no sétimo estágio Erikson (1976,1998) observou a **geratividade** como contraponto à **estagnação** na meia idade. Assinalou a importância do relacionamento intergeracional harmonioso ao longo do ciclo vital. Este estágio é visto como um momento no qual o indivíduo institui um compromisso de trabalho, de cuidar da nova geração, de dedicação a um projeto de vida mais produtivo, de deixar um legado de si para o futuro. Uma possibilidade de ser criativo e produtivo em várias áreas da vida, um abrir-se que se traduz na valorização da vida, tanto em termos de sua relação com o bem comum, quanto em relação à realização de suas capacidades e talentos com uma tendência para a unidade e a integração pessoal.

---

<sup>62</sup> Erikson abordou idades aproximadas para estes estágios.

Já o oitavo e último estágio do desenvolvimento psicossocial evidenciado por Erikson é o de **integridade** do ego versus **desespero**, período que corresponde a adulez velha inicial, plena e final, ocorrendo aproximadamente dos 60/65 anos em diante. Fase que o indivíduo faz balanço, de reflexão das conquistas e situações diversas vivenciadas no percurso de vida. Na dualidade emocional desse estágio, tem-se uma avaliação do percurso vital. A integridade significa que o indivíduo avalia de modo positivo a sua trajetória de vida mesmo com os pontos de dificuldades que possa ter enfrentado. Desse modo, este reconhecimento o prepara para aceitar as questões presentes no processo de envelhecimento<sup>63</sup>, com sentimento de ter vivido com triunfo sua trajetória.

Sobre a questão do envelhecimento e do envelhecer cabe aqui uma reflexão de Fruet (2015, p.23-24) ao apontar que

Havia um tempo em que envelhecer era *démodé*. Que os velhos eram minoria. Que a velhice era deprimente. Hoje, ao contrário. A própria velhice, não mais se reconhece velha. Pode parecer um paradoxo. Ou quase uma ficção. Estima a Organização Mundial da Saúde (OMS) que até 2050 o número de pessoas acima dos 80 anos vai quadruplicar (o que significa que hoje quadruplicou a população da meia idade) e, pela primeira vez na história, os idosos vão superar o número de crianças. Habitaremos um planeta grisalho constituído por mais avós do que netos. Por mais aposentados que trabalhadores [...]. Enquanto se pensava que a velhice era um tempo para descansar e rememorar, hoje é tempo para aprender e memorizar. **Enquanto se acreditava que o envelhecimento era um tempo para encerrar, hoje é para reiniciar. Enquanto se lia que a velhice era uma etapa de perdas, hoje é de desafios [...] mesmo havendo um conjunto de fatores favoráveis a uma nova velhice, ela só acontece se houver mudança psíquica e esta implica na desidentificação com o conservador que cada um traz dentro de si, sua epígrafe: Nasceu homem e morreu mero aposentado.**

Segundo Erikson (1976,1998) a virtude desta oitava fase é a **sabedoria** que significa aceitar a vida que se viveu, com a consciência de que não se viveu em vão, não demonstrando maiores arrependimentos, sem se apegar ao que deveria ter sido

---

<sup>63</sup> De acordo com Fontaine (2000), o envelhecimento não é um estado, mas sim um processo de degradação progressiva e diferencial. Ele afeta todos os seres vivos e o seu termo natural é a morte do organismo. É, assim, impossível datar o seu começo, porque de acordo com o nível no qual ele se situa (biológico, psicológico ou sociológico), a sua velocidade e gravidade variam de indivíduo para indivíduo. Assim, podemos dizer que os indivíduos envelhecem de formas muito diversas e, a este respeito, podemos falar de idade biológica, de idade social e de idade psicológica, que podem ser muito diferentes da idade cronológica. Segundo Neri (2001), o critério cronológico funciona como ponto de referência e como elemento organizador, uma vez que vivemos num mundo temporalizado. Para a Organização Mundial da Saúde, que se baseia na idade cronológica a definição de idoso inicia aos 65 anos nos países desenvolvidos e aos 60 anos nos países em desenvolvimento. No Brasil, de acordo com o Estatuto do Idoso (2003), as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos são reconhecidas como idosas.

feito, ou ao que poderia ter sido, implicando num sentimento de realização face ao passado. Afinal, como aponta Fadiman e frager (2008, p.206) “aqueles que desenvolvem a sabedoria são modelos de intereza e completude. São exemplos inspiradores para a nova geração que adotam valores e estilos de vida semelhantes”.

Compreendemos que o fato de (re)investirem na carreira, sugere que houve um saldo positivo de suas crises e dilemas vividas nos diferentes estágios ao longo do ciclo vital, onde pode emergiu uma potencialidade, uma força básica que é constituinte da trajetória ampliada desses docente. E como muito bem afirma Isaia (2009, p.97), “enquanto tiverem idade biológica, social e funcional adequadas, os docentes podem se manter ativos no meio acadêmico e colaborar com a geração de novas gerações profissionais”.

No quadro 17, podemos observar o tempo de trajetória que nossos colaboradores têm após a aposentadoria.

Quadro 17 – Quanto ao tempo de trajetória docente, após a aposentadoria

<b>Tempo de trajetória docente, após aposentadoria</b>	0 a 5 anos	6 a 10 anos	Mais de 11 anos
<b>Nº de Professores</b>	<p><b>4 (quatro)</b></p> <p>Profª.Turmalina Profª.Ametista Profª.Pérola Prof. Quartzo</p>	<p><b>6 (seis)</b></p> <p>Prof. Rubi Profª.Jade Prof. Diamante Profª.Esmeralda Prof. Ônix Prof. Citrino</p>	<p><b>2 (dois)</b></p> <p>Profª.Safira Prof. Topázio</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos na etapa inicial da entrevista, 2018

Como podemos observar, no quadro elaborado a partir das informações obtidas no diálogo inicial com nossos colaboradores e, que demonstra a temporalidade da trajetória após a aposentadoria, nenhum dos doze professores desinvestiu do horizonte docente. Portanto, quatro professores, ou seja, a Professora **Turmalina**, a professora **Ametista**, a professora **Pérola** e o professor **Quartzo** se encontram entre um a cinco anos de trajetória, após a aposentadoria. Já o Professor **Rubi**, a professora **Jade**, a professora **Esmeralda**, o professor **Diamante**, o professor **Ônix** e o professor **Citrino** se encontram entre seis a dez

anos. A professora **Safira** e o professor **Tópázio** têm um percurso de mais de 11 anos. Logo, todos, de alguma maneira se mantiveram na trajetória, o que aponta para um ciclo profissional após a aposentadoria, enriquecido com a experiência de um percurso pessoal e profissional.

Quanto ao tempo de exercício firmado pela assinatura do termo de adesão voluntária (formalização), podemos verificar no quadro 17:

Quadro 18 – Quanto ao tempo firmado pela assinatura do termo

Tempo de exercício docente firmado pela assinatura do termo	1- 4 anos	5 anos ou mais
Nº de Professores	<b>4 (quatro)</b> Prof. Ônix Profª.Turmalina Profª.Ametista Profª.Pérola	<b>8 (oito)</b> Prof. Quartzo Prof. Citrino Prof. Rubi Profª.Jade Prof. Diamante Profª.Esmeralda Profª.Safira Prof. Topázio

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos na etapa inicial da entrevista, 2018

Considerando que cada termo de adesão é renovado de 2 em 2 anos, como podemos perceber quatro professores estão entre a primeira e a segunda renovação do termo. Assim, verificamos que o professor **Ônix** e a professora **Pérola** têm 4 anos de adesão ao exercício da docência voluntária, a professora **Turmalina** e a professora **Ametista** têm 2 anos. Oito professores já estão na terceira ou quarta renovação. O professor **Quartzo** e a professora **Jade**, verificamos que tem 5 anos de adesão ao exercício da docência voluntária, a professora **Esmeralda** e o professor **Diamante** 6 anos, o professor **Citrino** e o professor **Topázio** tem 7 anos, o professor **Rubi** 8 anos e a professora **Safira** 9 anos.

Como salientamos no estudo exploratório e aqui reafirmamos ao observarmos e compreendermos especificamente nossos protagonistas, que eles, não deixaram de exercer atividades docentes e nem romperam o vínculo com a UFSM no intervalo de tempo em que o termo de adesão ao serviço voluntário ainda não estava firmado.

### 3.9 CATEGORIZAÇÃO: DIMENSÕES CATEGORIAIS, ELEMENTOS/EIXOS INTERPRETATIVOS E TRANSVERSALIDADE: ORGANIZAÇÃO E EXPLICAÇÃO DO PROCESSO

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Diante da constante retomada das leituras das narrativas transcritas, dos objetivos almejados na investigação, da abordagem metodológica proposta, do olhar para o campo teórico que inicialmente respaldou o estudo, bem como desse incessante movimento de “exotopia” que permitiu ir vendo e compreendendo pelo “excedente de visão”, surge o desafio de organizar os achados de pesquisa. Como coloca Bakhtin (2011), pelo movimento de exotopia, dado o excedente de visão, permite ao autor (pesquisador) elaborar e dar acabamento à sua obra, não como uma descrição objetiva da realidade, mas chegando a um texto que está aberto à multiplicidade de sentidos, compreensões e interpretações.

Foi assim, neste movimento e diante de uma atitude responsável e de compreensão responsiva, que fomos compelidas a compreender os processos de mobilização que os voluntários produzem ao (re)investirem na carreira, após a aposentadoria. Este processo de organização exigiu uma dinâmica que teve início com o revisitar de cada narrativa, tendo por base os tópicos guia, a fim de entender não só o conteúdo dos enunciados, mas, sobretudo, em que contexto se insere aquilo que é dito e de que modo o dizer se produz.

Assim, nesta primeira etapa, tendo o conteúdo dos excertos das narrativas dos professores colaboradores como fio condutor, **destacamos aqueles excertos que permitissem compreender os processos mobilizadores desses sujeitos.** Essa dinâmica permitiu-nos **perceber as recorrências** entre os professores, destacar a ideia central explicitada em cada dito nos excertos das narrativas

selecionadas, **identificar os temas/assuntos recorrentes, evidenciar sentidos e movimentos.**

Estas primeiras leituras do texto das narrativas transcritas, do mesmo modo, nos possibilitou uma percepção geral da narrativa de cada professor, além da visão de conjunto e do que se aproxima, assim como permitiu percebermos que os textos narrativos, muitas vezes, nos mostram de modo complexo o entrelaçamento dos acontecimentos e das experiências de quem narra a sua história.

Porém, no tocante à primeira etapa, ela foi organizada com o intuito de definir os elementos que estavam em evidências nas recorrências. Nesta organização foram elaborados quadros com conjuntos de excertos narrativos que apresentavam as recorrências. Assim, a partir do conjunto dessas recorrências encontradas passamos a identificação e a sistematização dos elementos categorias/ eixos interpretativos, de acordo com os nossos objetivos de pesquisa, de modo a explicitar e consolidar o nosso foco de estudo.

Logo, no transcorrer de mais releituras e exame das narrativas retornamos à base teórica – metodológica da pesquisa, novas reorganizações foram emergindo até definirmos **as dimensões categorias do estudo, a partir dos elementos categoriais/eixos interpretativos, definindo assim, o elemento que transversaliza todas elas.**

Antes de elucidarmos, especificamente, esta reorganização, é necessário destacarmos, que a configuração das dimensões categoriais, **emergiu dos pontos em comum destacados** do conteúdo dos excertos das narrativas dos professores colaboradores, ou seja, o que consideramos **como uma recorrência em seus enunciados.**

Importante salientarmos que durante todo o processo de elaboração das dimensões categoriais e dos elementos/ eixos interpretativos, ficamos atentos ao geral, ao conjunto, conscientes que estamos olhando para professores que têm similaridades, tais como a construção de uma carreira no magistério superior, o fato de terem se aposentado, a escolha por ampliarem o ciclo profissional, como voluntários, em um mesmo contexto institucional, a UFSM.

Porém, ficou evidente que cada professor se relaciona com a profissão a partir de sua singularidade, do olhar que tem sobre suas vivências no desenrolar do percurso. Assim, consideramos que sem evidenciarmos o peculiar, o particular, o fenômeno perde a riqueza da sua explicação e interpretação, uma vez que

compreendemos que no percurso de cada um tem idiosincrasias, assentados naquilo que é próprio da trajetória pessoal e profissional de cada professor.

Nesta perspectiva, compreendemos que cada professor também expressa a sua maneira distinta de se movimentar na carreira e de se mobilizarem a continuar atuando, após a aposentadoria. Portanto, do mesmo modo ficamos atentas ao singular e ao particular, ao que é mais específico de um professor ou alguns professores, não enxergando somente, a partir das recorrências, mas, também ao que é próprio do processo de cada um, do que traz como ênfase e atribui de sentido específico dentro desse geral. Assim, observamos que perceber os professores na sua individualidade foi importante para construir uma compreensão do nosso foco de pesquisa.

Esta particularidade tem um lugar nos elementos que se desdobram, nos eixos interpretativos que compõem as dimensões categoriais e são evidenciadas no decorrer da explicação e interpretação dos achados, vai sendo tramado ao longo de cada texto. Ressaltamos que essa compreensão é construída nos diálogos com a Abordagem Sócio-histórica. Vygotski (1996) aponta que cada um de nós é um microcosmo, e cada qual, a sua maneira, reflete a sociedade e suas inter-relações. Este microcosmo contém o macro, mas a forma como se expressa é peculiar.

Assim, diante do exposto, procuramos enxergar esse professor em sua completez, como pessoa e profissional, como sujeito sócio-histórico, no seu processo de mudança e movimento, sempre em relação, numa realidade que lhe é específica, mas que se articula com uma realidade maior que é a social. Desse modo, há uma relação dialética, assim como uma integração do individual com o social, da objetividade com a subjetividade, do passado com o presente.

Esta compreensão permitiu-nos focalizar melhor nosso objeto de estudo, a organização dos achados, as dimensões categoriais, os elementos categoriais/ eixos interpretativos relacionados, bem como a explicação e interpretação do que evidenciamos como achados de pesquisa.

Vale ressaltar que, por mais que tenhamos buscado uma organização didática para a realização dessa compreensão e interpretação, as dimensões categoriais, os elementos que se desdobram nestas dimensões, estão de alguma maneira, encadeados entre si. Portanto, constituem o desenho e a trama dos processos mobilizadores dos professores, que destacamos como sendo o elemento transversal, pois está envolvido em todo o ciclo profissional dos professores, e se

atualiza numa nova roupagem no presente pelo movimento de (re)investimento, adesão ao serviço voluntário, ampliação do ciclo profissional. Assim, identificamos, neste estudo, que permanecer na UFSM, como voluntários, após a aposentadoria, está relacionado ao que nomeamos como dimensões categoriais e elementos/ eixos interpretativos.

Observamos que ampliar o ciclo profissional pressupõe um movimento de mobilização. Portanto, reconhecemos as dimensões, seus desdobramentos e particularidades, como sendo os **processos mobilizadores**. A partir desta perspectiva é que consideramos os processos mobilizadores como elemento que transversaliza, e por compreendermos que são razões presentes no percurso do professor que os movimentou a seguir atuando, após a aposentadoria. É preciso, assim, perceber que uma razão, pode estar implicada a outra(s), nunca ocorre de forma isolada, configurando uma trama de sentidos que mobilizam o professor a permanecer.

Evidenciamos que para que o professor permaneça é preciso que ele atribua sentido, sinta interesse, vontade, escolha, desejo em estar na UFSM. Desse modo, é preciso, mobilizar-se, pôr-se em movimento. Para entendermos como vai se tramando o processo de mobilização, apoiamo-nos no conceito de **mobilização** de Charlot (2000). Para o autor, o conceito de mobilização implica a ideia de movimento, se refere a dinâmica interna e tem a ver com a trama dos sentidos que o sujeito vai dando às suas ações, que os leva a se envolver em certas atividades, porque as considera significativas. Para reiterar nessa dinâmica interna é que o autor difere e utiliza o termo mobilização, de preferência ao de motivação.

A motivação, por sua vez, tem a ver com uma ação externa, enfatizando o fato de que se é motivado por alguém ou algo e mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), precisa ter elementos subjetivos, internos, próprios do sujeito. Porém, o autor salienta que “é verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me (CHARLOT, 2000, p.55).

Desse modo, fica evidente a dinâmica do movimento e, para além dessa ideia de movimento, o conceito de mobilização remete para dois outros conceitos o **de recursos e o de móbil**, que auxiliam a compreender, sobretudo, **a entrada em movimento**.

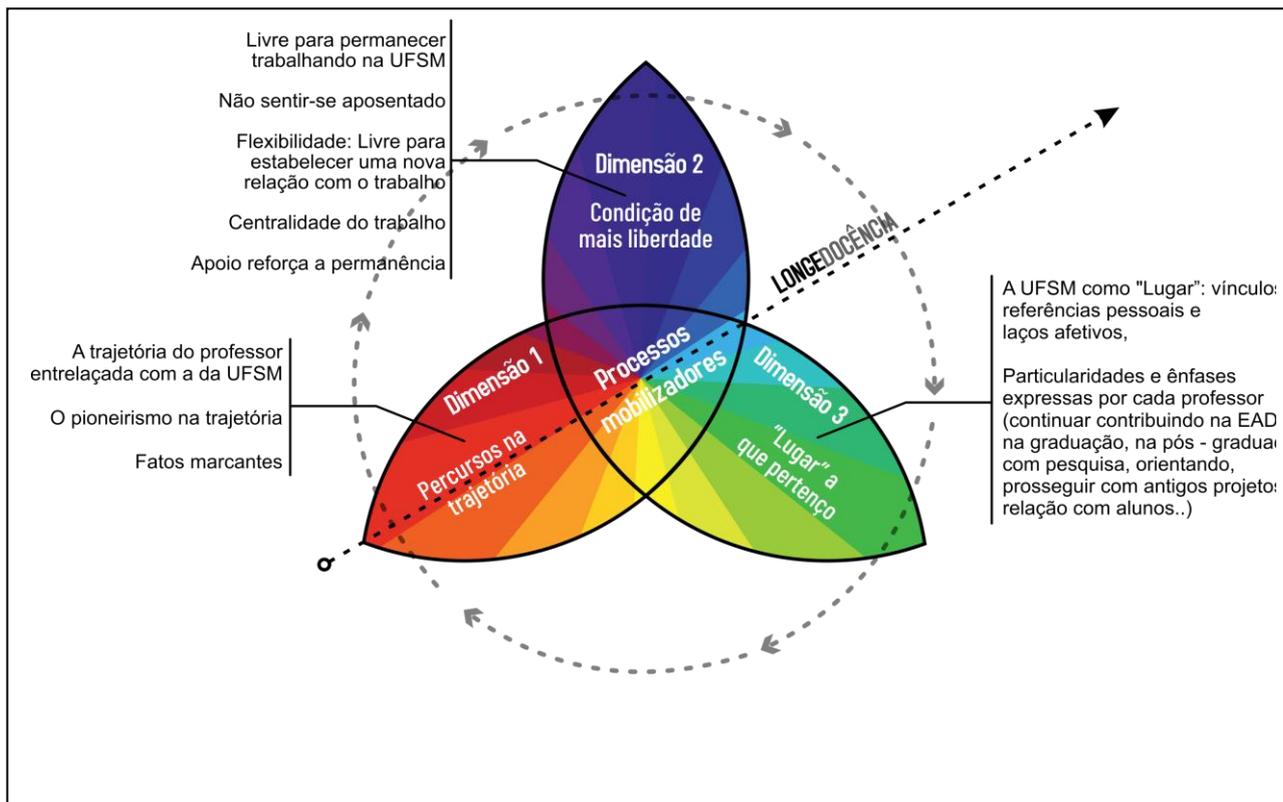
Segundo ele “mobilizar-se é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p.55), seriam as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, [re]significados, acionados. Esclarece também que “se mobilizar, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. E acrescenta que, “Interessarão, então os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade”.

Aqui consideramos a entrada em atividade, o (re)investir, a ampliação do ciclo profissional, o permanecer como voluntário. As razões de agir identificamos como sendo o que se caracteriza como dimensões e os elementos desdobrados delas, configurando os que chamamos de processos mobilizadores, o elemento transversal.

Sendo assim, voltando a elucidação da nossa organização, evidenciamos, após sucessivas idas e vindas aos achados e objetivos da pesquisa, como foco central do estudo a **LONGEDOCÊNCIA, os processos mobilizadores de professores que permaneceram, como voluntários, após aposentadoria**, e identificamos como dimensões categoriais principais os: (1) **percursos na Trajetória docente que influenciaram na escolha em (re)investir**, (2) **"condição de mais liberdade"**, (3) **"Lugar" a que pertença**. Em cada dimensão revelam-se os elementos categoriais/ eixos interpretativos que ao se desdobrarem também evidenciam as particularidades. Este conjunto identificado, reflete os processos mobilizadores, o elemento que transversaliza e entrelaça as dimensões e elementos categoriais.

Na figura que segue apresentamos uma ilustração representativa das dimensões categoriais, elementos /eixos interpretativos que se consolidaram e se configuraram a partir dos achados:

Figura 5 – Ilustração representativa das dimensões categoriais, elementos/eixos interpretativos e transversalidade/entrelaçamento



Fonte: Elaborado pela autora<sup>64</sup>

Consideramos como foco central a LONGEDOCÊNCIA: **professor voluntário, após a aposentadoria** por entendermos que é sobre este professor que aderiu ao serviço provisório voluntário da UFSM, regulamentado pela Resolução nº 012/04, de 19 de outubro de 2004, com fundamento na lei nº 9.608/98, de 18 de fevereiro de 1998 que estamos nos referindo, a quem nominamos de “longedocentes”, por evidenciarmos que são professores que não findaram o ciclo de vida profissional com a aposentadoria, estenderam e seguem gerativos, aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente. E este processo de continuidade denominamos de “LONGEDOCÊNCIA”, por entendermos como ter uma longa carreira e trajetória docente, demarcados por movimentos, trocas, aprendizagens que, por oportunidade e escolha do próprio professor(a), não se encerraram com o marco legal da aposentadoria.

<sup>64</sup> Elaboração da figura (esquema representativo): publicitário e assistente de marketing **Jedson Dorneles**.

Nesse sentido, a própria aposentadoria passa a ser percebida pelos professores voluntários apenas como um marco normativo, mas não um “aposentar de si” e daquilo que lhe é significativo neste trabalho. Isso ocorre porque ainda encontram sentido no que fazem, desejam e tem a liberdade em escolher continuarem em atividade, no exercício do magistério superior, sendo professores, “**longedocentes**”, assim, ampliando o ciclo profissional.

Nesta perspectiva, a “**longedocência**” também está assentada no movimento do tempo e no continuar sendo e aprendendo ao longo da vida, redefinindo interesses e objetivos pessoais e profissionais. Assim, estendendo a trajetória profissional em um ritmo próprio, em uma condição de mais liberdade, resgatando o melhor de si, do que ficou em um segundo plano/ e ou reprimido em função das diversas demandas e obrigações impostas pelos deveres profissionais, antes da aposentadoria.

A “**Longedocência**” também entendida como uma etapa de maior segurança, autonomia, credibilidade e amadurecimento profissional e pessoal, advindas de toda a bagagem de conhecimentos, experiências e marcas adquiridas no percurso da carreira e trajetória.

Trazemos, como primeira dimensão categorial, o que denominamos **percursos na trajetória docente que influenciaram na escolha em (re)investir**. Essa dimensão engloba os percursos que foram sendo trilhados pelo professor voluntário e como foi se constituindo docente, no tempo e no espaço. Compreendemos que sua trajetória emerge nas diferentes escolhas que ele faz entre os vários caminhos que parecem possíveis abraçar ao longo do percurso. Assim, a cada escolha feita e no conjunto delas, os docentes vão refinando as marcas que passam a significar uma espécie de vestígio que favorece a tendência para as próximas escolhas ou reafirmação das mesmas, porque as julgam prioritárias. Esta dimensão nos traz a apreensão de alguns aspectos que marcaram os caminhos percorridos pelos professores voluntários, como foram compondo a trajetória profissional e seus movimentos na carreira que influenciaram na escolha em seguir atuando na UFSM, após a aposentadoria. Os elementos que constituem esta dimensão são: **a trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM, o pioneirismo na trajetória, fatos marcantes**.

**A trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM** constitui o percurso do professor no contexto da UFSM. Muitos docentes começaram a trilhar sua

trajetória na UFSM ainda muito jovens, portanto, neste cenário, existiu uma trajetória docente contextualizada que foi se entrelaçando e se misturando com o desenvolvimento da própria universidade, reforçando a escolha em seguir nessa universidade. O **pioneirismo na trajetória implica** em outro balizador, quando se evidenciam os momentos em que os professores foram, de alguma maneira, precursores dentro da universidade e contribuíram para o processo de consolidação e desenvolvimento dela. Desse modo, carregam boa parte da história da universidade. Os **fatos marcantes** se referem àqueles momentos que sobressaem na trajetória e também sinalizam as marcas de reconhecimento vivenciadas pelo professor ao longo da carreira, perpetuadas em sua memória pelo sentido que atribui.

O que denominamos "**condição de mais liberdade**" gerada pela **aposentadoria**, consideramos como a segunda dimensão categorial. Entendemos que "**condição de mais liberdade**" no ciclo de vida profissional gerada após a aposentadoria como uma das razões que impulsiona o professor a (re)investir na atividade docente, reinaugurando e [re]significando sua relação com o contexto do trabalho. Possibilita compreender o momento em que o professor se permite fazer uma revisão de suas prioridades, reorganizando e procurando equilibrar, ao seu modo e tempo, seus interesses de vida e trabalho.

A condição de mais liberdade também está associada à autonomia e a maturidade conquistada pelo professor ao longo da sua trajetória. Consideramos esta condição de mais liberdade como uma disposição que mais fortemente emerge e pode ser vivenciada no ciclo profissional que se ampliou, após a aposentadoria. Desse modo, nesta dimensão temos os seguintes desdobramentos: **liberdade para permanecer trabalhando na UFSM, não sentir-se aposentado, flexibilidade: liberdade para estabelecer uma nova relação com o trabalho, centralidade do trabalho, apoio reforça a permanência**

No elemento "**liberdade para permanecer trabalhando**", mostra que o professor, entre as diferentes possibilidades de escolhas que se abriram diante da aposentadoria, foi livre para querer ou não continuar exercendo a docência na UFSM. Desse modo, continuar, numa condição de mais liberdade, ao seu modo e ao seu tempo, foi uma escolha. O que coaduna com o segundo elemento "**não sentirem-se aposentados**", uma percepção subjetiva dos professores que favorece o sentimento de que não se sintam aposentados, devido à própria continuidade que

deram as suas atividades e a importância que atribuem ao trabalho que desenvolvem e o retorno que tem dele.

O terceiro elemento **“flexibilidade: liberdade para estabelecer uma nova relação com o trabalho”** temos narrativas que expressam que o professor ao vivenciar a condição de mais liberdade gerada pela aposentadoria passa a sentir-se liberado de algumas exigências antes impostas pela lógica de trabalho e vividas como obrigação, o que, conseqüentemente, **o mobiliza a continuar exercendo a docência e em interação com outras gerações**. Logo, essa “condição de mais liberdade” permite romper com um tipo de relação com o exercício profissional e com uma antiga rotina, mas não com o trabalho, pois ele tem um sentido e centralidade em suas vidas. Assim temos em evidência o terceiro elemento **“centralidade do trabalho”** indica a centralidade que o trabalho ocupa na vida dos professores, o que se integra com sua vontade em continuar com as atividades docentes, porém não significa que não abra espaço para outras possibilidades, atividades fora do contexto da UFSM. No elemento o **apoio reforça a permanência**, evidencia que o professor se sentir apoiado, acolhido e reconhecido pela instituição e pelos pares, favorece e estimula a sua vontade em (re)investir, permanecer, ampliar o ciclo de vida profissional, sendo que, por outro lado, situações geradoras de desconfortos no contexto institucional, podem vir a provocar um processo de desmobilização.

No que diz respeito à terceira dimensão **"Lugar" a que pertença revela** o quanto os professores se sentem pertencentes à UFSM e a legitimam como “lugar” carregado de sentido. E como este “lugar” constitui um elo, que permite ao professor identificar-se, sentir-se parte, pois encontra marcas da sua própria vida e história. Os elementos que emergiram nesta dimensão foram: **a UFSM como "lugar": vínculos, referências pessoais e laços afetivos, não romper com o "lugar"/continuar contribuindo, particularidades e ênfases expressas por cada professor** (continuar contribuindo na EAD, na graduação, na pós-graduação, com pesquisa, orientando, prosseguir com antigos projetos,...).

Este primeiro elemento que chamamos de **“UFSM como "lugar": vínculos, referências pessoais e laços afetivos”**, nos leva a compreender a existência dos aspectos afetivos e subjetivos envolvidos em relação à instituição. Ao longo do processo de socialização profissional, dialético, que pressupõe interação, o professor, neste contexto em que percorreu a carreira, desenvolveu referências pessoais e laços afetivos, o que, de alguma maneira, os impulsionam a querer

continuar atuando neste “lugar”. “Lugar”, que, de certo modo, satisfaz necessidades sociais e afetivas.

O segundo elemento **“não romper com o “lugar”/continuar contribuindo”** está estritamente relacionado ao primeiro, demonstrando que a partir do momento em que o professor se sente pertencente à UFSM, reconhecendo-a como um “lugar, carregado de sentido, considera que muitas de suas conquistas profissionais também são advindas deste “lugar”, assim quer continuar contribuindo, por alguma ou várias razões.

O terceiro elemento **particularidades e ênfases expressas por cada professor**, apresenta-se para evidenciar o que é específico de cada professor, as diferentes razões que os levam a querer continuar neste “lugar”, contribuindo. Aqui se destacam os diferentes motivos, como continuar contribuindo na EAD, na graduação, na pós-graduação, com pesquisa, orientando, prosseguir com antigos projetos, manter o relacionamento com os alunos, ficando evidenciadas as particularidades que mobilizam os docentes.

## 4 DISCUSSÃO DOS ACHADOS: A TESSITURA DA LONGEDOCÊNCIA

### 4.1 PERCURSOS NA TRAJETÓRIA QUE INFLUENCIARAM NA ESCOLHA EM (RE)INVESTIR

[...] respondi o verdadeiro da minha vida. Foi de improviso. Concordo, contudo, podes publicar [...] Topázio

Compreender os processos que mobilizam os professores a (re)investir em sua carreira, após a aposentadoria, implica em reconhecermos a existência de um percurso percorrido por estes docentes ao longo dos anos de exercício docente no contexto da UFSM. Percurso que percebemos que foi permeado por desafios, contradições, uma multiplicidade de experiências e vivenciado de maneira particular e pessoal por cada um dos professores, mas que, em comum, envolveu todo um processo de aprendizagem da docência que foi compondo uma trajetória pessoal e profissional contextualizada que deixaram marcas significativas repletas de sentidos no tempo e no espaço.

Conhecer a trajetória dos professores e reconhecer os movimentos na trajetória que influenciaram na escolha por (re)investir na profissão, após a aposentadoria, estavam entre nossos objetivos específicos, nesta investigação. Portanto, ao compreendermos aspectos de seu percurso, procurando percebê-los em seu movimento de constituição e o que nos desvelaram de seu ciclo de vida profissional, quando em rememoração de momentos vividos, de suas itinerâncias, identificamos aspectos de sua carreira e trajetória que influenciaram na escolha em seguir atuando, após a aposentadoria.

Salientamos que suas trajetórias foram narradas como pedaços da memória e nos revelaram fragmentos lembrados, considerados por eles como significativos. Desse modo, não há narrativa de uma trajetória completa, apenas partes de experiências que ilustraram particularidades e singularidades vividas. Destacamos que cada um experiência sua trajetória de modo próprio, e narra o que recorda e o que se sente a vontade em contar, ou seja, o que tem um sentido e significado para si e que se autoriza a dizer/narrar ao outro.

As narrativas dos professores, de certa maneira, nos possibilitaram a compreendermos como os episódios do passado estão presentes no cotidiano desse novo que os mobilizam a seguir. Como destaca Freitas (2000, p.101) “essas vozes, através da linguagem revelam toda uma peculiaridade cultural, permitindo que ocorra um entrelaçamento do passado com o presente [...]”.

Compreendemos que uma trajetória surge nas diferentes escolhas que fazemos entre os vários caminhos que parecem possíveis abraçar ao longo do percurso. A cada escolha e ao que se soma e se une delas, vão se refinando as marcas que passam a significar uma espécie de vestígio que favorece a tendência para novas escolhas e novos movimentos no percurso ou reafirmação das mesmas que julgou ser prioritárias neste caminho.

Entre as razões que evidenciamos como mobilizadores e que são partes do movimento de (re)investimento do professor está o fato de que **suas trajetórias se entrelaçam com a própria história e desenvolvimento da UFSM**, traduzindo significações do contexto em que se constituíram docentes e que são destacados por eles. **Muitos foram pioneiros**, abriram caminhos, vivenciaram acontecimentos que marcaram a sua vida, assim como da instituição.

Segundo Isaia e Bolzan (2008) o percurso trilhado pelo professor corresponde ao que denominam de trajetória e que em termos profissionais se relaciona a **carreira** docente que apresentam **seus ciclos de vida profissional**.

O autor Ortega y Gasset (1970), precursor dos estudos sobre trajetórias de vida e Isaia (2001, 2003, 2006) pesquisadora que se baseou nos estudos deste autor apontam que **trajetória** são porções do tempo, ou seja, os momentos que vão se sobrevindo ao longo da vida dos professores, ocorre em fases, etapas que não só se intercorrem, mas se enlaçam e convivem em uma mesma duração histórica.

Isaia (2001, 2003, 2004, 2009, 2010), ao olhar para temática do professor universitário, no contexto de suas trajetórias, explica que a vida do professor abarca a dimensão pessoal e profissional, e que a perspectiva dialética nos auxilia a compreender esta inter-relação. Portanto, apontou as trajetórias dos indivíduos como um processo complexo de inter-relação entre vida e profissão. Para a autora estamos em constante transformação e apoiada em Riegel (1979) coloca que o professor deve ser considerado na “interseção das interações do mundo interno (biológico e psíquico) e do mundo externo (sociocultural e físico)” (ISAIA, 2000, p.22).

Nesta perspectiva, compreendemos que o percurso do professor que trilhou uma carreira, legalmente se aposentou, mas ampliou o ciclo profissional, é de natureza complexa, dinâmica, ativa, onde o tempo todo constrói a sua história, como ser individualizado, mas ao mesmo tempo social. Desse modo, evidenciamos que estes percursos só podem ser compreendidos e interpretados como processo em movimento e em contínuo estado de mudança, transformações e possibilidades de [re]significações. Assim, evidenciamos que, toda carreira e trajetória docente e vida de um professor (a) universitário, do início ao fim, é um aprendizado e ele, em sua singularidade, é sujeito em contexto, num espaço tempo, cheio de desafios e possibilidades, aonde segue imprimindo e constituindo a sua marca e identidade.

Sabemos que uma trajetória docente, compondo o **ciclo da existência**, não acontece de um dia para o outro, em termos subjetivos é um processo do **ciclo de vida**, envolvendo a etapa da vida em que a pessoa se encontra, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada professor. Em termos objetivos representam as marcas da profissão, os caminhos percorridos pelos professores, o ciclo de vida profissional (ISAIA, 2001).

Gatti et al. (2014) ao tratar do tema carreira docente como opção profissional elucida o significado da origem da palavra “carreira”, quando coloca que “a palavra “carreira” tem origem em *carraria*, do latim medieval, que significava “estrada rústica para carros” e que a partir do século XIX, o termo começou a ser empregado tal como conhecemos hoje: trajetória da vida profissional, ofício, profissão que apresenta etapas, progressão. Cabe frisar que para as autoras, não se trata de um conceito estático, pois está imbricado neste conceito as nuances que podem ocorrer ao longo do ciclo de seu desenvolvimento, em decorrência das mudanças sociais, pessoais, possíveis instabilidades, avanços, retrocessos que podem interferir, provocando novos percursos ou (re) organizações.

Nesta perspectiva apontamos que apesar das investigações sobre ciclo de vida profissional se apresentarem em forma de estágios ou ciclos, não implica dizer que tais sequências sejam vividas de maneira linear e nem que todos os elementos de uma profissão sejam experienciados da mesma forma por todos os professores, assim como a escolha por uma carreira envolve aspectos de naturezas objetivas e subjetivas. Do ponto de vista objetivo, “tem-se as já determinadas condições históricas, sociais e materiais” [...] da perspectiva subjetiva “deve ser analisado o

modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e si próprios no contexto de trabalho” (GATTI et al., 2014, p.6).

Já para Marcelo Garcia (1999, p.112) falar de carreira,

[...] não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas [...], as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

A respeito dos estudos referentes a “carreira” de professores, até o final da década de 70, verificava-se a quase ausência de investigações nesta área. Como aponta Huberman (1995, p.34) na introdução do texto que trata sobre o ciclo de vida profissional dos professores;” [...]até então, a grande maioria dos estudos em torno da docência tinha incidido apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira [...]”, ou seja com professores da educação básica.

Marcelo Garcia (1999) chama a atenção que a investigação referente ao ciclo vital dos professores realizada pelo autor talvez tenha sido a mais difundida nos últimos anos. Porém Huberman (1995) em seus estudos empíricos não teve como foco os ciclos específicos dos professores do ensino superior e sim voltou-se a estudar “uma população específica de adultos, os professores do ensino secundário (p.35)” . Quem trouxe os estudos em torno do professor universitário e discutiu as premissas de Huberman foi Isaia (2001).

Sobre o estudo de Huberman, esta autora expressa que:

O estudo de Huberman (1989), sobre o percurso profissional ou ciclo de vida dos professores, é considerado um clássico na área. Mesmo referindo-se a professores secundários e da cultura francesa, o modelo, por ele apresentado, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira . seu modelo, visando abarcar percursos variados, apresenta sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática, permitindo entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira, rompendo assim, com a ideia de modelo linearmente monolítico. Contudo, enfatiza a ocorrência de tendências centrais capazes de dar conta de sua ideia de ciclo de vida dos professores. (ISAIA, 2001, p.27)

Huberman (1995) construiu uma classificação para abordar o ciclo de vida profissional docente que tem sido frequentemente referida nas investigações que tratam sobre os momentos distintos da carreira, principalmente naquelas investigações que procuram abordar o desenrolar da trajetória profissional.

Os estudos de Isaia (2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011) sobre o ciclo de vida profissional dos professores universitários têm-se baseado no modelo hubermaniano, visto que incide sobre o modo evolutivo e como se desenrola a trajetória profissional dos docentes. Porém, a autora com o objetivo de delinear os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, em seus estudos, divide a carreira docente em três fases, levando em conta o tempo de experiência no magistério superior.

Chamou de anos iniciais a fase que corresponde aos primeiros cinco anos de carreira docente, que vivenciaram no magistério superior (0-5 anos), anos intermediários aquele que corresponde do sexto ao décimo quinto ano (6-15 anos) e anos finais, aquele que corresponde aos dezesseis anos em diante.

Isaia (2007, 2010), com base em seus achados de pesquisa evidenciou movimentos percebidos pelos professores em suas trajetórias como professores no ensino superior, o que trouxe algumas indicações de possíveis ciclos de vida profissional. Dentre estes movimentos está aquele que denominou de cunho preparatório, se referindo ao momento de preparação a carreira docente, ou seja, as experiências e vivências anteriores a entrada efetiva na carreira.

Isaia e Bolzan (2011) referiram-se a esta fase afirmando que correspondem a todas as experiências e vivências anteriores ao ingresso efetivo na carreira do magistério superior. Destacaram que a formação inicial do campo formativo é um momento de singular importância na constituição de um professor que ingressa na carreira universitária.

Como destaca Imbernón (2006), é na formação inicial que o futuro professor (re)elabora o arquétipo de sua profissão, de modo que os valores e as crenças sobre a educação passarão a ter novos significados mediante seu processo de aprendizagem.

O segundo movimento, já é a entrada efetiva na carreira docente, que para alguns, segundo revela a autora, pode ocorrer de forma circunstancial e, para outros se dá como escolha profissional, independente da maneira, o professor vai se deparar com inúmeros desafios e seus enfrentamentos pode ser favorecido pelo contexto institucional.

Segundo Isaia e Bolzan (2011, p.190), as percepções marcantes que podem envolver este período são:

[...] a solidão pedagógica, a insegurança, frente aos alunos e á disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio de conteúdo da disciplina; a centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; a inadequação para a docência, ou seja, a falta de domínio de uma pedagogia para este nível de ensino [...]

As marcas da pós-graduação, corresponde ao terceiro movimento, aqui segundo evidencia a autora, representa um novo prisma constituinte da trajetória docente, mais voltado para a pesquisa e a orientação de alunos, produção acadêmico-científica. Tendo em vista a pesquisa como o elemento que marca este momento e amplia os horizontes conceituais e a qualificação como pesquisadores e como docentes no ensino superior. Na pós-graduação, mais especificamente em nível *stricto sensu* organizado em cursos de mestrado e doutorado, é o momento em que a grande maioria dos professores tem contato com a pesquisa em sua completude e desenvolvem com mais ênfase a postura investigativa e a vontade de ser professor-pesquisador e a pensar e agir de forma diferenciada e fundamentada diante de sua profissão.

O quarto movimento apontado por Isaia e Bolzan (2011) é o que compreende amadurecimento pessoal e profiissional, está presente neste momento a autonomia docente e a consciência da docência como um processo edificado ao longo da carreira.

Cabe aqui uma referência aos seis paradigmas relativos ao ofício do professor, destacados por Paquay e Wagner (2001, p.136). Para os autores cada um destes seis paradigmas é identificado por um qualificativo que marca o professor, e assim acrescenta:

1. Um “*professor culto*”,aquele que domina os saberes. 2.Um “*técnico*”, que adquiriu sistematicamente os sabere-fazer técnicos.3.Um “*prático artesão*”, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados. 4.Um “*prático reflexivo*”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.5. Um “*ator social*”, engajado em projetos coletivos e conscientes dos desafios antropossociais das praticas cotidianas. 6. Uma “*pessoa*” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.

Assim, destacamos que o percurso de um professor é tecido por diferentes movimentos, mas por ter algo que é particular, as fases que se referem os autores não são vividos na mesma ordem, como eles mesmos alertam, pois nem todos os

professores passam e experienciam as mesmas questões, assim como cada área específica tem sua peculiaridade, embora evidenciem pontos comuns na trajetória e façam parte do mesmo contexto e profissão.

Partindo dessa compreensão, salientamos que, estamos olhando o percurso da trajetória dos professores colaboradores, tendo como referências principais, estes teóricos, porém ajustamos o aporte teórico a partir da realidade pesquisada e dos ditos/ falas trazidas e significadas pelos professores. Portanto no desdobramento dos elementos que compõem esta dimensão, em diálogo com os estudos do ciclo de vida profissional, tendo como pano de fundo principalmente os estudos de Isaia que foi a autora que se dedicou a investigar os professores do ensino superior e, a partir do contexto e do que evidenciamos dos excertos narrativos de cada professor, fomos construindo nossa explicação e interpretação.

#### **4.1.1 A trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM**

Iniciamos apontando que corroboramos com Brito (2011, p.308) quando coloca que “a carreira é trilha, ser professor é trajetória”. Desse modo, compreendemos que é necessário que haja um movimento para trilhar esta trajetória. Neste movimento realizado pelos professores colaboradores do nosso estudo, verificamos que ocorreu uma diversidade de vivências e experiências, significados de modo particular por cada um na complexidade do contexto sociocultural, educacional, institucional e que refletiram modos singulares de se inserirem, se constituírem, se desenvolverem e dar sentido à profissão. Neste viés, apontamos que os percursos presentes na trajetória, só podem ser entendidos se percebidos como movimentos únicos, dialogados com a história social, individual de outras pessoas, considerando as relações que emergem neste transcurso.

Portanto, procurando compreender os movimentos, momentos históricos, perceber o tempo, acontecimentos vividos, entrelaçamento de vida e profissão, apontamos que histórias de vida, desenvolvimento pessoal e profissional mesclam-se com a história e o desenvolvimento da universidade. Neste sentido, vislumbrar o sobrepor dos tijolos que preconizam a construção dos prédios da UFSM é, de certo modo, compreender a própria carreira/trajetória desses professores. Muitos professores adentraram na instituição muito jovem, quando ainda eram alunos.

Como podemos evidenciar na narrativa do professor **Quartzo** que salienta que fez parte da primeira turma do curso de Engenharia Florestal da UFSM, na década de 70<sup>65</sup>. Destacando que, antes de ter iniciado suas atividades como professor, foi estudante nesta universidade. Desse modo, evidenciando que existiu uma trajetória formativa em um continuum a sua inserção como professor, portanto, um percurso tramado com o próprio desenvolvimento da universidade, além do seu.

[...] Sou formado na primeira turma do Curso de Engenharia Florestal da UFSM, em 1974. Nesta época havia falta de professores no Curso. Muitas disciplinas foram oferecidas de forma intensiva por professores da Universidade Federal de Viçosa, MG. Então, muitos formandos da turma foram convidados (na época era legal assumir por convite) para serem professores, entre eles eu. Após isso, realizamos escala para saídas em curso de Mestrado e, posteriormente, de Doutorado. No início da carreira docente realizamos curso de formação pedagógica e, também, concurso público por exigência de lei [...] (Quartzo).

O que fica destacado, inicialmente, em sua narrativa é que seu ingresso na UFSM foi como aluno, onde fez sua formação inicial, portanto, nesta instituição também foi estudante, teve seus primeiros contatos com a profissão. Relembramos que a UFSM foi criada oficialmente no final dos anos 60. Portanto, na década de 70, período em que o professor **Quartzo**, estava em formação, a universidade ainda estava em seu início, ou seja, em processo de criação, aprovação e concretização de cursos. O professor **Quartzo**, assim, como outros, que hoje estão legalmente aposentados, mas continuam como voluntários vivenciaram esta época.

E como todo começo de uma universidade, alguns desafios fazem parte. Dentre estes desafios, terem, além dos gestores e técnicos, um corpo docente próprio que garantisse a formação inicial e continuada dos novos estudantes e, além disso, contribuísse para a consolidação, fortalecimento dos cursos criados e para a execução dos planejamentos feitos até aquele momento. Como podemos verificar, no dito do professor, muitos professores vinham de fora para colaborar, cedidos de outras universidades, então, faltavam professores que fossem exclusivos da UFSM, que tivessem a disponibilidade de iniciar um ciclo de vida profissional na instituição

---

<sup>65</sup> 1970 – Em 31/08, criação do CCR (Centro de Ciências Rurais), reunindo os cursos existentes de Agronomia e Medicina Veterinária e os novos de Engenharia Florestal e Zootecnia. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/revista/numero05/cronologia3.html>.> Acesso em: 12 de mar de 2018.

Observamos que foi neste contexto que surgiram convites, para que alguns, de discentes, se tornassem professores, ou seja, dessem *entrada na carreira*. Desse modo, principiando repentinamente, por oportunidade, uma trajetória docente no ensino superior. A fase de *entrada na carreira* para Huberman (1995) é aquela que compreende os três primeiros anos de docência, uma etapa bastante desafiadora para o professor que se depara com a complexidade da situação profissional, pois está se inserindo na carreira e se vê diante da possibilidade e da responsabilidade de “tornar-se professor”.

Como aponta Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p.425)

Os primeiros anos de docência representam o momento de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, o contato com os estudantes na aula universitária. Significam também um momento ímpar para a constituição das bases de socialização profissional, ou ainda, o embrião para o profissionalismo interativo.

Observamos que entrar por meio de convites e/ou indicação era um modo aceito para ingressar na universidade pública naquela época. Mas, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o concurso público passou a ser a única forma de ingresso para a carreira de professor em Instituição de Ensino Superior de natureza pública, haja vista que o artigo 37, no seu inciso II, determinou que:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

Portanto, evidenciamos pela narrativa do professor que, mesmo ingressado através de convite, devido à própria exigência da lei, ele e outros professores, que tiveram interesse em seguir a carreira docente, realizaram concurso. Assim, reafirmando a escolha profissional.

E assim, também evidenciamos pela sua narrativa que se constituir docente no ensino superior é um processo que se prolonga durante toda a carreira profissional. Neste viés, na sua particularidade, o professor vai se movimentando em seu percurso e construindo a sua docência, como expressa o dito do professor **“realizamos escala para saídas em curso de Mestrado e posteriormente de**

**Doutorado. No início da carreira docente realizamos curso de formação pedagógica**". Segundo Isaia e Bolzan (2004), a docência, o "ser professor", sua constituição como docente "instaura-se ao longo de um percurso. Um processo que, conforme as autoras, representam partes do tempo que vão acontecendo durante o percurso da vida dos professores e construído na inter-relação da dimensão pessoal e profissional, que em uma visão unitária integra a trajetória.

A professora **Esmeralda**, do mesmo modo, que o professor **Quartzo**, também realizou sua formação inicial, na década de 1970 na UFSM, de discente, passou a ser professora na instituição. Com riqueza de detalhes, sua narrativa ressalta marcas de uma trajetória entrelaçada com a da UFSM. Como expressa a seguir:

[...] Eu entrei na universidade para ser professora em 1980. Naquela época éramos convidados, ingressávamos como professor colaborador, e ficávamos assim até que abrisse um concurso, quando efetivávamos o plano de carreira. Em 1988, eu fiz outro concurso, para médica do hospital, então eu passei a ter dois contratos, um de professora – 40 horas (sem dedicação exclusiva) – e outro de médica – 20 horas. Na realidade, eu trabalhava no mesmo local, dava aulas, atendia residentes, fazia anestesia, acumulando as duas coisas: trabalho de professora e de médica, fazendo, inclusive, plantão [...] A minha inserção na universidade, sinteticamente foi assim: saí de uma residência de dois anos (1978-1979), e, então, fui convidada pelo chefe da minha residência para auxiliá-lo no hospital, trabalhando na residência, e dando aula de anestesia. Ele pediu no departamento, pois tinha uma vaga sobrando, e ele precisava de auxílio, já que trabalhava sozinho. Às vezes eu fico pensando, coitados dos alunos, porque eu não tinha nenhuma experiência didática, dava aula do jeito que podia, não tinha mestrado, na área da saúde não aprendemos dávamos aula do jeito que podia, era assim que todo mundo entrava. Felizmente, eu tive um professor, que era colega e amigo, e foi uma pessoa muito importante na minha carreira, pois me ensinava a dar aula. Não foi fácil, eu sai de uma residência com 23 anos, e com 25 anos já comecei a ser professora no ensino superior. Só sabia fazer anestesia, então precisou de alguns anos para eu me sentir mais forte, mais preparada. A medicina é diferente de outras áreas, tu nunca vais para o teu departamento, teu lugar é o hospital, tu dá aula junto com paciente. Claro que com o tempo, nós vamos melhorando. No início, os residentes tinham quase a mesma idade que a minha, então eu era mais amiga do que professora. Este meu professor, de que falei anteriormente, também resolveu se aposentar cedo, e naquela época não existia professor voluntário, então ele ficava sendo professor substituto, fazia concurso e ficava durante dois anos, esperava o prazo de espera pro próximo concurso, e voltava. Eram muitas tarefas, e eu, com filho pequeno, não estava preparada para tanta coisa. Foi bem pesado, mas aprendi muito, ele estava lá me auxiliando, mas a chefia era minha. Depois me tornei chefe de toda a residência, fiquei uns quatro anos coordenadora da residência médica - minha parte burocrática na universidade foi essa. Nunca fui chefe de departamento, fui coordenadora da residência médica, e fui responsável pela residência médica da anestesia durante quase 20 anos. É uma função difícil, mas que depois me acostumei e levei tranquilo, embora não sinta muita saudade. Às vezes eu dizia para meus amigos que sofria de um pouco de

solidão profissional. Eu não tinha uma equipe, havia muitas brigas e disputas entre os colegas, o que fez com que eu tivesse vontade de sair. Pensei, conversei com muita gente, com meus amigos de fora. A própria sociedade de anestesia acha que ser chefe de residência é o máximo na profissão, então me questionavam de eu querer largar o cargo. Mas eu não estava mais feliz com aquilo, não é fácil lidar com médico. Às vezes me pergunto no que errei, se não consegui formar um grupo, uma equipe, deixar uma “descendência profissional”. Quando converso com as pessoas, me dizem que eu não errei nada. Mas eu tenho as melhores recordações do tempo de universidade, boas lembranças da trajetória, porque, obviamente, se não tivesse, não colocava mais os pés lá novamente. Cada um deve ter um motivo para continuar, acho que isto é o interessante dessa tese, o questionamento do que nos leva [...] (Esmeralda)

Assim como o professor **Quartzo**, a professora **Esmeralda** também foi discente, esteve em formação inicial na instituição. Ingressou jovem na carreira, como destaca, aos 25 anos. Logo, em um contexto de trabalho que pela mudança de *status (agora de aluna para professora)* era novo, mas que se desvelou uma oportunidade profissional a ser assumida e de entrada na carreira docente. Inicialmente como colaboradora (convidada pela instituição para assumir o cargo de docente, como permitido na época), depois reafirmando sua escolha através do concurso realizado.

Identificamos que sua trajetória revela peculiaridades, movimentos e desafios específicos, pelas diferentes funções e natureza dos trabalhos assumidos, de técnica (médica do hospital) e docente do curso de medicina. Como salienta em seu dito **“dava aulas, atendia residentes, fazia anestesia, acumulando as duas coisas, trabalho de professora e de médica e ainda fazia plantão”**, o que implicava em ter uma capacidade adaptativa.

A capacidade adaptativa segundo Isaia, Maciel e Bolzan (2011) caracteriza-se pela resiliência. Conforme as autoras, a capacidade adaptativa e a socialização profissional do professor no início de carreira podem ser favorecidas, o que vai depender, de certo modo, das condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e do modo que o professor consegue lidar (ambiência interior) com as dificuldades, demandas e adversidades iniciais do novo contexto de trabalho.

Como podemos destacar na narrativa da professora **Esmeralda**, ela passou por um período inicial, desafiante ao ingressar na carreira acadêmica. Uma das características destacadas por Isaia (2001) é que no início da carreira os professores sentem certa insegurança, que geralmente ocorre devido ao despreparo para atuar

neste nível de ensino que é complexo e pleno de demandas e desafios. Segundo a autora a temática central na entrada da carreira “está na possibilidade de exploração, que pode apresentar múltiplas maneiras, sendo favorecidas ou não por condições pessoais e institucionais” (ISAIA, 2001, p.27).

Observamos que as condições foram de certo modo favorecidas pela própria disponibilidade da professora e pela instituição, principalmente representada pela figura do professor que já vinha acompanhando a sua trajetória inicial, que se tornou colega e a que ela se refere como amigo, pessoa muito importante na sua carreira, a retaguarda, o que lhe ensinou como dar aula e lhe fez crescer junto, ou seja, que assumiu importante papel na trajetória pessoal e profissional da professora.

Assim, evidenciamos, pelo o que foi trazido à tona pela professora, que ter uma pessoa próxima, que aqui denominamos de “professor - colega- mentor”, ou seja, um profissional experiente para apoiar, conduzir, ensinar, inspirar, compartilhar no início da carreira, favorece a adaptação, socialização, o conhecimento docente específico (aquele que se refere sobre a matéria a ser ensinada pelo professor), o conhecimento docente cotidiano (aquele que pressupõe a resolução de conhecimentos práticos presentes no cotidiano do professor), conhecimento pedagógico (aquele que se caracteriza pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais) do jovem professor no complexo contexto de trabalho.

Talvez aqui, seja oportuno explicitarmos o significado de Mentor. Segundo Botti e Rego (2008, p.368-369),

Mentor (do latim mentor, oris, do antropônimo grego Mentor) é hoje aquele que serve como experiente conselheiro, como guia e sábio. É aquele que estimula, inspira, cria ou orienta idéias, ações, projetos e realizações. [...] O mentor é um profissional experiente, que desempenha a função de se responsabilizar por um jovem — recém-graduado ou graduando — e guia o caminho deste. [...] É uma relação centrada menos nos problemas e mais nos desafios e tarefas cotidianas, características da fase de desenvolvimento pessoal e profissional na qual se encontra o jovem em formação. O mentor não tem a função de avaliador e, embora dê conselhos, possibilita ao mais jovem andar sozinho. O significado crucial do termo mentor está ligado à relação de suporte entre um profissional mais maduro e experiente, e outro, em formação ou recém-chegado à profissão. Esses dois profissionais, com diferentes idades, personalidades, estágios de vida e status profissional, desenvolvem, por certo período de tempo, uma relação que vai acrescentar conhecimentos e capacidade de tomada de decisões à história de ambos [...].

Portanto, compreendemos que estas gerações que se entrelaçam, se encontram, convivem em um tempo e espaço, podem contribuir significativamente entre si, favorecendo o sentido de realização pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

A professora **Esmeralda** destaca uma questão importante da sua trajetória, uma vez que na fase de inserção na carreira de professora “**não tinha nenhuma experiência didática**”, apenas o conhecimento técnico e específico de sua área de atuação, adquirido na formação inicial (graduação e residência médica). Neste sentido, consideramos que ter apoio no início do exercício da profissão para o enfrentamento das demandas e exigências do trabalho docente se tornam fundamentais. Como coloca Cunha (2010, p.26), em uma reflexão mais contemporânea.

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes no ensino superior.

Evidenciamos que foram muitos os desafios vivenciados pela professora **Esmeralda** nos primeiros anos de exercício da docência, onde houve certa insegurança, angústias, incertezas, mas do mesmo modo, apoio neste percurso e uma consciência de sua parte sobre suas próprias necessidades formativas.

Passado o período inicial dos primeiros anos do exercício da profissão, percebemos que a professora pode vivenciar momentos em que se sentiu mais segura no exercício das atividades docentes. Podemos associar este momento a fase de *estabilização*, que segundo Huberman (1995) compreende a faixa dos quatro a seis anos de exercício da docência. O autor ao responder a pergunta “em que consiste a estabilização no ensino?” coloca que:

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (nomeação oficial). Num dado momento as pessoas “passam ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida [...] No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como por exemplo, a pertença profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “liberação” ou da “emancipação” [...]

estabilizar significa acentuar seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento (HUBERMAN, 1995, p.40).

Para esse autor o professor, nesta fase tende a ser mais independente e pertencente ao grupo de professores e, aos seus olhos, tornar-se professor “precedendo um sentimento de competência pedagógica crescente. Assim, o professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos (ISAIA, 2001, p.28).

No caso da professora **Esmeralda**, sua função, preocupação não era apenas de professora. Seus desafios também eram pessoais e organizacionais, envolvia a gestão, como revela em seu dito, assumiu responsabilidades que envolviam gestão por quase 20 anos. Portanto, seu percurso profissional, por longo tempo, revelou-se repleto de experiências e bastante diversificado pelas peculiaridades da área e não se restringiram apenas ao ensino.

Nas palavras de Isaia (2001, p.28) ao se referir a fase de diversificação: “motivação e dinamismo são a tônica, envolvendo a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa, quanto acadêmica - científica, bem como a necessidade de contribuir para a reformulação do sistema, convergindo para o otimismo próprio a este período”.

Importante salientar que tem uma temática paralela à diversificação que se refere ao “pôr-se em questão”. Desse modo surge uma atitude de questionamento, onde alguns professores “se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão (HUBERMAN, 1995, p.42).”

Nessa perspectiva é uma fase de contestações da profissão, podendo até gerar uma “crise existencial”, um balanço da vida profissional e dúvidas quanto a permanência na profissão ou apenas sintomas de uma leve sensação de rotina. No dito da professora **Esmeralda** este momento, de certo modo se evidencia, quando ela expressa em seu enunciado “[...] **às vezes me pergunto no que errei, será que não consegui formar um grupo, uma equipe, deixar “descendência profissional”?**”.

Isaia (2001, p.28) ao fazer referência a temática do questionamento, coloca, “este período trabalha com componentes psicológicos e sociais, sendo que estes últimos envolvem, entre outros, características da instituição, contexto político e econômico e vida familiar”.

Acreditamos que se “pôr em questão”, assim como momentos de lamentações, certa nostalgia, períodos de reflexões sobre a vida pessoal e profissional, situações de avanços e recuos na trajetória, são partes do percurso daquele que escolheu a profissão de professor no ensino superior. Pois é complexo e exigente o contexto universitário e também porque o professor é uma “pessoa” deve ser visto como tal. Isto significa considerar a sua subjetividade e as questões emocionais que emergem na vida do professor (ISAIA, 2001).

Observamos que mesmo diante de questionamentos sobre o caminho percorrido, o que predominou em seu percurso foi um aumento da sensação de confiança e serenidade. Logo, a consciência de ter feito o melhor que pôde e o que era possível em cada fase do percurso, mas que ainda pode seguir contribuindo. Por sua vez, o desencanto em relação a profissão não prevaleceu, não ocorreu a saída do mundo do trabalho, não houve um total *desinvestimento* na carreira. Destacamos que amplia o ciclo de vida profissional, segue a trajetória, esta que, desde do início, vem sendo tecida com a história da universidade. Logo, como expressa em seu dito *ainda tem “as melhores recordações do tempo de universidade, boas lembranças da trajetória, porque, obviamente, se não tivesse, não colocava mais os pés lá novamente”*.

Mesmo a heterogeneidade sendo característica da trajetória dos professores universitários, mais uma recorrência do percurso se destaca. Salientamos que o professor **Diamante**, assim como o professor **Quartzo** e a professora **Esmeralda**, do mesmo modo, teve a formação inicial (graduação) construída no contexto social e cultural da instituição aonde veio depois exercer sua carreira de professor. Portanto, foi discente na UFSM, onde iniciou seus estudos em 1963, em um curso recém criado em 1961, tendo concluído no ano de 1966. Segundo podemos destacar de sua trajetória, o professor fez parte dos formandos da segunda turma de Agronomia, daquela que na época, era ainda era considerada uma jovem universidade, pois iniciava a construção de sua história. Como podemos evidenciar na narrativa a seguir:

Formei-me em 1966 na UFSM, na segunda turma. Meu primeiro trabalho foi numa cooperativa, como técnico rural. Depois um colega meu me falou sobre a pesquisa de mercado que havia em Porto Alegre para a venda de máquinas importadas da Itália, a Fiat. Ele disse que eu tinha uma percepção das coisas, que eu podia fazer esse serviço, e me indicou o trabalho. Na época cheguei a

visitar vários municípios, prefeituras, secretários de obras, empreiteiras, construtoras de barragens. Nessas minhas viagens, passando por Santa Maria, encontrei um colega da Agronomia que me avisou sobre uma entrevista para uma vaga de administrador em Roraima – na época em que havia campus avançado, em Boa Vista. Tinha cinco candidatos para esta vaga, fiz a seleção e passei no processo naquela manhã, e, de tarde, recebi uma ligação de que havia sido escolhido; avisaram-me de que na quarta-feira da semana seguinte deveria estar já naquela cidade para começar. Ajeitei tudo com meu chefe, e fui pra lá, em 1970. Em 1971, o Marianinho da Rocha, filho do Mariano da Rocha, foi lá conhecer o campus, ainda não conhecia o campus, foi ele e dona Maria. Inauguramos um campus novo. Tinha várias alas. Aí, tomando chimarrão de manhã cedo e conversando, ele me perguntou: - tu não queres se eu trabalhar na UFSM?. Aí, falei:- Olha Professor, o senhor é quem sabe. No outro mês chegou um documento, o secretário do campus avançado me chamou para assinar, daí assinei. Naquela época pegavam uma turma de avião chegavam lá e no outro mês pegavam uma turma de vinte alunos e já voltavam. Depois o secretário do campus perguntou-me se eu sabia o que havia assinado, ao que me disse que foi a minha contratação para a Universidade Federal de Santa Maria, para voltar para o sul. Eu era contratado como convidado, pois, naquele tempo, todos os professores inicialmente ingressavam dessa forma. Depois fiz concurso para regularizar minha situação. Fui para a Fitotecnia, e depois para a fitossanitária. Não fiquei sempre no mesmo departamento, tenho uma trajetória [...]. (Diamante)

Como expressa o professor **Diamante** no início da narrativa, após ter concluído sua graduação, teve uma rápida inserção no mundo do trabalho fora da docência. Importante destacarmos que logo no início da narrativa o professor **Diamante** vai fazendo uma reflexão de como foi se encaminhando sua vida profissional após a conclusão de sua graduação. Notamos que nos primeiros anos de exercício profissional em sua área de atuação, se envolveu e aproveitou as possibilidades de inserção profissional que surgiram, trabalhou em uma cooperativa, depois com pesquisa de mercado. Salientamos que esta busca à inserção no mercado de trabalho logo que se conclui um curso universitário é marca de muitos egressos que buscam uma carreira profissional.

Evidenciamos em sua narrativa uma conquista que o professor **Diamante** expressa com muito orgulho, sendo para ele, muito significativa e desafiadora, pois colaborou para traçar a vida e seu percurso de professor universitário no contexto da UFSM. Como podemos observar em seu dito, em 1970, após ter sido selecionado e aceito o desafio da mudança, viaja para integrar a equipe de trabalho do recém inaugurado (1969) Campus Avançado de Roraima, em Boa Vista que se situava a mais de 5 mil quilômetros de distância de Santa Maria.

Segundo Spiazzi (2011, p.04)

A instalação em 1969, do campus avançado de Boa Vista/ Roraima, ocorreu graças ao Projeto Rondon, que manteve, de 1968 a 1969, o projeto dos campi avançados, além das operações Nacionais, Regionais, Especiais e de Interiorização. Tendo como objetivo a integração social, através de integração no período de férias escolares, que permite aos acadêmicos das universidades brasileiras colocarem na prática seus conhecimentos e ao mesmo tempo conhecer realidades adversas a sua, e através do seu trabalho contribuir para o desenvolvimento de comunidades carentes em todo o país.

Logo, o professor **Diamante**, teve sua imbricação à história da Universidade, desse modo, sendo sujeito e ao mesmo tempo atuante e participante em boa parte desta história, nos espaços sociais onde transitou (campus de Boa Vista/ Roraima e UFSM/Santa Maria) assim, como foi influenciado por estes espaços.

Acreditamos que pelo momento e pelo desafio em que a universidade vivia naquela época, se fez necessário um processo de adaptação e socialização do professor Diamante naquele contexto, realidade e local distante, o que sugere ter ocorrido pela disponibilidade que o professor teve ao compor a equipe e comprometer-se com seu trabalho, bem como pela maneira que expressa e significa sua experiência que mesmo em Boa Vista/Roraima estava entrelaçado a UFSM/ Santa Maria . Porém, compreendemos que não exclui que tenha ocorrido toda uma confrontação inicial com a complexidade daquela circunstância profissional em meio a tantos desafios.

Como aponta Zabalza (2004, p. 141) “[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina”. Neste viés não se pode supor que um jovem que ingressa em um novo e diferente contexto de trabalho esteja preparado, pois sempre terão desafios e situações a serem gerenciadas no início de qualquer profissão. Como podemos observar, naquele tempo e espaço, surge uma nova realidade e exigência profissional, do mesmo modo, complexa imergida de descobertas e expectativas, e ainda desafiadora para o professor **Diamante**. Porém, na narrativa fica evidenciado que esta entrada naquele contexto educativo ficou marcada positivamente e que foram decisivos para que o professor desenhasse o seu caminho junto à docência e seguisse seu ciclo de vida profissional.

Outro destaque que traz em sua narrativa de uma vivência significativa que repercutiu em sua trajetória foi à visita do Magnífico Reitor e de sua esposa e o

convite recebido para trabalhar na UFSM, o seu contrato e retorno para o Rio Grande do Sul para dar início a um percurso profissional como docente naquele espaço universitário, primeiramente como convidado, logo afirmando novamente sua escolha ao realizar o concurso, exigência para seguir na carreira.

O que o professor **Diamante** nos trouxe do início de sua trajetória, nos levou a observarmos que naquele tempo e espaço havia um convívio de amizade e proximidade entre os atores educacionais da época. Neste sentido, percebemos que as relações interpessoais era um fator que fazia a diferença. Entendemos que esta proximidade, de certo modo, era favorecida pelo momento inicial, de criação, fundação da universidade, pelos objetivos que comungavam, onde o coletivo tornava-se mais importante e preponderante que as individualidades.

Ao final de seu excerto narrativo, resumidamente, faz questão de salientar alguns movimentos de seu percurso ao dizer que transitou por diferentes cursos e departamentos, onde exerceu sua atividade e função docente, assim evidenciando que foi percorrendo um caminho e se movimentando em uma carreira que é dinâmica. Desse modo, salientando em seu dito **“tenho uma trajetória”**, ou seja, um percurso como professor, se desenvolveu em diversos espaços daquele contexto educacional, deixando subtendido que foi constantemente produzindo saberes no cotidiano docente e nesse movimento, que é processual, foi continuamente aprendendo a ser professor.

Percebemos que o professor **Diamante** atribui um valor especial às suas experiências, pois sua narrativa destaca mais os aspectos positivos de sua trajetória e que deram significados ao seu tornar-se professor no ensino superior.

Outra narrativa que destaca como fio condutor o entrelaçamento com a universidade desde a sua primeira Graduação no início da década de 70, é o da professora **Safira**, que junto com a UFSM construiu uma carreira e teve uma trajetória como professora do Magistério Superior. Assim, evidenciado que o pessoal, o profissional e o contexto sociocultural se interpenetram e marcam sua vida profissional.

[...] No segundo grau, eu fiz o curso de magistério em São Sepé, minha cidade de origem, e comecei a lecionar lá, onde fiz o estágio. Depois fiz vestibular na UFSM, em Santa Maria, para o curso de Letras (licenciatura) em 1971. Assim que me formei, voltei para São Sepé para lecionar no Colégio São Sepé, que era de segundo Grau, onde trabalhei por cerca de três anos. Logo resolvi fazer outro curso. Na época, eu tinha desistido de um casamento e queria preencher minha

vida com alguma coisa, então vim fazer vestibular de Arquivologia da UFSM, em 1977. Foi o primeiro vestibular do curso, neste ano, estamos completando 40 anos. Sou da primeira turma, que fez o curso de 1977 a 1979. Enquanto fazia o curso aqui à noite e trabalhava em São Sepé durante o dia. Depois que eu me formei eu consegui transferência para Santa Maria, ainda trabalhando no Segundo grau. Somente em 1983 fui nomeada como concursada na UFSM e continuei minha carreira na universidade como professora. Larguei as demais funções do estado, pois não me permitiram continuar. Logo depois fui fazer uma especialização no Rio de Janeiro (em Aperfeiçoamento Técnico e Didático em Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense). Na época nós éramos entre dez professores aqui, e trabalhávamos sempre muito em conjunto - quando um não podia ministrar uma disciplina, o outro substituí. Sempre foi uma dedicação de todos os professores, muita dedicação. Diferentemente de hoje que cada um tem a sua área, cada um já faz o seu concurso numa determinada área e trabalha somente naquela área. Não sei se isso é bom ou ruim, mas enfim, é diferente da época. Depois fiz também o Mestrado. Eu sempre fui muito dedicada ao curso e a universidade. Acho que todo este respaldo de estudar numa universidade federal me dá um prazer muito grande, por isso que eu sempre estou dedicada à UFSM. [...] Enfim, esta é um pouco da minha história de vida, depois de aposentada sempre continuei dando o que eu posso. Estamos com um almoço planejado para comemorar os 40 anos do curso de Arquivologia da UFSM, convidando todos os ex- professores, ex-alunos para confraternizarmos. Gosto muito de reunir as pessoas e estar junto das pessoas que eu gosto [...]. (Safira)

Observando a narrativa da professora **Safira**, evidenciamos que suas primeiras experiências como professora foram no curso do magistério, o que sinaliza que já estava voltada para a carreira docente desde cedo. Seu ingresso na UFSM se dá, primeiramente, como aluna na instituição, quando chega de outra cidade, realiza sua primeira graduação, curso de licenciatura em Letras, onde depois de concluí-lo, retorna para sua cidade para desenvolver sua atividade docente em uma escola.

Passado três anos de sua primeira formação na universidade, como destaca em seu dito, questões pessoais, vem a ser um fator impulsionador de seu retorno a Santa Maria. Assim, dá início ao seu segundo curso de Graduação, Curso de Arquivologia, na época, recém criado na UFSM.

Segundo consta no site oficial do curso de Arquivologia da UFSM (2018)

O Curso de Arquivologia foi criado pelo Parecer nº 179/76 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFSM, em 10 de agosto de 1976. Sua instalação deu-se em março de 1977 com oferecimento de 25 vagas anuais e quatro habilitações: Arquivos Empresariais, Arquivos Escolares, Arquivos Históricos e Arquivos Médicos.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Disponível em: <http://w3.ufsm.br/arquivologia/index.php/o-curso/historico>.

Destacamos que a professora ao salientar as motivações pessoais, que de algum modo, serviram de impulso para adentrar em uma nova formação, nos leva a reafirmar o que aponta Maciel e Isaia (2002, p.4) quando advertem que “o professor é uma pessoa humana” e assinalam que temos que levar em conta que o percurso vivencial e profissional estão imbricados. Portanto, neste viés devemos considerar e conceber o professor(a) na integração pessoa/profissional e, que a dimensão pessoal influencia na dimensão profissional e vice versa.

Neste sentido, é importante salientarmos que a trajetória pela perspectiva pessoal:

Envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esse percurso pessoal tem como marco significativo a idade adulta. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve simultaneamente perdas, ganhos, aquisições, novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai-se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. (RIEGEL, 1979; ISAIA, 1992, 2003<sup>a</sup>)

A professora **Safira** também enfatiza uma situação que vivenciou na época, e que compreendemos que perpassa a trajetória de vida de muitos acadêmicos gerando desafios, a questão de ter que conciliar, em algum momento, a formação (curso de graduação) e o trabalho. No caso da professora conciliava o curso de Arquivologia e o trabalho na escola em outra cidade. Segundo nos narra, somente após o término de sua formação em Arquivologia, é que conseguiu a transferência para Santa Maria.

Como faz questão de enfatizar a professora é “**da primeira turma, que fez o curso de 1977 a 1979**”. Assim, observamos que vida e profissão se entretecem e vão compondo a trajetória da professora que tem uma história tramada com o desenvolvimento da própria universidade.

Entendemos, a partir de Isaia e Bolzan (2011) e evidenciamos pela narrativa da professora **Safira** que a docência é tecida por diferentes movimentos construtivos da aprendizagem de ser professor, envolvendo um processo dinâmico e assimétrico.

Desse modo a preparação à docência; a entrada na carreira, a as marcas da Pós-graduação e a autonomia docente são fases presentes neste processo de construção docente que encaminham ao que denominam professoralidade.

Salientamos que as autoras preferem utilizar o termo professoralidade no lugar de profissionalização.

A professoralidade compreende os diferentes momentos da carreira docente e “implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional”(BOLZAN e ISAIA, 2006, p.491).

As autoras chamam todas as experiências e vivências anteriores ao ingresso efetivo na carreira do magistério superior de preparação à docência e destacam que a formação inicial do campo formativo é um momento de singular importância na constituição de um professor que ingressa na carreira universitária.

A professora **Safira**, após esse movimento de preparação à docência, no ano de 1983, como evidencia em seu dito, após concursada na UFSM, dá início, então, a sua carreira como docente no Magistério Superior e segue compondo sua trajetória na instituição como professora deste nível de ensino, largando suas atividades anteriores.

Bolzan e Isaia (2006) colocam que os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente e que neste movimento surgem várias demandas, seja da vida ou da profissão.

Compreendemos a partir de Isaia e Bolzan (2001) que a professoralidade pressupõe processos auto, hetero e interformativo que ocorrem de forma interligada. Marcelo Garcia (1999) destaca que no processo autoformativo os professores se responsabilizam por sua própria formação, existe uma vontade de estar implicado neste processo, o que leva o professor a querer, de maneira consciente e com controle sobre seu processo, a desenvolver ações em busca desta formação. Observamos que ações autoformativas ficam evidenciadas na narrativa da professora **Safira**, sua primeira especialização no Rio de Janeiro em Aperfeiçoamento Técnico e Didático em Arquivologia pode ser citada como um exemplo, assim como outras ações que provavelmente ocorreram, em que a professora esteve em seu percurso implicada em qualificar seu crescimento pessoal e profissional.

Já as ações heteroformativas, segundo Bolzan (2015, 2016), diz respeito a um processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, por especialista, não existe a garantia do comprometimento do professor, e na

interformação temos aquele processo que se dá se dá através das atividades interpessoais, o que segundo Marcelo Garcia (1999) objetiva o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências do professor e para isso acontecer é necessário que haja uma interação com um grupo.

Nessa mesma direção, Isaia e Bolzan (2004) destacam que a aprendizagem de ser professor não deve ser um processo solitário, pois implica interação, relacionamento com seus pares pertencentes ao contexto acadêmico. Logo, falar sobre trabalho docente é ter a clareza que “não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade” (TARDIF, 2005, p. 35).

Como aponta Maciel (2009, p.71):

Muitas competências podem ser desenvolvidas coletivamente, inclusive a de trabalhar em equipe, além daquelas basicamente pedagógicas, como organizar o ensino, as atividades de aprendizagem, a gestão da sala de aula, a gestão do tempo, dentre outras que vão surgindo das próprias necessidades dos docentes. Uma instituição de ensino superior necessita de um corpo docente preparado e consciente de suas atribuições, sejam elas na sala de aula, no gerenciamento de suas unidades. É preciso desenvolver uma visão holística em que o todo e as partes, interconectados, dinamizam o processo harmoniosamente, muito embora, por ser dinâmico, apresente contradições que, superadas, impulsionam o avanço qualitativo.

No excerto narrativo da professora **Safira**, pelo que expressa de sua trajetória e contexto de trabalho, observamos que ela não sentiu que esteve diante de um processo solitário, como de fato não esteve, talvez porque ainda era uma jovem universidade, isso é destacado quando diz *“na época nós éramos entre dez professores aqui, e trabalhávamos sempre muito em conjunto - quando um não podia ministrar uma disciplina, o outro substituía. Sempre foi uma dedicação de todos os professores, muita dedicação”*. O que destaca é que existia acolhimento, colaboração entre os pares e coletividade naquele tempo e espaço.

A professora **Safira** salienta a atuação polivalente dos professores da época apontando algumas diferenças em relação à nova geração de professores, sugerindo que na contemporaneidade são mais especialistas e focados em suas áreas e linhas de atuação, desse modo, mais voltados a encarar a docência e suas demandas de modo mais solitário e pouco colaborativo e compartilhado.

Neste sentido Zabalza (2004, p.117) destaca um possível dilema da identidade profissional dos docentes universitários, ao observar que:

Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser umas das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento.

Para este autor, a identidade profissional dos docentes costuma dar destaque ao “individual” e estar associada à disciplina que ministra ou a etapa que atende, como se ser bom professor estivesse somente relacionado ao domínio do conteúdo e ao saber transmitir aos alunos, o que corrobora com as colocações de Isaia (2003, 2007, 2010) sobre a centração no conteúdo como uma marca dos professores iniciantes e até mesmo uma característica presente naqueles que já tem uma experiência.

Zabalza ressalta que, diante do individualismo, “mesmo com raras possibilidades de superar a inércia em que se apóia, está a necessidade do exercício profissional mais coeso e institucional” (2004, p.126), o que implica uma mudança na cultura profissional dos professores.

Ressaltamos que a professora **Safira** em sua narrativa, ao explicitar alguns aspectos de seu percurso na instituição, nos traz importantes reflexões sobre todas estas questões apontadas pelos autores.

Logo, ao destacar em seu dito que em sua trajetória “**sempre foi muito dedicada ao curso e a universidade**”, observamos seu comprometimento com a universidade e amadurecimento pessoal e profissional conquistado no movimento da trajetória. Assim como sugere uma tomada de consciência de que uma universidade só se organiza e se consolida quando se tem disposição para um trabalho em conjunto que tenha como uma de suas principais diretrizes a colaboração entre todos os atores do processo educativo.

Outro recorte que destacamos é o do professor **Rubi**, que já inicia seu enunciado evidenciando que sua trajetória começa a ser tecida na UFSM já no tempo de estudante. Portanto, deste momento em diante, nesta instituição, um caminho em direção a docência começou a ser desenhado.

[...] Na época de estudante (1973-1976), eu já fui monitor na área de cirurgia no hospital, então minha tendência, desde o início, já foi por essa área, tanto que fiz o meu estágio e TCC também sobre isso. Quando a instituição abriu vaga, fiz o concurso, e passei, nós atendíamos cirurgia de pequenos e grandes animais, além do trabalho de extensão com os alunos e do atendimento aos chamados a domicílio. Durante a minha formação, nos anos de 1977 a 1978, assumi a ampla rotina do hospital veterinário, tive a oportunidade de trabalhar muito na parte hospitalar, o que me rendeu segurança, tranquilidade, e muito material didático. Quando entrei na universidade os materiais didáticos que tínhamos eram muito pobres. Nós retirávamos livros na biblioteca e utilizávamos no anfiteatro em um aparelho chamado epidiascópio, um canhão enorme. A gente inseria o livro, e ele projetava. O fato de ser muito difícil na época ter a projeção de imagens me despertou para o fato de criar materiais didáticos. [...] Durante minha carreira, eu fiz mais de quinze mil slides, para se ter de ideia do volume de material que eu já acumulei. Depois que terminei o meu mestrado, adquiri uma filmadora, então enriqueci ainda mais o material, pois filmei as minhas sequências cirúrgicas. A partir de 2000, quando concluí o doutorado, me aperfeiçoei um pouco na arte da informática e comecei a digitalizar todos os meus slides e aprendi a editar os filmes. Uma vez que fiz esse trabalho, eu os usei durante muito tempo na época que fui docente na graduação. [...] Realmente, esta prestação de serviço que eu faço para a universidade foi o ganho que eu tive na instituição. O meu crescimento na UFSM foi muito autodidata na cirurgia - enquanto o pessoal saía para os cursos fora, a gente tinha que se virar, então era consultar os livros, conversar com um professor mais antigo, experiente, pedir uma dica para ele, mas isso aí me auxiliou muito na minha formação. Hoje em dia o pessoal me procura muito em nível de Brasil para estes cursos, exatamente por esta riqueza de material didático. Então foi assim que eu cresci na universidade, tanto que quando concluí o mestrado, que fiz aqui mesmo, porque quando me inscrevi, nestes dois anos que trabalhei o pessoal começou a voltar do exterior. Então os docentes da pós-graduação eram formados no exterior e convidavam docentes do exterior para vir ministrar disciplinas aqui, então eu me acomodei e não sai, fiquei fazendo mestrado na própria instituição. Em 1994, eu ingressei à classe de professor titular. Em 2000 quando resolvi fazer o doutorado - já era titular, estava praticamente no final de carreira eu acabei então fazendo o doutorado porque eu estava muito envolvido com aulas, graduação e pós-graduação, chegava a ter quatro orientandos de mestrado, quatro de doutorado, mais bolsistas de iniciação científica e estagiários. Eu estava numa rotina tão grande que resolvi parar dois anos para fazer o doutorado e atualizar meus conhecimentos e na época já com meus filhos crescendo, eu disse quer saber de uma coisa- vou fazer meu doutorado na instituição. Entre 1998 a 2000 fiz meu doutorado e fiquei na UFSM mais dez anos depois de doutor, até que me aposentei, e assim fui crescendo dentro da instituição. (Rubi)

O professor **Rubi**, no início do seu enunciado, ao trazer um pouco da memória do seu universo formativo no contexto da UFSM, de quando ainda era discente (1973-1976), além de destacar que sua história esta entrelaçada a da UFSM desde esta época, revela elementos que, de certo modo, influenciaram o caminho ao ingresso na carreira e a escolha de sua área de trabalho atuação e pesquisa na universidade. Como destaca Isaia e Bolzan (2011, p.188) o estudo, a

partir das narrativas, permite a compreensão de como os professores experimentam o mundo da docência e o reconstruem pelos fios da memória.

Quando salienta em seu dito que ***“fui monitor na área de cirurgia aqui no hospital, então minha tendência desde o início já foi pela cirurgia, tanto que fiz o meu estágio e TCC também nesta área”***, identificamos que o professor **Rubi** já estava se preparando para a carreira docente. Logo a tendência à área cirúrgica, assim como a inclinação ao magistério superior já se delineava na vida dele na época da graduação, quando era discente na instituição. Portanto, demonstrava esse interesse e disposição já em seu processo de formação, o que acreditamos que favoreceu na sua vontade em investir na carreira docente, realizar o concurso, em um contexto em que já demonstrava se sentir identificado, que lhe era conhecido e familiar, a UFSM. Neste sentido Isaia e Bolzan (2011, p.189) destacam que “a formação inicial do campo formativo específico também é um substrato importante para a preparação à carreira”.

Na narrativa do professor **Rubi**, aparece um elemento importante do ingresso ao magistério superior público daquela época, que era a formação inicial como meio de investimento na carreira docente universitária. **Rubi**, assim como tantos outros de sua geração, investiu na docência, foi se constituindo na carreira, aprendendo a ser professor e, ao longo dos anos formando-se continuamente, se qualificando e se desenvolvendo no seio da universidade. Atualmente, sabemos que a carreira no magistério superior público emerge a partir do título de doutor, sendo outra titulação, uma rara exceção.

Outro ponto destacado pelo professor **Rubi**, foram os desafios em relação à demanda encontrada quando do ingresso como professor universitário, que lhe exigia capacidade de articular os conhecimentos advindos da formação inicial, de transitar naquele contexto complexo onde exercia um novo papel, o de professor, o que lhe impulsionou a buscar inovações para atuar e ensinar em sua área. Como salienta Cunha (2011), quando o professor é iniciante, para ele, ainda é um período que está buscando o seu estilo profissional. A preparação anterior que tiveram, na formação inicial, geralmente, não responde às exigências da docência, não dá respostas lineares aos desafios da prática, muitas vezes é inexistente qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica, o que os torna profissionalmente frágeis ao assumir um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados.

Quando o professor **Rubi**, em seu depoimento relata que “**quando entrou na universidade os materiais didáticos eram muito pobres e que isto lhe despertou para o fato de formar materiais didáticos**” evidenciamos que houve um propósito de responder as dificuldades sentidas/experimentadas no cotidiano docente, em que a vontade de inovar emergiu pela compreensão e reflexão sobre a própria prática e se concretizou pelo compromisso que teve em qualificar o processo de ensino para os alunos. O Professor **Rubi**, não ficou só centrado na sua competência científica, observamos que procurou se preparar didaticamente e melhorar a relação pedagógica. Logo, fazendo constantemente um investimento em seu próprio trabalho e por si mesmo, buscando “traduzir” sua prática, suas pesquisas em conteúdos pedagógicos de suas aulas, aprimorando recursos, qualificando e conduzindo melhor o processo ensino – aprendizagem. Desse modo, nesta fase, podemos dizer que o professor já mais estabilizado, comprometido e motivado, passa a preocupar-se mais com os objetivos pedagógicos (ISAIA, 2001).

Interessante no relato de **Rubi** é que ao relatar sua trajetória, ele também traz um pouco da história dos próprios recursos audiovisuais utilizados na época. Um dos recursos utilizados pelos professores naquela época, ainda nos primeiros anos de desenvolvimento da universidade era um aparelho chamado *Epidiascópio*, também conhecido como *Episcópio* que se destinava essencialmente a projeção fixa, por reflexão, de documentos opacos tais como: fotografias, páginas de livros, jornais ou revistas e até pequenos objetos. Depois, como ele mesmo relata, os recursos foram se aperfeiçoando e contribuindo para qualificar o ensino. Portanto, o professor **Rubi**, como outros da sua geração que tiveram uma história entrelaçada à história e ao desenvolvimento da universidade acompanharam e participaram das mudanças ocorridas na universidade e contribuíram para toda esta evolução.

Como salienta Benini e Oliveira (2007, p.136)

Em se tratando das mudanças ocorridas na universidade, estas tendem a oportunizar ao professor a visitar e refletir suas práticas à luz das novas condições do exercício profissional. A docência defronta-se com necessidades advindas da transformação institucional. O professor universitário precisa exercitar a possibilidade de formação e aprender com a coletividade protagonista que constitui o seu cenário pessoal e profissional. As inovações devem transcender para além das deficiências, são possibilidades de aprendizagens. Desse modo, é correto nomear as novas tecnologias – multimeios - como meio de aprendizagem, usando-as como produtoras de conhecimentos [...].

Outro ponto de destaque na narrativa do professor **Rubi**, é quando ele evidencia a sua permanente busca por qualificação, revelando que a conquista de suas titulações ocorreu no cerne da instituição, sendo este seu *lócus* principal de formação, onde ele reconhece como sendo o principal espaço de seu crescimento profissional, onde se constituiu professor.

O professor **Rubi** também expressa algo que fazia parte daquele espaço-tempo que era a saída dos professores para a realização da pós-graduação no exterior (especialização, mestrado, doutorado), para se qualificarem em algumas especialidades, áreas de pesquisa, para que pudessem posteriormente contribuir com os próprios cursos, desenvolvimento da UFSM, pois ainda não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica necessária, tornando importante que alguns professores saíssem para se qualificarem.

O professor **Rubi** salienta, que muitos docentes também vinham do exterior para ministrar aulas na instituição, o que observamos que era algo necessário naquele momento em que a UFSM ainda não contava com um quadro de pessoal especializado em algumas áreas/ linhas de pesquisa.

Na UFSM a Pós-Graduação em Medicina Veterinária foi criada em 1974. Já o Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária (PPGMV), foi criado em 1997, com a implantação do curso de doutorado, como podemos ver teve um caminho de muito trabalho até ser implantado e se consolidar.

Como coloca Zancan e Bolzan (2017, p.246) ao se referirem à expansão da pós-graduação na UFSM

Estudar a história da pós-graduação é um grande desafio para a comunidade acadêmica, pois retrata um cenário de evoluções da ciência e da vida de um povo. Também marca os anseios de uma época, de um grupo de pessoas e de evoluções de políticas públicas voltadas à inserção de uma prática científica de qualidade nas grandes áreas do saber.

Desse modo, observamos que o professor **Rubi** no percurso da trajetória, mesmo não tendo saído para fazer o mestrado e doutorado fora, pois ficou para dar apoio para que outros saíssem, sempre teve uma atitude proativa, um compromisso em qualificar o seu trabalho, a sua prática. Logo, não se acomodou ao se confrontar com desafios da profissão, do contrário, sempre envolvido e comprometido com sua prática, formação e contexto de trabalho.

Quando em seu dito enuncia ***“o meu crescimento na instituição foi muito autodidata na cirurgia, por exemplo, pois enquanto o pessoal saía para os cursos fora, a gente tinha que se virar, então era consultar os livros, às vezes um professor mais antigo, experiente, pedir uma dica para ele, mas isso aí me auxiliou muito na minha formação”***, sugere que é consciente sobre a importância e necessidade de também se ir à busca do próprio caminho formativo, de ter uma postura autônoma enquanto docente, do mesmo modo demonstra ser consciente que na docência nada se faz sozinho, ela não é algo que seja aprendida individualmente. O ser docente também acontece apoiado no outro, no coletivo, na interdependência e nas experiências vividas no percurso da trajetória.

#### **4.1.2 Pioneirismo na trajetória**

Compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira, após a aposentadoria, também implica em percebê-los nas relações estabelecidas com espaços e tempos de suas trajetórias, que perpassam épocas e revelam histórias, marcas plurais e singulares de um contexto sócio-histórico.

Sabemos que uma universidade só se constitui, se desenvolve, evolui, se torna duradoura, de relevância, significado e alcance social porque existiu a ação conjunta e continuada de muitas pessoas. Quando uma universidade se desenvolve, se consolida ao longo do tempo é porque existiram pessoas à frente, que desbravaram o trajeto que, de algum modo, contribuíram no planejamento, na implementação de cursos/laboratórios/prédios/projetos/convênios/parcerias, enfim, deram início ao caminho para que novos personagens viessem se integrar, se somar a história.

Observamos que experiências de pioneirismo foi uma realidade presente na trajetória dos professores voluntários aposentados. Esses professores, no decurso da trajetória, foram protagonistas de fazeres profissionais, cada um com sua parcela de contribuição, de feitos reais, cooperaram para construir cotidianamente a história da UFSM e a própria história da educação. Logo, este pioneirismo produziu marcas neste caminho, esses professores ao se sentirem ator e autor, significaram, deram

sentido a estas vivências, do mesmo modo, deram reconhecimento a própria autoria, o que percebemos que reforça a razão para seguir trilhando a trajetória na UFSM.

Como podemos observar na narrativa do professor **Quartzo**, ele faz questão de evidenciar em seu dito o seu pioneirismo e expressa o contentamento de ter participado e contribuído, de alguma maneira, através do seu trabalho, com o desenvolvimento da UFSM.

[...] Fui o primeiro professor de três disciplinas do Curso de Engenharia Florestal. Podemos dizer que iniciei do zero, mas creio que fiz um bom trabalho. Prova disso é que sempre fui homenageado pelos formandos, o que me incentivava muito para melhorar cada vez mais. Sempre mantive bons diálogos com colegas e alunos. Tenho facilidade de trabalhar em grupos.- Importante salientar, que criei um laboratório e um Herbário (HDCF), que são importantes para o ensino e pesquisa. O herbário, já com registro internacional, é suporte para auxílio na identificação de espécies em trabalhos de Dissertações e Teses. O herbário foi também mantenedor e depósito de espécies coletadas nos Inventários Florestais do Rio Grande do Sul, realizados pelo Departamento de Ciências Florestais da UFSM. (Quartzo)

O professor **Quartzo** ao expressar seu pioneirismo marca em sua fala, a reciprocidade, ou seja, o quanto foi importante, para si e para a UFSM, o trabalho que realizou como professor no transcorrer do tempo de sua trajetória. Como salienta em seu dito, a prova disso se revela nas homenagens recebidas em formaturas, o que chega como um incentivo para melhorar cada vez mais.

Neste viés salientamos que estas vivências que compõem a trajetória de **Quartzo**, foram significativas, contribuiu para que os laços com a UFSM fossem fortalecidos, que se sentisse cada vez mais entrelaçado e identificado com essa universidade e mobilizado a prosseguir. Estas honrarias, tem um simbolismo que traduz a importância que ele e muitos outros professores da sua época, representaram e representam para a Instituição. Assim como para o professor, ter feito parte desse desenvolvimento, reforça a identificação com a própria instituição.

Já o professor **Diamante**, **que** foi um dos professores que atuou no campus de Boa Vista/ Roraima, ou seja, um dos precursores naquele contexto, quando retorna a Santa Maria no ano de 1972 novamente se torna um dos pioneiros do caminho.

Quando iniciou meu contrato aqui na UFSM em 25 de agosto de 1972 comecei a dar aula na Agronomia, depois abriu a Florestal, dei aula para a primeira turma.

Estes dias estava fazendo as contas e lembrei que dei aula na Fundação, no curso de especialização, teve só uma turma, Brasil, Argentina, Uruguai, dei uma disciplina. A turma de Agronomia era muito grande antigamente, 80 alunos, dois semestres 160 alunos, mais a Florestal, foram muitos alunos ao longo dos anos, já tive mais de quatro mil alunos. No administrativo, já fui chefe de departamento, depois vice também. Particpei do conselho superior da universidade, representando o centro, além de fazer parte de várias comissões, administrativa, capa verde, ingresso e reingresso. (Diamante)

Como podemos evidenciar em seu dito, o professor **Diamante** deu “*aula para a primeira turma*”. Neste viés destacamos que compor o quadro docente para iniciar um curso de graduação ou pós-graduação, principiar uma disciplina é ser pioneiro na trajetória e, observamos que o professor significa tais momentos como um tanto marcante. Assim como compreendemos que pelo espaço-tempo de trajetória e pela multiplicidade de atividades que revela ter tido, foi um dos iniciadores em muitos momentos da carreira docente.

Já a Professora **Pérola** nos desvela que teve uma importante contribuição na implantação e consolidação do curso de pós-graduação da sua área. Observamos que foi uma das instauradoras, tendo um pioneirismo no curso, onde neste espaço, a convite e junto com outros docentes, pela sua formação, qualidade de produção científico-acadêmica foi uma das que abriu o caminho.

Aqui na UFSM, fui trabalhar também na pós-graduação, eu não pedi credenciamento, mas fui convidada. Na época a pós-graduação estava se firmando aqui em Santa Maria. As pessoas eram convidadas pela produção, aí alguém me descobriu lá pela FAPERGS [...] Aí descobriram meu nome lá na FAPERGS e aí – me convidaram para trabalhar na pós-graduação e eu estou aqui até hoje na UFSM. As pessoas me descobriram pela produção. (Pérola)

Pela narrativa da professora **Peróla**, igualmente podemos observar que existia uma demanda na época de professores que fossem altamente qualificados para formar outros profissionais, professores e pesquisadores. Portanto, a professora **Pérola**, assim como outros pioneiros do seu tempo, trouxe uma significativa contribuição para a universidade e para a consolidação de vários programas de pós-graduação na UFSM.

Assim como **Pérola**, a professora **Turmalina** em sua trajetória na UFSM também foi precursora, teve um pioneirismo e contribui na criação e consolidação do curso de Pós-Graduação em Química.

[...] quando fez dois anos que eu estava como professora na UFSM - fui pra Alemanha – fazer doutorado, pois já tinha terminado o mestrado. Havia aqui na época um projeto de cooperação entre a UFSM e a Alemanha. A Alemanha teve um papel muito importante no desenvolvimento da UFSM e a química era uma das áreas contempladas. Por conta do convênio, então não foi tão difícil a minha ida, claro teve a questão da língua, eu não sabia falar alemão, mas consegui fazer o doutorado e até me sai muito bem, fui aprovada com louvor. E aí na volta, o curso de pós- graduação já existia, mas a área mais desenvolvida era química inorgânica, por conta dos professores que já estavam, mas junto com alguns professores que voltaram também seus aperfeiçoamentos - criamos dentro do programa de pós- graduação em química, a área da química analítica. Então, eu fui uma das fundadoras desta área dentro do programa de pós-graduação. (Turmalina)

Desse modo, podemos observar que é perceptível o protagonismo e a contribuição da professora **Turmalina**, bem como de outros professores que foram precursores junto com ela na época.

Como descrito no início da página do próprio programa, quando apresenta o histórico do curso.

O esforço inicial para a consolidação do Curso foi direcionado na criação de massa crítica de pesquisadores, indispensável para este objetivo. Uma vez vencida esta etapa inicial, os grupos de pesquisa foram gradativamente se consolidando [...] em 1992 uma reforma curricular profunda com a criação de uma nova Área de Concentração (Química Analítica) acompanhada pela diminuição do número de créditos obrigatórios e uma redefinição dos critérios de entrada de novos alunos com relação a Área de Concentração escolhida. O crescimento uniforme da Área de Química Orgânica levou a criação do Curso de Doutorado que obteve em 1994 a recomendação pelo GTC/CAPES (recomendação GTC/CAPES Ofício No. Ref. DAA/GTC-6994 de 19 de Julho de 1994) com a especialização nesta Área de Concentração. Em 1999 o nível de doutorado foi expandido para as Áreas de Concentração de Química Inorgânica e de Química Analítica. O PPGQ ao longo de sua trajetória buscou sempre o aumento da qualidade que pode ser evidenciada pela classificação como curso de nível internacional obtida em 1998 após avaliação por comitê internacional coordenado pela Capes. Atualmente é conceito 7, avaliação CAPES.

Já a professora **Ametista**, assim como **Quartzo**, **Pérola** e **Turmalina**, também salienta no excerto seu pioneirismo e evidencia um percurso de muito trabalho.

Criamos a pós-graduação em informática – fui a primeira coordenadora, fiquei nesse cargo por três anos, era pesquisadora do CNPq, dava cinco ou seis aulas para graduação, mais a pós. Aí, digo, chega de coordenação de curso, e tinha projetos FINEP – foi uma época cansativa. A área administrativa tem muitos desafios, cansa bastante, ia fazer pesquisa – e chegava tinha que combater incêndio que nem imaginava que tinha. Não tem manual de coordenador, tinha

que ter manual e não tem. Precisa correr atrás das resoluções, onde está escrito, precisa ficar procurando... E você precisa ter uma boa secretária, graças a Deus eu tinha uma excelente secretária... Então criamos a pós, o processo de criação é mais difícil e aí depois me substituíram, e eu sempre ficava de vice. Eu conhecia todo o trâmite, então eu dava todo esse apoio em termos de coordenador substituto. Que foi também como me aposentei, como coordenadora substituta. Nesse meio surgiu a ampliação da universidade, e nós também entramos, a gente quis criar a computação, porque o pessoal da engenharia resolveu criar a engenharia da computação, e nós queríamos criar na área de hardware [...] Então nesta trajetória criei um departamento, e, depois disso, também criamos o curso de sistemas de informação [...]. Fiz o curso e o outro professor coordenou, porque eu era coordenadora da pós, eu não podia coordenar, nem queria ficar a frente, era um curso novo e muita coisa, tinha experiência, de qualquer maneira é muito cansativo, um curso andando já tem muitas coisas resolvida, este novo era outra filosofia [...]. (Ametista)

Evidenciamos, nesse excerto, que a professora **Ametista**, junto com outros colegas, integrou a iniciativa de projetos, cursos, programas, departamentos, assumindo assim um papel fundamental, como docente, gestora, pesquisadora. Como uma das pioneiras em tantos momentos da trajetória, além de empreender, contribuindo para inovar, inspirar, renovar na universidade, colaborou para promover a transição de uma época para outra e para deixar um legado para as novas gerações.

Como ressalta Cunha (2015, p. 174) “o vivido por uma geração tem sentido quando serve para as que a sucederam. Mesmo assumindo que experiência não se transfere, reconhecemos que ela inspira e favorece novas perspectivas.

Já a professora **Jade** nos permitiu observarmos seu pioneirismo na Educação a Distância - EaD.

[..]. Em 2005, montamos o curso a distância aqui na universidade. Fomos para Brasília, fiz o projeto, houve o lançamento do edital e em 2007 teve o primeiro vestibular para a EAD. Como não tínhamos professores suficientes na época – eu convidei professores aposentados. Consultamos se poderíamos e tivemos o consentimento e, aí, fiquei na coordenação. E não deixei mais...(Jade)

Sabemos que a implantação EaD se constituiu em um desafio para que fosse institucionalizada nas instituições Federais de Ensino Superior. Observamos que a professora Jade, na UFSM, esteve entre os precursores, foi uma das professoras que acreditou e engendrou esforços para consolidar as ações de EaD para que seguisse expandindo.

Como podemos ver, representado nas narrativas dos professores **Quartzo, Diamante**, das professoras **Pérola, Turmalina, Ametista e Jade**, o trabalho dos docentes que foram pioneiros, precursores ou criadores em algum momento do percurso foi complexo, com uma pluralidade de desafios, exigiu momentos de perseverança, esforço e doação plena, não só individual, mas também de um coletivo de pessoas. Logo, deixaram um legado para as novas gerações, foram produtores de uma história, portanto, acreditamos que, a estes professores, também se deve a abertura do caminho.

Salientamos que estes momentos, que os professores viveram na trajetória, estão ainda imbuídos de significados. Logo, continuam marcados de modo positivo por estas vivências, que carregadas de sentido compõe as razões que os mobilizam a seguir como professores voluntários, participando e contribuindo da história e do desenvolvimento da UFSM.

#### 4.1.3 Fatos marcantes

As experiências vivenciadas pelo professor voluntário aposentado em sua trajetória docente, que acontecem de forma individual e ao mesmo tempo coletiva podem deixar marcas significativas neste caminho. Observamos que entre estas vivências do percurso narrado como mais significativas pelos professores voluntários aposentados, aquelas que se referiam aos momentos de ter contado com algum tipo de reconhecimento na trajetória pelo seu trabalho, foram as mais destacadas.

Logo, ter recebido algum laurel ou ter sido em alguma situação homenageado (formatura, pela instituição), se sentir valorizado por colegas e/ou alunos, reconhecido dentro e fora da UFSM, pelo trabalho desenvolvido, ser convidado para compartilhar a sua experiência, são algumas dessas situações de destaque apontadas. Estando, portanto, estas vivências carregadas de sentido e significado e, assim se desvelando entre as razões que influenciaram, estimularam a continuar no caminho da docência, no contexto da UFSM. Como podemos observar no recorte extraído de algumas narrativas dos professores.

O professor **Citrino** ao desvelar o que havia sido marcante em sua trajetória, relata:

Trabalho há 30 anos com tecnologia de carnes. Sou reconhecido nacional e internacionalmente. Agora mesmo na operação da carne fraca fui convidado a assessorar, na hora dos finalmente – queriam que eu estivesse presente. [...] Eu fui representante dos professores da universidade junto a Capes e junto ao CNPq. Prêmios, tenho vários prêmios, inclusive agora dia 24 passado recebi o maior prêmio Santander alimentos; recebi em um Congresso de alimentos em Gramado. Recebi outro prêmio de destaque em pesquisa da Fapergs. Tenho uma medalha de 50 anos do Conselho de Farmácia. Eu tenho muitas medalhas, tenho bastante reconhecimento pelo trabalho e pesquisas realizadas [...].  
(Citrino)

Observamos que o professor **Citrino** interpreta e descreve o reconhecimento em sua área, as representações junto aos órgãos, os prêmios, as medalhas, enfim todos estes acontecimentos, como significativos em sua trajetória. Assim, ser reconhecido nacional e internacionalmente, representa que seu trabalho teve um relevante impacto social, foi para além do contexto interno da universidade. Portanto, que seu trabalho teve um propósito que foi alcançado, foi importante e autoral, por isso reconhecido. Logo, que desenvolveu um trabalho de qualidade ao longo do tempo naquilo que se propôs. E que os prêmios, as medalhas são consequências daquilo que fez, assim como representa a retribuição simbólica pelo seu trabalho, que impulsiona e serve de orientação para seguir fazendo o que faz e seguir coeso e vinculado a UFSM.

O professor **Rubi**, que teve sua trajetória entrelaçada com a da UFSM desde a graduação aponta um fato marcante e significativo vivenciado que ele atribui como reflexo de uma história que começou a ser delineada já em sua formação inicial.

[...] Eu recebi muitas homenagens de formaturas, das turmas. Mas uma homenagem me sensibilizou bastante. Desde a época de acadêmico eu sempre fui muito voltado para cirurgia, então já me destaquei na graduação, pela habilidade, pelo dom natural e pela capacidade de improviso, aí os meus colegas me apelidaram de bisturi de ouro, isso teve reflexo depois de formado. Em função disso, meus alunos, em uma formatura - me deram como presente um bisturi folhado em ouro, foi uma coisa bonita, esta foi uma das coisas mais marcantes que eu recebi na instituição que eu me lembro assim, desta época.  
(Rubi)

Ressaltamos que quando o professor **Rubi** explicita em seu relato o que lhe foi marcante na trajetória, o fato de tomar consciência do seu percurso desde a época de estudante, é um momento que, igualmente reflete sobre como foi se constituindo na sua profissão e as implicações do que fez e realizou e que, evoluiu

ao longo da carreira. Portanto, que o modo que se dedicou “valeu à pena”, foi reconhecido, teve impacto naqueles que compartilharam dos seus saberes e foram parte dessa conquista.

Observamos que para o professor **Rubi**, o “bisturi de ouro”, é uma materialização do reconhecimento, uma retribuição simbólica, um presente que tem um precioso significado, pois, além de dar um feedback, dizer muito sobre o seu trabalho desenvolvido no percurso, mantém viva a memória da dedicação de um afazer que foi genuinamente reconhecido pela comunidade acadêmica.

Assim como o professor **Rubi**, a professora **Safira**, também traz algo que destaca de sua trajetória e que demonstra que sua dedicação de alguma maneira, foi reconhecida e teve impacto naqueles a sua volta. Logo, o quanto isso é recompensador e se torna razão para mantê-la engajada com docência e sentindo-se parte dessa instituição que possibilitou tal reconhecimento.

Embora eu que seja uma pessoa que fale pouco, que expresse os meus sentimentos, sou meio tímida, mas em relação ao trabalho sempre desempenhei bem a minha função, eu acredito, pois tive reconhecimento neste trajeto. [...] Como reconhecimento, eu destacaria o relacionamento com os colegas, com os alunos que até hoje se mantém. Eu agora mesmo encontrei uma aluna que se formou há cerca de 10 anos e veio me dar um abraço, como se tivesse sido ontem que eu saí daqui e isso é muito bom e gratificante pra gente [...](Safira)

Neste viés, percebemos que as distinções recebidas, assim como a capacidade do professor, a partir de sua reflexão, reconhecer o seu valor e trabalho, acaba por fortalecer o laço, o comprometimento com a UFSM, a afiliação a este contexto que lhe proporcionou galgar tais significâncias.

Segundo Dubrin (2003) buscar reconhecimento é uma necessidade humana normal, os trabalhadores gostam de saber que seu trabalho é útil para alguém e para determinado contexto. Logo, quando se é reconhecido, valorizado, pelos próprios pares, colegas de trabalho, pela a instituição/ universidade/organização de trabalho, pelos próprios alunos, ou até mesmo por pessoas de fora, tudo isso repercute positivamente, pois como destaca Dubrin (2003), em muitas organizações de trabalho “a maioria dos trabalhadores sente que não é suficientemente reconhecida” (p.154).

O professor **Topázio** do mesmo modo faz questão de explicitar momentos que sinaliza como marcante em sua trajetória, onde o reconhecimento pelo seu trabalho aparece como destaque.

[...] Eu fui um cara feliz na carreira e com minha família, com minha esposa, com meus filhos. Teve algumas coisas pelas quais fiquei um pouco conhecido. Permaneci 15 anos como presidente da revista brasileira de agrometeorologia, e, neste tempo, conheci todos os pesquisadores da minha área de todo o Brasil, da Embrapa, das universidades. Conheci muitas pessoas e pesquisadores, não tinha e-mail no início, nós usávamos muito telefone, carta, então, fiquei muito conhecido e conheci muita gente, o que me proporcionou muita alegria. Até hoje eu vou às reuniões e a sociedade me conhece. Isto deu um impulso científico para aquela época. Ganhei um prêmio de pesquisador do ano da FAPERGS, e também fui premiado na sociedade agrometeorologia. Estes prêmios dão um reconhecimento do trabalho, e depois que me aposentei recebi muitos convites para trabalhar em outras universidades de diversos locais do país, Goiás, São Paulo, Rio grande do Sul. Até em São Paulo – eu fui lá ver como que era, uma universidade Estadual, mas daí, sabe no início a gente se sente orgulhoso de ser convidado, mas depois tu vai lá começa a refletir, passa um dia, passa um mês e tu começa a pensar e tu chega a conclusão que é mais feliz aqui, que o pouco de dinheiro que vai ganhar a mais – não vale a pena, entende. Claro que depois os convites foram diminuindo, agora pela idade... Tive um convite para ir para a França também, isso dá certo orgulho para a gente, o convite era para trabalhar na comunidade européia, trabalhar no projeto na área de radiação solar, mas minha esposa é professora aqui e meus filhos também, como vou deixar eles aqui? Sempre fui muito apegado a minha família. Mas eu acho que minha vida sempre, como vou dizer, foi muito agradável. (Topázio)

O professor **Topázio** percebe que ser parte dessa universidade, UFSM, ter vivenciado sua trajetória ligada a esta instituição, adicionou aspectos essenciais igualmente a sua vida pessoal, aos seus relacionamentos. **Topázio** quando salienta que ficou 15 anos presidente da revista brasileira de Agrometeorologia, que se sentiu honrado com o prêmio, não diz apenas sobre o reconhecimento, mas do mesmo modo ressalta sobre as relações que conquistou neste caminho. Segundo Dejours (2008), é o “outro” que media o reconhecimento, portanto, o professor pode encontrar reconhecimento **dos** e **pelos** outros, uma vez que a universidade, também traz oportunidades para o professor mostrar o seu trabalho, não só no seu interior, mas ainda fora dela, em outros espaços.

A fala do professor **Topázio** também nos chama atenção para a personalidade do professor, quando mesmo diante de reconhecimento tão significativos, precisamos fazer opções. Isso se revela quando em seu dito diz sobre o convite que recebeu para ir para França e, depois de aposentado, para outros locais, porém sua

opção naquele momento foi ficar pela sua família e pelo trabalho desenvolvido na UFSM. Como salienta **“é mais feliz aqui”**. Neste viés é importante sempre considerarmos que um professor, em sua trajetória, além do seu trabalho, tem uma história de vida e esta não deixa de se articular à sua dimensão profissional.

A professora **Turmalina** também destaca uma situação que desvela que o reconhecimento recebido na trajetória dá sentido ao trabalho desenvolvido, ao esforço que foi empreendido na profissão. Observamos que as conquistas dos professores demandam esforços, dedicação. Quando o esforço empenhado pelo docente, de algum modo é percebido, valorizado, possibilita a realização pessoal, o que gera mais adesão àquele trabalho, ou seja, o professor passa a ficar ainda mais implicado com a própria docência, com suas atividades e com a instituição a qual pertence.

[...] O que eu considero destaque na minha na trajetória, na verdade não foram muito grandes, mas pra mim foram muito significativos. Eu recebi um convite, em 2001 – para proferir uma palestra num encontro das indústrias farmacêuticas que são responsáveis pelas embalagens. Era um evento muito grande, então me descobriram aqui no interior do Rio Grande do Sul, e me convidaram para participar deste evento, que é muito importante dentro da área da indústria farmacêutica, o que, para mim, foi um reconhecimento muito grande do meu trabalho, e me deixou muito contente. Depois, em 2008, recebi também um convite pela Wiley - uma editora muito grande, originalmente estadunidense, mas que está em todos os países do mundo - para escrever um livro sobre um assunto do qual eu pesquisei a vida inteira. Foi um desafio enorme, demorei quatro anos, desde o contrato inicial, e fiz o livro, que foi publicado em 2012, 2013 e isto pra mim foi muito importante também, significou um reconhecimento do meu trabalho. Então foram as duas coisas que mais me marcaram e me deram um retorno do meu trabalho, pra mim isto foi muito importante. (Turmalina)

Como evidencia em seu dito, ter recebido aquele convite, ter sido a escolhida percebida lá **“no interior do rio grande do sul”**, evidenciando, em meio a tantos outros pesquisadores, advindo de tantas outras reconhecidas universidades para representar, proferir seu conhecimento, foi algo que marcou significativamente e trouxe mais sentido a sua trajetória profissional sendo um incentivo para seguir no que estava fazendo. Destacamos também que tal reconhecimento está atrelado às percepções que a sociedade, no caso aqui representado pelos locais que realizaram o convite a professora Turmalina, tem do trabalho exercido por ela na UFSM e da contribuição que ela trouxe com o seu trabalho.

Do mesmo modo, a narrativa da professora **Turmalina**, assim como a do professor **Citrino** e acreditamos que tantos outros docentes desta geração, nos permitiu identificar que por meio do trabalho, das suas atividades desenvolvidas como docente e pesquisadores, não só tiveram reconhecimento, mas também colaboraram para que a UFSM fosse reconhecida em outras esferas da sociedade, na comunidade científica e acadêmica.

A professora **Pérola**, que teve uma vida ligada ao magistério, com experiência e trajetória em outros níveis de educação, ao ser indagada sobre o quê destacaria em sua trajetória, igualmente faz questão de revelar alguns momentos marcantes de sua trajetória, onde o reconhecimento pelo seu trabalho se fez presente:

Não diria que tem uma mais marcante que a outra, cada um teve seus momentos marcantes, são momentos diferentes. Por exemplo, quando eu fui professora primária, eu tive a grata satisfação de ter sido premiada em função do rendimento com os alunos, os alunos da vila eram praticamente 100% aprovados. Naquela época vinham professores da secretaria de educação testar as crianças em banca. A gente trabalhava isto durante o ano. [...] Depois no ensino médio—quando fiquei como coordenadora e teve a reforma do ensino médio, apesar das contradições de posições, minhas ideias foram assumidas pela Delegacia de Ensino que as aplicou nas escolas do estado. Depois fui convidada pelo governo Olívio para fazer trabalho nas delegacias de ensino, várias regiões do Estado, para trabalhar com todos os aspectos da melhoria do ensino, com grupos de diretores. Há poucos dias encontrei uma professora de Livramento e ela me disse que “a gente nunca te esqueceu”. Mas o gratificante mesmo foi aqui no Atacadão, na primeira vez que eu tinha entrado lá. Veio uma moça, senhora com seus 50 anos e disse assim, a senhora é de A? Eu disse sou e ela disse: -e não lecionou lá no O.D.? Falei sim—ela respondeu, “a senhora me alfabetizou”. Estes pequenos reconhecimentos são importantes pra gente, dão satisfação, eu ajudei, participei. E aqui na universidade – participei de muita coisa. Veio email do MEC para trabalhar como avaliadores de curso, eu não sabia que eu tinha sido a única selecionada. Fiquei 10 anos avaliando cursos superiores em todos os Estados do Brasil. Deixei esta função por causa de minha alergia, especialmente na avaliação das bibliotecas. Com companheiros de vários Estados e de variadas IES, avaliávamos universidades enormes como a São Judas de São Paulo. Eu já fiz muita coisa, nem sei mais tudo o que fiz, mas foi muita coisa. (Pérola)

Como podemos evidenciar na narrativa da professora **Peróla**, foram vários os momentos em sua carreira docente, e níveis em que atuou, onde o reconhecimento pelos seus feitos se fez presente e foi um sinal significativo. Como ela mesma evidencia, estes gestos recebidos de valorização genuína/natural que chegam através de uma combinação de fatores (premiação, convites, manifestações de afeto e gratidão de alguém) são importantes na carreira do professor. Portanto, satisfazem

necessidades psicológicas, contribui para que se tenha uma percepção positiva da própria profissão e do contexto onde esta profissão é desenvolvida, assim como para a percepção que se tem de si mesmo, o que pode vir a elevar consideravelmente a autoestima, ou seja, os sentimentos valorativos que o professor elabora de si mesmo.

Assim, reconhecemos representado pelos enunciados do professor **Citrino**, do professor **Rubi**, do professor **Topázio**, da Professora **Pérola**, da professora **Safira**, da professora **Turmalina** que as marcas de reconhecimento vivenciadas ao longo da carreira pelo trabalho desenvolvido como docentes/pesquisadores na UFSM foi gratificante e de um especial valor. Principalmente porque vindas de diversos contextos e pessoas significativas do universo profissional (alunos, colegas, comunidade científica internacional, etc.).

Corroboramos com Cunha (2015, p. 174) quando afirma que “sempre que tenhamos a condição da lucidez – reconhecemos que aprendemos com o vivido e que nossas trajetórias podem ser um marco de reflexão”. Nesse sentido, observamos que esses docentes reconheceram suas trajetórias, refletiram sobre ela e atribuíram sentido a estas lembranças e vivências do caminho, que se tornaram razões para seguirem ampliando o ciclo profissional.

## 4.2 “CONDIÇÃO DE MAIS LIBERDADE”

[...] Ser livre como diria o famoso conselheiro... é não ser escravo; é agir segundo a nossa cabeça e o nosso coração, mesmo tendo de partir esse coração e essa cabeça para encontrar um caminho... Enfim, ser livre é ser responsável, é repudiar a condição de autômato e de teleguiado é proclamar o triunfo luminoso do espírito. (Suponho que seja isso.)

Ser livre é ir mais além: é buscar outro espaço, outras dimensões, é ampliar a órbita da vida. É não estar acorrentado. É não viver obrigatoriamente entre quatro paredes.

Por isso, os meninos atiram pedras e soltam papagaios. A pedra inocentemente vai até onde o sonho das crianças deseja ir. (Às vezes, é certo, quebra alguma coisa, no seu percurso...) Os papagaios vão pelos ares até onde os meninos de outrora (muito de outrora!...) não acreditavam que se pudesse chegar tão simplesmente, com um fio de linha e um pouco de vento. [...].

Cecília Meireles (2002, p.07).

O que mobiliza um(a) professor(a) a continuar atuando na UFSM, após a aposentadoria está associado a diversos fatores que se estabelecem a partir de diferentes elementos, tanto do(a) próprio(a) professor(a), intrínsecos, que dizem respeito à sua subjetividade, aquilo que lhe é específico, pessoal e particular, quanto de variáveis externas, extrínsecas, aquelas que se referem as experiências vivenciadas no contexto da profissão. Ou seja, o que mobiliza o professor, deve ser entendido na sua integralidade, mas compreendido na sua singularidade.

Na perspectiva de Santos (1990), Leandro-França (2014) a aposentadoria pode suscitar a vivência de sentimentos diferentes nos indivíduos que se aposentam, alguns podem perceber e experimentar esta nova etapa como uma situação de “crise”, enquanto outros percebem e experienciam este novo ciclo como situação de “**liberdade**”, por estar diante da possibilidade da concretização de desejos, anteriormente, não realizados e da oportunidade de mudanças para uma vida de mais autonomia e satisfação.

Ao procurarmos compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao reinvestirem na carreira docente após a aposentadoria, reconhecendo os movimentos e procurando identificar que sentidos e significados são atribuídos ao trabalho, percebemos que a aposentadoria, como processo que foi vivenciado no percurso da trajetória dos nossos colaboradores, sinalizou um renovado tempo no ciclo de vida pessoal e profissional, que pode ser vislumbrado por eles como um momento de predomínio de uma “**condição de mais liberdade**”, que evidenciamos como um forte elemento mobilizador e que configurou numa das dimensões deste estudo.

Parece-nos adequado, falar em renovado tempo no ciclo de vida pessoal e profissional, pois entendemos que se trata de um ciclo profissional que não reinicia, mas que se amplia. Acreditamos que o movimento na carreira só é possível porque o professor não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao que já construiu e edificou no percurso profissional e aos resultados conquistados neste caminho. Se começasse sempre do princípio e se toda a sua atividade fosse destituída de pressupostos, não prosseguiria.

#### 4.2.1 Liberdade para permanecer trabalhando na UFSM

De acordo com (França et al., 2013, p. 551) a aposentadoria “é também entendida como um processo, e não como um momento pontual no tempo e na dinâmica psicossocial das pessoas”. Como processo não é algo que acontece de repente, mas sim gradual. É possível fazer generalizações, mas sempre estaremos ante um processo diferencial. Como sabemos, a forma que cada professor vivencia a aposentadoria no percurso da sua trajetória profissional ocorre de uma maneira própria, pois cada um tem suas particularidades, dependendo das circunstâncias e do modo que interpreta, atribui sentido e organiza essa fase da vida.

Para alguns, a aposentadoria pode ser vista como a última etapa de um ciclo de vida profissional, significando o seu encerramento. Para outros, pode vir a ser a reinauguração de um momento, a ampliação de um ciclo e a continuidade de um projeto/trajetória profissional no mesmo contexto de trabalho em uma nova configuração, dando sequência ao desenvolvimento profissional na mesma carreira. Ou ainda, a mescla de vários interesses e atividades, cada qual com seu investimento, tempo, espaço e prioridade. Contudo, também entendemos que questões pessoais, familiares ou relacionadas ao que foi vivido pelo professor no percurso de sua trajetória podem colaborar em sua tomada de decisão em continuar (re)investindo ou não no mesmo contexto em que sua carreira foi desenvolvida. Concordamos com Selig e Valore (2010, p.77) e, evidenciamos em nossa pesquisa que,

A aposentadoria em si não é um problema. Ela é um benefício conquistado historicamente pelos trabalhadores, podendo transformar-se em uma chance para a descoberta ou o retorno ao que se gosta, ou a um “fazer” mais fácil, menos sacrificado e mais agradável do que o anterior.

Os diálogos estabelecidos com os professores colaboradores desse estudo nos possibilitaram desvelar que o ato formal da aposentadoria, ou seja, o benefício legal conquistado não significou um rompimento com o mundo formal do trabalho. Os achados sugeriram que mais fortemente, representou um momento de conquista e ganho de uma **condição de mais liberdade**, inclusive para fazer escolhas, com base em alguns interesses, de modo que os professores pudessem estabelecer prioridades para vida pessoal e profissional.

Nas entrevistas que realizamos com os professores colaboradores desse estudo, foi possível evidenciarmos, que entre as prioridades, após a aposentadoria estava **continuar exercendo, ao seu modo e tempo, o trabalho de professor do magistério superior, também no mesmo contexto de trabalho onde se deu a sua aposentadoria, a UFSM**. Estes professores, usando as palavras de Goldenberg (2017, p.38) “com mais idade, conquistaram a liberdade de serem “eles mesmos” [...] passaram a priorizar a liberdade para escolher o que querem e o que não querem fazer”.

Contudo, entendemos que colocar em movimento essa conquista implica em uma capacidade de **autodeterminação**<sup>67</sup> desses professores e pressupõe que eles sejam capazes de decidir e escolher o que desejam ou tenham como prioridade para si, após a aposentadoria e, sobre isso, também saibam refletir. Nos referimos sobre a reflexão, como a capacidade do professor de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e vivências, já tem um caminho de vida percorrido.

Vale ressaltar que o professor voluntário é aquele que viveu e experienciou uma longa carreira no magistério superior. Como ser histórico esteve sempre em movimento e desejante, a procura de “algo” mais. Compreendemos que o desejo é próprio dos seres inacabados, como considera Freud (1996), o desejo também é um impulso para encontrar uma satisfação perdida, ausente.

Depreendemos que a aposentadoria como constituinte do percurso a ser vivenciado na trajetória e, capaz de alguma maneira, modificar o curso da vida, pode ser sentido pelo professor como uma ameaça momentânea da perda do trabalho docente que para ele é bastante significativo. E que, por outro lado, o trabalho voluntário, proporciona reviver e/ ou (re)encontrar esta experiência de satisfação, em uma condição de mais liberdade<sup>68</sup>. Neste movimento, a escolha pode se dá em relação a dar sequência ou redefinir seus projetos, no qual tem incluído, o de “ser

---

<sup>67</sup> Quando acrescido do prefixo “auto” é que o conceito provoca a noção de responsabilidade pessoal que tem o professor como autor de sua escolha e decisão.

<sup>68</sup> Lembrando que o trabalho voluntário é a situação na qual o sujeito fornece, gratuitamente, uma prestação de serviço para uma pessoa ou organização/instituição. Portanto, o voluntariado se diferencia da situação de trabalho ( assalariado), essencialmente pelo fato de que o voluntário não recebe remuneração e de que não está submetido a nenhuma subordinação jurídica – sua adesão é voluntária, ele permanece **livre** para colocar um fim ao seu envolvimento quando desejar.

professor”<sup>69</sup>, seguir em aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, (re)investindo na profissão, ampliando o ciclo profissional.

A narrativa do professor **Rubi** que já está em sua terceira renovação do termo de adesão, como pode ser visto a seguir, evidencia esta vontade em continuar (re)investindo na profissão, bem como demonstra que já era uma intenção presente desde o momento em que se aposentou.

[...] Quando me aposentei em 2010 eu já tinha a intenção de permanecer, tanto que eu já sabia do serviço voluntário [...]. Estar nesse outro momento da carreira correspondeu 100% às minhas expectativas, tanto é que eu continuo fazendo isso, estou aqui há 7 anos como professor voluntário. Já tenho minha agenda de ações até dezembro de 2018 quase que completa em termos de compromissos dentro desse esquema. Eu continuo no mesmo tipo de ação, não vejo perspectiva de parar, a hora que eu ficar muito cansado, eu me acomodo, mas por enquanto tiver campo de trabalho, condições, eu vou continuar. (Rubi)

Também é possível perceber, a partir do seu dito **“estar neste outro momento da carreira correspondeu 100% às minhas expectativas”**, que após a aposentadoria pôde vivenciar a docência de um modo diferente do vivido até então, assim como esperou e alcançou este almejado momento na profissão. Este modo diferente de experienciar a profissão, o sentir-se ativo, ter um espaço e se sentir bem fisicamente, psicologicamente, faz com que o professor se mobilize em direção a querer permanecer na instituição com seus objetivos profissionais redefinidos, contribuindo, agora, como voluntário.

Outro recorte que destacamos é o da narrativa do professor **Quartzo**, que também está em sua terceira renovação.

[...] Minha inserção como professor voluntário, após a aposentadoria, na UFSM foi muito boa, pois pude continuar com atividades de docência e de pesquisa, que é o que sempre fiz. Sempre planejei isso. É uma maneira de não parar definitivamente e continuar trabalhando com mais liberdade, vontade e disposição sem maiores compromissos. Isso fica para os mais jovens. [...] também pude cuidar mais de mim mesmo, da saúde, da família [...]. (Quartzo)

Conforme lemos no excerto narrativo do professor **Quartzo**, podemos sugerir algumas explicações e interpretações. No seu dito, ao evidenciar que a adesão ao

---

<sup>69</sup> A expressão **“ser professor”** pode ser concebida com base no verbo ser, ou seja, constituir-se como professor, formar-se e, concomitantemente, podemos pensá-lo como substantivo – “o ser professor” – a personalidade, a pessoa do professor, mas sempre com o olhar para indissociabilidade e interdependência das dimensões pessoais e profissionais.

serviço voluntário foi muito boa, por possibilitar a continuidade de suas atividades docentes e que **“sempre planejou isso”**, fica manifestado o seu desejo em dar seguimento e ampliar o seu ciclo de vida profissional, pois se sente engajado no trabalho docente, e que ainda tem disposição em contribuir com a área de conhecimento a que se dedica. Entretanto, aponta para uma nova reorganização, ou seja, sem aquelas mesmas antigas exigências das atividades acadêmicas e institucionais vivenciadas ao longo da carreira. Como revela o dito **“Isso fica para os mais jovens”**, o que se subentende para as novas gerações de professores, para quem esta no início da carreira, ingressando ou em outros momentos. O que não implica em descompromisso com as atividades que se disponibiliza a cumprir e /ou se dedicar.

Ao contrário, observamos que a **“vontade e disposição”** são características que acompanham estes docentes, que demonstram ter consciência acerca do papel que desempenham e da responsabilidade que possuem diante do que se propuseram e acordaram no plano de trabalho firmado com a instituição (departamento/curso/programa de pós-graduação).

**“Também pude cuidar mais de mim mesmo, da saúde, da família”**, esse dito deixa evidente que a condição de mais liberdade gerada pela aposentadoria, possibilitou a conciliação entre as necessidades pessoais, profissionais e sociais, de modo que tivesse mais espaço neste período da existência, o que antes era menos possível devido à intensa demanda e rotina de trabalho.

O cuidado de si e daqueles que lhe são próximos e significativos aparece como a possibilidade do professor, nesta etapa do ciclo da vida pessoal e profissional, ter mais tempo para dar atenção as suas necessidades, antes não priorizadas e, que estão para além do trabalho desenvolvido na universidade. Compreendemos que cuidar de si, significa levar-se em conta, implica em uma responsabilidade que o professor tem para com ele mesmo, com o que lhe é primordial. Envolve também uma busca pela qualidade de vida, que segundo Lipp (1996), se refere à percepção do indivíduo quanto à satisfação em quatro áreas: social, afetiva, profissional e saúde.

Outros excertos que deixam bem evidente o desejo de continuidade, em uma condição de mais liberdade é o da professora **Safira** que já está na sua quarta renovação do termo de adesão ao serviço voluntário e do professor **Citrino**.

[...] Eu não concebo que eu vá ficar em casa parada sem fazer nada. Eu muito brinquei dizendo: – eu agora quero ficar sentada olhando televisão, mas isso eu nunca fiz ou poucas vezes eu fiz isto. Então a aposentadoria representou pra mim uma continuidade. [...] E agora eu tenho mais liberdade de fazer o que eu gosto como docente. (Safira)

[...] Minha aposentadoria, pra mim é algo legal, acho que nós podemos trabalhar mais tempo [...] O fato de ser professor voluntário permite que sejamos mais livres, que escolhamos como queremos trabalhar, utilizando os bens disponíveis, no meu caso, para escolher a pesquisa, trabalhar na pós- graduação, orientar [...] (Citrino)

Essas vozes também deixam evidentes que a construção pessoal, subjetiva, que estes professores têm da aposentadoria, é que ela é apenas um marco normativo, o exercício do direito de se aposentar por tempo de serviço, que não significa o fim de uma história profissional. Mas sim, como podemos compreender a partir do dito da professora **Safira**, ao invés de **“ficar em casa olhando televisão”**, indica, interesse em continuar ensinando, aprendendo e se desenvolvendo permanentemente, em um momento e tempo diferente de atuação, podendo seguir fazendo o que deseja em uma condição de mais liberdade.

Essas vozes também evidenciam o valor que atribuem a liberdade de escolher o que se quer desempenhar de atividades acadêmicas, como revela o dito **“eu tenho mais liberdade de fazer o que gosto como docente”, “escolher como se quer trabalhar [...] no meu caso, para escolher a pesquisa, trabalhar na pós-graduação, orientar [...]”**.

Percebemos que, de certo modo, é o encontro com a própria autenticidade, no sentido desses professores se permitirem exercerem atribuições<sup>70</sup> que estejam de acordo com sua vontade e escolha. Desse modo, o professor pode deter importante grau de controle, tendo em vista que ele opta, não há obrigação. Assim, sendo sinceros em relação às atividades docentes que se identificam e se disponibilizam a exercer como voluntários. Nesse viés, o professor passa a exercer atividades que tem sentido para ele, o que mobiliza o seu comprometimento e vontade em seguir na instituição, ampliando seu ciclo profissional de forma espontânea.

Por conseguinte, compreendemos que, neste momento do ciclo o professor, estabelece limites e consegue dizer “não” quando necessário, pois, sabe o que quer

---

<sup>70</sup> Salientamos que o professor deixa claro para a instituição, através do plano de atividades que apresenta, os serviços que irá desempenhar como voluntário e a respectiva carga-horária semanal.

e a quê se propõe, manifesta suas preferências, o que revela um comportamento assertivo<sup>71</sup>.

#### 4.2.2 “Não se sentir aposentado”

A aposentadoria é um direito ao tempo livre alcançado que, para estes professores, permitiu o (re)encontro com uma docência redesenhada, ainda carregada de sentido e significado que os mantém engajados e em constante reafirmação de um desejo de continuidade, que inclusive contribui para o sentimento de que **“não se sintam aposentados”**, não se autodeclarem ou autopercebam como “aposentados”<sup>72</sup>, devido ao próprio seguimento das suas atividades e o ampliar do seu ciclo profissional.

Observamos que são professores que dão ao exercício docente e suas facetas uma importância e um sentido que faz com que esta profissão esteja aliada ao seu projeto de vida, que tem um lugar o continuar “sendo, constituindo-se professor”. Desse modo, continuando uma trajetória pós – aposentadoria, configurando, reinaugurando, ampliando o ciclo profissional, sendo um **“longedocente”**, exercendo a sua **“longedocência”**, aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. O que também implica em benefícios intergeracionais.

Como pode ser observado nos registros a seguir:

[...] Na verdade eu nunca me senti aposentada [...] sempre continuei com o espírito de que eu preciso continuar trabalhando até para minha própria vida, pra minha satisfação. [...] Então, a aposentadoria representou pra mim uma continuidade. (Safira)

---

<sup>71</sup> Segundo Teixeira, Del Prette e Del Prette (2013, p. 56-57) entre os conceitos mais difundidos de assertividade, destacam-se o de Lange e Jakubowski (1976), que a entendem como a habilidade de expressar sentimentos e desejos de forma apropriada, defender os próprios direitos e respeitar os do outro. Outro conceito que explica o comportamento assertivo é o de Lazarus (1973) que identificou quatro classes distintas de respostas: a habilidade de dizer não; a habilidade de fazer pedidos, a habilidade de expressar sentimentos positivos e negativos; e a habilidade de iniciar, manter, e terminar conversas em geral.

<sup>72</sup> Usa-se o termo aposentadoria para se referir a dois processos distintos: 1) a aposentadoria legal, ou seja, como direito adquirido à pensão, após determinado período de contribuição previdenciária, independentemente da saída do mercado de trabalho; 2) aposentadoria concreta, ou seja, o rompimento com determinada carreira laboral e/ou a saída do mundo do trabalho remunerado, geralmente depois de adquirida aquela de base legal. Ambos os momentos podem ou não coincidir na trajetória laboral (FONTOURA, DOLL e OLIVEIRA, 2015, p.61).

[...] É como se a aposentadoria não tivesse existido pra mim, por que eu continuei trabalhando, foi apenas um marco legal, que me proporcionou ter mais tempo também para continuar fazendo o que gosto e dando retorno para sociedade. (Citrino)

[...] é que eu adoro ensinar, por isso é que eu não me aposentei ainda. (Rubi)

O não se sentir aposentado, nestes excertos narrativos, demonstra a satisfação que mantém em relação ao exercício do trabalho docente. Evidencia a ligação afetiva, o valor, o sentido que os professores atribuem ao trabalho. Identificamos pelos excertos narrativos que se trata de um trabalho que é significativo para a própria vida, pois fortalece a identidade pela cotidianidade da prática da atividade profissional, revelando que é fonte de prazer e bem-estar, como enfatiza a professora **Safira** quando diz **“até para minha própria vida”**.

Mendes (1999, p.32) nos auxilia a compreender sobre o prazer no trabalho quando diz que

O prazer no trabalho é um dos caminhos para a saúde porque cria identidade pessoal e social. O ser não é dissociado do fazer. O trabalho não se reduz à tarefa em si, ou ao emprego, é algo que transcende o concreto e se instala numa subjetividade, na qual o sujeito da ação é parte integrante e integrada do fazer, o que resulta na realização de si mesmo.

Já o que podemos salientar do dito do professor **Rubi**, ao expressar, **“é que eu adoro ensinar, por isso é que eu não me aposentei ainda”**, está voz ecoa que há um conhecimento acumulado ao longo de uma carreira e trajetória que precisa continuar sendo transmitido e que não faz sentido “recolher-se aos aposentos”<sup>73</sup>. O trabalho que desenvolve é uma forma de manifestação da sua singularidade, representado por aquilo que é próprio da sua trajetória, mesmo que esta singularidade tenha sido inscrita no social, na relação com os outros.

Como revela Stano (2001, p.108)

O exercício docente permite a formação de uma identidade profissional vinculada ao outro, no sentido de ser responsável e acompanhar o seu processo de desenvolvimento, além de exigir do cotidiano do professor/a criatividade, a busca do novo, a reflexão permanente. Ademais a docência é

<sup>73</sup> Fizemos referência ao **“recolher-se aos aposentos”** para lembrar que o termo **aposentadoria** traz em sua etimologia esta ideia de recolher-se aos aposentos, retirar-se da vida pública, ao lugar do não trabalho, da inatividade.

uma profissão permeada pela comunicação, pela oralidade e pela afetividade que irão permanecer no tempo da aposentadoria, justificando este como um tempo de continuar - sendo.

Já o professor **Citrino** evidencia que a aposentadoria representou apenas uma questão legal, parte da carreira, segundo ele **“como se a aposentadoria não tivesse existido”**, salientando o prazer no exercício das atividades docente que se propôs a desenvolver e consciente do quê e a quem ele representa, de modo mais amplo, a sociedade.

Ainda com relação a **“não se sentir aposentado(a)”**, temos as seguintes falas:

[...] Por que estou aposentada, as pessoas me perguntam às vezes, ah, agora tu estás folgando e digo – não! Não estou folgando, não tive tempo de folgar. Eu não sei se é porque a aposentadoria tem esta característica, mas eu realmente não me sinto aposentada [...]. (Esmeralda)

[...] Ai é que está eu me aposentei, mas continuei. Meu marido é que me diz isto, tu não te aposentaste, pois tu continuaste. [...] Eu ainda não senti a aposentadoria [...]. (Jade)

[...] Faz cinco anos que me aposentei (2012) [...]. Eu não senti tanto, mas a opinião da minha família é que nestes 5 anos eu trabalhei mais do que eu trabalhava antes de me aposentar. Volta e meia tem reunião em Brasília. Quando vai pra lá é bastante trabalho, fica enfiado dentro do Ministério o dia inteiro, não é lazer, é trabalho mesmo. E acho que eles têm razão, as pessoas de fora enxergam melhor. É como te disse, quando estou fazendo uma coisa que eu gosto, não percebo isto, mas as pessoas de fora enxergam Para algumas pessoas o aposentado tem que estar em casa de pijama. (Ônix)

[...] Pra mim, a minha aposentadoria não existiu ainda. Eu ainda não me sinto aposentada, eu me sinto uma pessoa mais desocupada, mas não aposentada. Eu nem penso nisto, eu acho que eu tenho bastante para dar ainda, tenho bastante saúde e continuo estudando, continuo produzindo, estou com vários artigos em revistas para serem publicados. Não parei ainda. Não me senti aposentada. (Pérola)

Tanto a fala da professora **Esmeralda**, quanto da professora **Jade**, do professor **Ônix**, como da professora **Pérola**, revelam que a aposentadoria, não significou o término das atividades laborais, por isso, não se sentem aposentados, **“não estão folgando”** ou em **“casa de pijamas”**, não pararam ainda. Observamos que, lamentavelmente, a palavra **“aposentado”** para muitas pessoas está vinculado à um significado, muitas vezes depreciativo e, que não condiz com o que é vivenciado pelos professores que se aposentam e continuam em atividade. Não é

este o sentido que dão a aposentadoria, ao estar aposentado. Para os professores a aposentadoria não é o fim de uma etapa produtiva.

Desse modo, percebemos que continuar habitando os espaços sociais atrelados as atividades desenvolvidas ao longo de uma carreira e trajetória pode vir a representar um desafio para o professor voluntário, porque dele pode ser cobrado que invista em outras atividades e espaços ou que simplesmente se recolha aos “aposentos”.

Compreendemos, a partir dos excertos narrativos, que o uso do tempo livre na aposentadoria, não precisa ser o tempo de “nada fazer”, “folgar” e sim pode ser o tempo de continuar sendo, aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente com mais autonomia e liberdade, dando seguimento a projetos que são mais pontuais. O dito da professora **Pérola**, por exemplo, deixa claro que ela tem objetivos, dentre eles, podemos citar alguns, seguir em aprendizagem docente, continuar produzindo, publicando<sup>74</sup>. Podemos perceber que o que ela cita em seu enunciado são aspectos do trabalho que traz gratificação e prazer.

Neste contexto, entendemos por projetos pontuais, as atividades que para o professor estão claramente delimitadas, ou seja, ele tem um objetivo, sabe o que pretende e quer atingir, de modo que se movimenta para isso.

Este movimento, que amplia o ciclo profissional, contribui para que não se sintam aposentado. Além disso, entendemos que continuar de modo voluntário, elegendo alguns projetos/atividades pontuais, é uma maneira dos professores declararem o prazer que sentem pelo trabalho docente, que para eles, tem um especial sentido e um significado.

A professora **Turmalina**, como revela o excerto a seguir, do mesmo modo sinaliza que não se sente aposentada, ainda que legalmente esteja. Enfatiza que, estar com mais liberdade possibilitou, não só ser voluntária na UFSM, mas, também, em outra instituição e cidade. Evidenciando que antes isso não era possível pela dedicação exclusiva a UFSM. Logo, percebemos que o investimento do professor, não fica restrito apenas a um único espaço, sua atividade docente se expande, também, para outros contextos.

[...] Não me sinto aposentada, na verdade não sei se vai chegar uma época, mas até agora não parece assim, eu só estou com mais liberdade, agora também de

---

<sup>74</sup> Publicar é uma maneira de materializar, de dar visibilidade ao produtivo, por ser palpável.

professora voluntária lá em Porto Alegre, coisa que se eu não fosse aposentada aqui, não poderia fazer, me dividir entre os dois lugares. Então, não me sinto aposentada. [...] Não me sinto aposentada, na verdade não sei se vai chegar uma época, mas até agora não parece assim, eu só estou com mais liberdade, agora também de professora voluntária [...]. (Turmalina)

Entendemos que o fato da professora **Turmalina** estar vinculada com as duas instituições fortalece a rede, a cooperação e colaboração entre elas. Salientamos que a professora atua mais pontualmente na pós-graduação e na pesquisa e que o estabelecimento de laços e fortalecimento da rede é importante para ambas as instituições que a professora atua como voluntária.

Já o professor **Diamante**, como podemos evidenciar na narrativa que segue, faz uma importante reflexão no que diz respeito a não se sentir aposentado, ao revelar que

[...] Seguir com a docência foi fundamental. Se eu tivesse saído quando encerrou meu tempo de serviço, não estaria aqui conversando contigo da forma que estou conversando, com raciocínio lógico legal, porque isto aqui é a vida da gente. Hoje tenho 75 anos, trabalho há quanto tempo. Sempre na universidade, esta convivência com os colegas que a gente tem, com os alunos, eles sempre te rejuvenescem, tanto fisicamente quanto psicológica e espiritualmente. Tu começa a ver as coisas de forma diferente e não de uma forma pessimista em termos de doença, aquisição de bens, tu não estás muito ligado nestas coisas assim. Outra coisa, a gente aprende a ser independente em termos de pensamento, eu sou eu, tu é tu, eu digo o que penso. E também a forma de encarar a docência é diferente [...]. (Diamante)

A fala do professor **Diamante** nos aponta para as repercussões da aposentadoria no âmbito subjetivo e emocional. Evidenciando que, assim como a aposentadoria pode ser vivenciada de forma positiva, possibilita uma reorganização da vida, também pode gerar uma desorganização, implicando em situações causadoras de mal estar, repercutindo de maneira negativa.

Sobre esta questão Zanelli; Silva e Soares (2010, p.47- 48) a partir de seus estudos trazem uma importante análise e revelam que

A aposentadoria, em geral, vem permeada de conflitos, em função da centralidade do trabalho na constituição identitária dos trabalhadores, em especial, na sociedade como a nossa, que supervaloriza o ter e a produtividade.[...] Dada a importância do trabalho, para a sociedade centrada no mercado, e suas implicações para identidade pessoal, a aposentadoria, principalmente se efetuada de modo abrupto, torna-se um momento fortemente propício a episódios amargos. Os relatos de incidência

de separações conjugais, doenças severas e até suicídios nos primeiros anos ou meses de aposentadoria não são poucos. A inatividade e a falta de perspectivas na aposentadoria poderão resultar em sentimentos de ansiedade e depressão que prejudicam a saúde do indivíduo (p.47- 48).

O professor **Diamante** ao optar por seguir atuando e não recolher-se aos “aposentos”, com seus 75 anos, aponta para os vários benefícios que encontrou nesta escolha, como o raciocínio lógico, fortalecimento dos laços, bem estar físico, mental, cognitivo e espiritual, inclusive na forma de encarar a sua própria docência no contexto da profissão.

Observamos que para estes professores, subjetivamente é uma escolha daquilo que vamos denominar “**não se aposentar de si mesmo**”, ou seja, nossos interlocutores exerceram a liberdade de optar por seguir sendo um “professor gerativo” em contraposição a uma “estagnação”; ou seja, abriram possibilidades para reinaugurar, ampliar um ciclo profissional, após aposentadoria, pois ainda se encontram engajados e comprometidos com a docência e atribuem sentido a esta profissão.

A respeito da geratividade docente Maciel (2009, p.284) esclarece:

Como podemos compreender a geratividade docente? A denominação cabe para profissionais que fazem das inquietações diante da impermanência da realidade uma permanente (trans)formação, por compreenderem que a qualidade e o engajamento da sua prática docente é um compromisso com o processo educativo[...] A base de sua aprendizagem encontra-se na consciência do seu papel [...] Encontra-se também nas posturas positivas diante da vida e da profissão, com a tomada de decisões construídas nos diferentes níveis de enfrentamento do conflito geratividade *versus* estagnação[...] A expressão eriksoniana define um “modo de ser”, como opção consciente diante do conflito geratividade *versus* estagnação, em diferentes contextos existenciais, inclusive no contexto profissional.

Sendo assim, as narrativas dos professores, no que tem em comum, chamam atenção para o fato de que, há uma trajetória pós–aposentadoria e que continuam se reinventando, se desafiando, contribuindo, ensinando, aprendendo e querendo se desenvolver como docentes. Assim como nos revela outra imagem dos professores aposentados, em contraposição ao estereótipo do inativo, fora do contexto do trabalho, nos seus aposentos.

Evidenciamos que são professores que marcaram e continuam marcando a história da educação superior e entendem que sua trajetória não parou com a aposentadoria. Estão abertos a novas experiências e conscientes que nunca se

sabe o suficiente, que os tempos mudaram e que a formação docente é um processo permanente de construção.

Imbernón (2006, 2009) refere-se ao desenvolvimento a partir de um sentido que expressa continuidade, que tem um progresso, evolução e processo, ultrapassando a questão entre formação inicial e continuada, trazendo a ideia que o desenvolvimento profissional é permanente. O autor afirma que ao longo do percurso da carreira docente podem existir fatores que possibilitem ou impeçam que o professor avance na sua vida profissional.

Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional implica considerar a compreensão integral do professor, ou seja, o professor no contexto da universidade, o professor como alguém que constrói conhecimento profissional, o professor como interlocutor ativo que ensina e aprende e o professor como pessoa.

Neste sentido, é importante perceber que, Isaia e Bolzan (2009b, p.135-136) a partir de suas investigações, têm dito que “o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência” e que “aprender durante toda vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo o professor precisa aceitar, para poder constituir-se profissionalmente”. Desse modo, as autoras sinalizam que se constituir docente no percurso de uma carreira demanda um constante processo de aprendizagem que segue toda a trajetória do professor, advertindo sobre sua incompletude como ser humano e como docente.

O professor aposentado que aderiu ao serviço voluntário, que não sentiu urgência em desinvestir na docência e que segue em processo contínuo e aberto a novas experiências e propósitos, sinaliza que tem consciência do inacabamento/incompletude, que nunca se sabe o suficiente, [res]significa o vivido, de modo que repercute no próprio desenvolvimento profissional. Assim, conhecimentos que parecem consolidados, se aprofundam e se tornam mais complexos, outros se incorporam e o professor vai transformando a si e o seu entorno sociocultural.

A narrativa do professor **Rubi**, da professora **Safira**, do professor **Citrino** e da professora **Ametista** enfatizam esta questão:

[...] O desenvolvimento é contínuo, a gente aprende sempre, é fantástico. Acontece muito – um aluno chega e diz - professor não dá para fazer assim? Aí, digo, - é mesmo, é uma grande sacada, realmente penso que dá. Como não pensei nisto! É impressionante a gente sempre está aprendendo. E a ciência

evolui muito, é impressionante como as coisas vão ficando mais claras. E as queixas, muitas vezes, são de professores que ficaram parados no tempo, não se atualizam. [...]. (Rubi)

[...] Estou sempre descobrindo coisas novas da própria área da arquivologia. Hoje tem Isto é uma troca, as coisas mudaram muito na profissão. Estas novas turmas fazem com que me atualize e me faz crescer também. [...] Esta troca com os alunos, é um encontro de gerações, mesmo com uma convivência semanal, isto dá muito ânimo para a gente continuar vivendo. Isto não tem preço, esta convivência. Eu realmente, nunca pensei, - eu estou aposentada, até brinco, - eu quero me aposentar, mas é aquela coisa que ainda vou e quero continuar trabalhando por muito tempo, assim espero. (Safira)

[...] quem não faz, sempre fica pra trás. Tem que se manter sempre – estamos sempre lendo jornais, revistas, trabalhos de pesquisas e assim por diante, novas tecnologias. Sempre pesquisando. O desenvolvimento docente é contínuo, um ser professor que não pode parar. (Citrino)

[...] Eu gosto de aprender, gosto sempre de falar com pessoas que eu aprenda. Gosto de sempre aprender, tenho esta necessidade de aprender, acho que é isto [...]. (Ametista)

Conforme foi possível evidenciar, são professores que reconhecem sua inconclusão, seu inacabamento e ao mesmo tempo, não se colocam como “donos do saber”. Como coloca Freire (1996, p.55) “na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Desse modo, podemos dizer que há uma vontade de busca nesses professores, permanecem abertos as coisas do mundo, uma inconclusão assumida, sugerindo que não há excessos de conservadorismos. Logo, enxergamos como características que fazem parte desse ciclo de vida profissional que se amplia e que coloca em movimento a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional desses professores.

A aprendizagem docente pode ser concebida como a base central do desenvolvimento profissional, pois o docente aprende a ser professor no ensino superior, se (trans)formando, se apropriando de saberes e fazeres que são próprios a este nível de ensino e estão atrelados à realidade palpável da atividade docente em seus diversos lócus de atuação e em suas respectivas esferas.

Para Zabalza (2004, p.52) “um dos enfoques mais interessantes adotados nos últimos anos em relação a formação se refere à necessidade de vinculá-la a todo o ciclo vital das pessoas”. O que para este autor transcende a etapa escolar e os conteúdos formais da formação acadêmica recebida ao longo de uma trajetória. É

perceber a formação e porque não dizer (trans)formação como um processo intimamente ligado a realização pessoal e profissional dos indivíduos.

A esse respeito, podemos refletir nas palavras de Mosquera e Stobäus (2008, p.122) quando elucidam que “toda a vida humana é um grande investimento que, através de esforços físicos, sociais e emocionais, caminha para a construção da auto-realização e sabedoria”.

Sobre a sabedoria Granjeiro e Suárez (2013, p.30) também fazem sua análise e apontam que

A sabedoria não chega com a idade, não vem com o tempo; chega com o que fazemos com os nossos tempos vividos e o que fazemos com a reflexão com que eles nos geram. Ela chega com a arte de pensar a própria vida, chega com a análise e observações que fazemos das nossas relações eu-mundo, eu-outro e no caso dos docentes, eu- mundo educativo. A sabedoria não chega sozinha, não é um presente do tempo vivido, ela é buscada. Logicamente que o tempo brinda a possibilidade de encontrá-la. O tempo, a partir dos acontecimentos, nos possibilita pensar sobre o que nos acontece, o que vemos, o que falamos ou escutamos. Refletir gera experiências. Voltar a pensar produz sabedoria. A idade nos permite tempo para voltar a pensar.

A elucidação complementar é trazida por Isaia e Bolzan (2009b) quando esclarecem que a aprendizagem é intrínseca ao ser humano, faz parte de sua natureza, de sua essência e, uma vez que já nascemos na condição de aprendizes e o que fizemos com esta capacidade vai depender de diferentes fatores, estes que podem ser produzidos por fatores externos, ou seja, exógenos, quanto fatores internos, endógenos.

Logo, referirmo-nos a aprendizagem de ser professor no ensino superior e ao desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, nos remetermos a um processo que pressupõe um investimento constante, uma busca permanente que leva em conta a ideia de incompletude e inacabamento. E isso é sinalizado pelos professores **Rubi** e **Citrino** e pelas professoras **Safira** e **Ametista** e expressos em seus ditos “**o desenvolvimento é contínuo**”, “**estou sempre descobrindo coisas novas da própria área**”, “**a gente aprende sempre, é fantástico**”, “**um professor que não pode parar**”, “**gosto de aprender**”, “**tenho esta necessidade de aprender**”. Desse modo, compreendemos que, “não se sentir aposentado”, é dar espaço para que, a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional possam continuar.

Assim como, observarmos os professores, nessa dinâmica, envolvidos com o processo de educação, nos remete aos apontamentos de Freire (2001, p.12) quando coloca que

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais.

Entendemos que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional não correspondem unicamente ao desenvolvimento de competências profissionais individuais, uma vez que acontece na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e dos sujeitos que compõem o grupo profissional, alunos, colegas, técnicos administrativos, enfim, outros atores. Neste viés, também se aprende e se desenvolve com o outro. Conforme aponta o excerto do professor **Rubi** e da professora **Safira**, evidenciando o valor da interação, da colaboração e do compartilhamento de saberes.

Como aponta Isaia e Bolzan (2010, p.16):

A construção da aprendizagem de ser professor, é colaborativa, faz-se na prática da sala de aula e no exercício de atuação da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo a sua professoralidade, o que implica não só dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Nesta perspectiva é possível pensar aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional como uma dinâmica que não expressa uma simples relação causal dirigida por condições internas ou externas, mas um conjunto de mudanças progressivas, construídas por meio de interações, caracterizando uma relação complexa, multifacetada e situada dentro de um contexto.

A partir dessas observações, e do movimento de continuidade que o professor dá ao trabalho docente, compreendemos que a forma que eles reelaboraram e significaram e deram sentido a aposentadoria está longe de ser aquele estigma de que o “aposentado é aquele que habita um não-lugar, ou o lugar

do desconforto, do não em-si, de um não estar-no-mundo” (STANO, 2001, p. 30). Pois escolheram no presente uma decisão a favor de continuar, superar-se, de exercendo sua liberdade e conscientes que ainda há uma trajetória docente a ser desbravada, neste ciclo que se amplia.

São professores que entendem a liberdade como tempo de continuar realizando, (re)investindo, ampliando. Desse modo, nada se parecem e ou se identificam com aquela imagem relacionada a uma figura “ociosa” que retorna ao lar para “pôr o pijama” (ZANELI; SILVA; SOARES, 2010). E estão longe de se encaixarem naqueles estereótipos e estigmas do aposentado, de inatividade, do ócio, do velho.

Como coloca França (2010, p.13) “a aposentadoria é confundida por muitos com o processo de envelhecimento, que, por sua vez, pode ser assustador. [...]. Nem toda a velhice é aposentada e nem todo o aposentado é velho”. Ao contrário, demonstram um contraponto desta ideia, uma vez que estão ativos e academicamente produtivos.

Como coloca Freire (1995, p.56)

Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continuar a encarnar sonho nosso sonho eticamente válido e politicamente necessário.

Outra narrativa importante de ser destacada e que revela o que estamos apontando em relação aos estereótipos e estigma do aposentado é a da professora **Turmalina** quando nos traz que:

[...] as aposentadorias têm um estigma, que a pessoa vai ficar em casa de pijamas, já li isto várias vezes, os homens vão ficar mais no sofá, as mulheres vão se envolver mais com as atividades domésticas. Isso foi uma coisa que me assustou um pouco, principalmente naquele momento que a gente resolve se aposentar. Eu pensava como seria isso comigo, não que eu me imaginasse de pijamas o dia inteiro dentro de casa, mas pensava.... Por outro lado, percebi que a aposentadoria tem um componente de alívio, a sensação de ficar mais livre daqueles compromissos de anos, de ficar um pouco mais dona do próprio nariz, de poder fazer opções, ter mais lazer. Quando a gente é professor, é 40 horas de dedicação exclusiva, porém a gente se envolve bem mais do que isto. É um envolvimento contínuo, não é uma tarefa que termina quando vai embora às 18

horas, e isso é uma coisa associada a qualquer um que seja professor. Sempre tem prova para corrigir, aula para preparar, no meu caso alguns trabalhos para ler, artigo para escrever, essa coisa de estar sempre devendo serviço. É um negócio muito cansativo. A minha vida inteira eu vivi desta maneira, sempre tendo mais coisas pra fazer do que tempo. A gente fica um pouco dividida, eu tenho filhos, que agora já estão adultos, mas obviamente foram crianças – e dependeram de mim. Então, a aposentadoria te dá uma maneira de relaxar. Tem os dois aspectos: o medo de entrar no estereótipo de aposentado e, ao mesmo tempo, a percepção de que tu vais poder fazer o que sempre imaginaste fazer e no meu caso não é ficar em casa de pijama, enfim, outras atividades [...] (Turmalina)

A narrativa da professora **Turmalina**, chama a atenção para esta imagem estigmatizada do aposentado, do qual ela mesma temia e evidencia no dito, **“já li isto várias vezes”**, e por não condizer com a maneira dela pensar, almejar e ter como projeto, após a aposentadoria. Como podemos perceber, nesses processos de enfrentamento da aposentadoria podem suscitar momentos de reflexões, questionamentos e incertezas de como se encaminhará a vida pessoal e profissional.

Conforme discorre Dartora (2009), a sociedade é contraditória no que diz respeito à aposentadoria, pois ao mesmo tempo em que a concebe como um direito conquistado pelo trabalhador pelos anos de dedicação ao trabalho, por outro lado, desvaloriza e estigmatiza aquele indivíduo depois de aposentado. Nessa perspectiva, observamos que os professores, ao continuarem, resistem a uma sugestão, muitas vezes implícita, da sociedade em afastá-los, contestando a ideia que a aposentadoria se relaciona a recolhimento, morte social, inutilidade, afastamento, velhice.

#### **4.2.3 Flexibilidade: Liberdade para estabelecer uma nova relação com o trabalho**

Ao olharmos novamente o dito da professora **Turmalina**, quando aborda sobre a dedicação que tinha com a docência antes da aposentadoria, referindo-se a extensa jornada de trabalho, de um envolvimento para além das 40 horas semanais de trabalho, implicações na vida pessoal e na própria qualidade de vida, traz a tona algumas discussões que nos ajudam a compreender a importância do ganho de uma

condição de mais liberdade, após a aposentadoria, tanto para ela, quanto para os outros professores.

Sabemos que a carreira universitária apresenta no percurso de uma trajetória diferentes desafios, pois se trata de uma categoria que abarca e compreende vários elementos, com inúmeras particularidades que diferem de outras profissões ou níveis de ensino.

Entre estas características específicas, estão desde tarefas de planejamento, orientação, gestão, comprometimento com a descoberta de novos saberes e sua divulgação, responsabilidades com ensino, pesquisa e extensão. Envolvendo assim, diversas funções que fazem parte do trabalho do professor universitário e que exigem que o docente esteja em contínuos estudos e desenvolvimento profissional para cumprir sua função dentro desta instituição social.

Conforme coloca Cunha (2010, p.25)

[...] ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distânciada da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões [...].

Desse modo, pressupõe-se que o professor seja um profissional polivalente, envolvido, produtivo, aberto e em busca de um desenvolvimento contínuo para que possa dar conta das exigências e desafios inerentes ao exercício do magistério superior.

Os professores voluntários vivenciaram vários desafios no seu percurso profissional no contexto da UFSM, passaram por todas as etapas, tiveram exigências na carreira que estava pautada numa organização e, assim desenvolveram várias atividades e funções.

Pois, como revela Zabalza (2004, p.35)

Em relação à universidade, são numerosas as funções que, como instituição social, se espera que desenvolva: ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico a empresas, consultoria social, serviço social e apoio as pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social e etc.

Examinando a resolução Nº 011, de 03 de junho de 2015 que dispõe sobre as atividades de Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

podemos verificar no artigo primeiro que são consideradas atividades acadêmicas do profissional docente: I. as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão que visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; e II.as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Estas atividades se desdobram em vários encargos descritos em parágrafos, inciso e alínea, com seus requisitos e exigências relativos ao ensino, pesquisa, extensão e incumbências no âmbito administrativo, além dos encargos denominados adicionais. Os encargos adicionais constam no parágrafo quinto do primeiro artigo da resolução e nos incisos trazem que as atividades científicas, técnicas - esportivas e artísticas que sejam consideradas de relevância para a universidade, a coordenação e execução de convênios; e outras atividades necessárias aos órgãos que faça parte o docente, estão entre as atividades previstas.

Desse modo, ao compreendermos a caracterização da atividade docente e percebermos o que ela tem de singular em relação a outras atividades laborais, ficam evidentes a enorme diversidade de trabalho que tem um professor ao longo de uma carreira e trajetória. São múltiplas atribuições que o docente de Magistério Federal precisa desenvolver, para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão), o que exige uma heterogeneidade de investimento, saberes, tempo e relações para garantir sua atividade-fim, que é a formação e a produção de conhecimentos.

O professor ainda se encontra imerso em uma obrigação de parâmetros de produtividade, além da enorme diversidade de atividades que transitam entre os quesitos de investimento intelectual.

Como aponta Zabalza (2004, p.137):

Os mecanismos básicos da promoção estão vinculados à produtividade científica dos professores. Parece claro que a carreira docente utiliza como critérios de méritos pessoal atividades de pesquisa ou de produção científica. A trajetória docente dos professores ou suas competências pessoais (conhecimentos, habilidades, atitudes) nesse âmbito não são levadas em consideração ou aparecem em segundo lugar.

Esta imposição de ritmo para o fazer científico ainda é mais cobrado daqueles professores que assumem a responsabilidade da pós- graduação, pela exigência de

manter elevado o conceito dos programas, conseguirem bolsas e verbas de manutenção. Os responsáveis principais por essa demanda de produtividade são as políticas de avaliação criadas pelas próprias instituições financiadoras e/ou reguladoras de parte do trabalho acadêmico.

Cunha (2010) destaca que os processos de avaliação externa, vigentes para a universidade brasileira, identificam os elementos que estão constituindo os indicadores de sucesso da docência universitária. Os dois componentes que constituem os indicadores são: o componente da investigação e o componente da docência.

O componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimentos e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência, deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento. (CUNHA, 2010, p.31).

Nesta perspectiva, um docente “efetivo”, em regime de dedicação exclusiva, em meio as suas atividades principais, tem uma intensidade de trabalhos a desenvolver no universo acadêmico, o que requer que despenda uma quantidade de energia física, emocional, intelectual, além de tempo para efetivar este trabalho.

Retomando o dito da professora Turmalina **“é um envolvimento contínuo, não é uma tarefa que termina quando vai embora às 18 horas, e isto é uma coisa associada a qualquer um que seja professor”**. **“Essa coisa de estar sempre devendo serviço. É um negócio muito cansativo. A minha vida inteira eu vivi desta maneira, sempre tendo mais coisas pra fazer do que tempo pra conseguir fazer.”** Assim, muitas vezes, para dar conta de tais exigências, os docentes precisaram estender sua jornada de trabalho para além das 40 horas semanais, inclusive nos finais de semana, feriados, o momento da família, até mesmo período de férias, ou seja, um tempo invisível para a instituição e para a sociedade, além de não reconhecido legalmente.

Vale ressaltar, que o trabalho docente realiza-se na dimensão imaterial do trabalho, aquele que segundo Antunes (2006), diz respeito à presença de uma dimensão mais predominantemente intelectual nas atividades profissionais, onde o conhecimento ocupa o papel de principal força produtiva.

O que narra a professora **Turmalina** também nos desvela que, o conjunto de atividades que desenvolvia, dentro de extensas jornadas, de certo modo impactava sobre sua percepção de liberdade e autonomia, que após a aposentadoria pôde ser [re]significada. Desse modo, neste ciclo que se amplia, passou a perceber e constituir modos possíveis de exercício da profissão, que antes eram mais exigidos e vividos como obrigações. Assim, dando novos contornos aos fatos trilhados na carreira e trajetória, um novo olhar e um sentido diferente, ao mesmo tempo em que traduz o contexto sócio-histórico em que esta carreira se produziu.

O professor **Citrino** do mesmo modo destaca em sua narrativa algo que vivenciou a este respeito na trajetória, antes da aposentadoria:

[...] Uma questão interessante é que o prejudicado sempre é a família, porque a gente se dedica tanto a universidade - que se esquece das atividades, esquece da casa, fica muito difícil conciliar. Porque eu não gosto muito de parar, mas são duas coisas incompatíveis – se quiser ser um ótimo profissional - não pode ser um ótimo pai. Infelizmente essa é a realidade. (Citrino)

Logo, são situações que marcam este entrecruzamento entre a vida e a profissão, nem sempre fácil de serem conciliadas e que, de certo modo, podem gerar mal-estar docente culminando, em algum momento da trajetória, em uma insatisfação com determinado aspecto do trabalho docente, ou seja, das exigências a ele associadas. Segundo Jesus (2004, p.122) “mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”.

Mancebo (2007, 2011) problematizou estas questões ao afirmar que, o trabalho docente, em função das transformações vividas nas últimas décadas no mundo do trabalho, viu-se eminentemente amalgamado à lógica flexibilizada do capitalismo, o que trouxe muitos desafios ao cotidiano do professor universitário. A autora, que investigou o trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) trouxe alguns apontamentos sobre as mudanças que foram ocorrendo no trabalho docente e destacou:

Na pesquisa realizada, muitos relatos remeteram ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível, diante de um trabalho prescrito de

40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitamento das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos. (MANCEBO, 2011, p.75).

A profissão docente na educação superior exige que o professor esteja disposto a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, o que compreende envolver-se com sua própria formação e estarem abertos a uma contínua aprendizagem e desenvolvimento para dar conta das demandas impostas pelo trabalho.

Reconhecemos na narrativa dos docentes, que tiveram uma intensa demanda de trabalho e cumpriram várias obrigações institucionais até oficialização de sua aposentadoria, mas observamos que a resiliência docente e a vontade em continuar prevaleceram, porém desejando uma nova relação com este trabalho, como diz o dito da professora, “**ficar mais livre daqueles compromissos de anos, de ficar um pouco mais dona do próprio nariz, de poder fazer opções**”, ou seja, numa condição de mais liberdade, pois já passou por todas as etapas.

Sentir-se mais livre para reorganizar-se, estabelecer uma nova relação com o trabalho docente, rompendo com a antiga rotina, com flexibilidade de tempo e horário, tendo um ritmo mais calmo de trabalho, portanto, é um elemento que os mobiliza a continuarem sendo docentes, longedocentes, ampliando o ciclo profissional.

Os enunciados a seguir destacam a ênfase na nova rotina

[...] eu só parei de ter o compromisso de vir cumprir horário. Eu só parei de cumprir o horário, da manhã 7h 30min ao meio dia e tarde – 13h 30min às 17h 30min – [...] Eu simplesmente – deixei de dar aula – naqueles determinados horários. Me perguntam – porque não faz outro concurso de novo para professora substituta, mas respondo que não quero mais seguir um horário, quero fazer eu o horário [...]. (Safira)

[...] eu deixei de vir todos os dias pra cá, não preciso ter um horário que me coloca no compromisso de vir todos os dias na universidade [...] Diminuiu as vindas aqui, mas a responsabilidade não. (Jade)

[...] Sim, procuro vir todas as tardes semana passada não vim na sexta, aliás, não vim na quinta. Eu tive que ir ao médico e por causa do ato político que teve. (Citrino)

[...] Fico aqui na segunda, terça e quarta até o meio dia. Eu faço 20 horas [...]. (Diamante)

Assim, identificamos na narrativa dos professores que a oportunidade de permanecer na atividade da docência em uma condição de mais liberdade em relação a sua antiga jornada de trabalho, com uma carga horária flexível e menos intensa estão entre as razões que os mobiliza a (re)investir.

Do mesmo modo, notamos nos enunciados dos professores voluntários que poder optar em quais atividades docentes se dedicarão e também ter tempo para outros interesses e atividades, os direcionam a permanecerem na UFSM.

Como podemos evidenciar nos excertos a seguir:

[...] Como professora voluntária, as tarefas que eu tenho não são regulares. Eu consigo fazer aquilo que gosto, contribuir com a universidade com mais liberdade. Eu dou uma aula num semestre, participo de uma atividade, de alguns eventos, oriento lá, não tem muita presença lá, aquela carga-horária a cumprir; mas tem o vínculo, um compromisso que realizo com mais liberdade. Um vínculo, principalmente na pós-graduação, hoje tenho uma aluna que está por terminar, uma aluna que está coletando os dados e uma que está entrando. Então tenho três orientados. (Esmeralda)

[...] Eu acho bom porque a gente não tem o compromisso de ficar na graduação, – eu não me disponibilizei a dar aula na graduação, apenas na pós- graduação, no voluntariado da pós, pois me deixa com horários mais livres, mais para as orientações. E com os horários mais livres, o processo de criação também fica melhor. [...] É um período de transição pra mim, aos poucos vou deixando de ir investindo nesta ideia. As atividades de pós-graduação que realizo são normais, agora eu estava lendo artigos de orientandos, é bem tranquilo, porque faço uma atividade sem horário definido. Posso fazer coisas à meia noite, porque é tudo computacional. Vou estar numa defesa de tese, as bancas, reuniões de grupos semanais, reuniões pontuais, de discussões. A única coisa que eu realmente não queria era ter horário fixo de sala de aula. As aulas eu não me importaria, mas me refiro àquela rigidez mais disciplinatória que não faz mais muito sentido [...]. (Ametista).

[...] A minha dedicação como professor voluntário na UFSM é só na Pós - graduação. [...] Como professor voluntário, estou na UFSM desde 2010, neste curso (Agrobiologia). [...] Estou mais aqui na UFN [...] Como profissional, atuei sempre como professor. Também me dedico a florestas, árvores. Apliquei meu dinheiro em florestas - nativas e exóticas -, inclusive as florestas que eu plantei possibilitaram que meu filho que é agrônomo trabalhe com isto, é uma atividade quase de lazer. (Topázio)

[...] Aposentar-me foi ótimo, porque hoje eu só faço o que eu gosto. Eu agendo meus compromissos, mas eu tenho uma flexibilidade muito maior. Aqui na universidade era de segunda a sexta-feira, dedicação exclusiva. Quando saía era sempre serviço de extensão a convite, fazendo palestras, cursos que ministrava fora, sempre em um serviço representando a universidade. [...]. (Rubi)

Observamos que a carreira docente demanda um envolvimento grande de seus profissionais. Os excertos narrativos dos professores nos levam a compreender que as atividades docentes ocuparam parte do tempo da vida desses professores, muitas vezes se excedendo. Desse modo, causando um desequilíbrio entre o tempo de trabalho e não-trabalho, portanto, também do tempo que tinham para si e para outros investimentos, interesses, lazer ou até mesmo o descanso.

Percebemos pelos enunciados de **Safira, Jade, Diamante, Citrino, Esmeralda, Ametista, Topázio e Rubi** que, estar neste outro momento do ciclo profissional, contudo, possibilitou que priorizassem determinados fazeres e afazeres acadêmicos e tivessem mais gerenciamento sobre o seu trabalho docente. É um momento em que os professores se sentem livres para privilegiarem uma das funções universitárias em detrimento da outra.

Com mais liberdade, passaram a definir seu próprio ritmo de trabalho, como o *quê, quanto tempo, onde, como* produzir e *para quem e por que* se dedicar. Como revela o dito de **Ametista** que evidencia que só se disponibilizou a atuar na pós-graduação ***“eu acho bom porque a gente não tem o compromisso de ficar na graduação, – eu não me disponibilizei a dar aula na graduação, apenas na pós-graduação, no voluntariado da pós.*** Assim como o dito de **Topázio** que teve a mesma opção de escolha ***“a minha dedicação como professor voluntário na UFSM é só na Pós-graduação”.***

Desse modo, sem se sentirem sobrecarregados de atividades, como ocorria antes de estarem legalmente aposentados. Neste caso, graduação e pós-graduação e ainda todas as outras atividades exigidas do magistério superior.

Assim, constatamos que os professores, de certo modo, não sentem mais aquela antiga pressão<sup>75</sup> caracterizada pela sobrecarga de trabalho, oriunda da diversidade de atividades que estavam entre as exigências do magistério superior.

Identificamos por meio das narrativas, que mesmo ainda envolvidos com o trabalho docente, a possibilidade de ter certo tempo livre e liberado deste trabalho, trouxe mais serenidade e qualidade de vida ao professor, que agora não mais sobre os ditames do disciplinamento da rotina do trabalho, experimenta uma nova

---

<sup>75</sup> Entendemos por pressão aquele conjunto de exigências que eram depositadas sobre os professores ao longo da carreira docente e que em excesso podem ser causa de estresse, acarretando em prejuízos na qualidade de vida.

reorganização no modo de exercer suas atividades docentes. Assim, o trabalho passou a ter um novo sentido e a ser exercido com mais prazer, pois é fruto de escolha livre e pessoal do professor. Agora tem mais “possibilidade de autonomia, gerenciando o próprio tempo e cuidando de seus espaços de existência [...] (STANO, 2001, p.76)”.

Segundo Soares e Cunha (2010, p. 23) “o termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente com *discere*, que significa aprender”. Romper com as atividades da docência pela aposentadoria, de certa maneira, seria também uma ruptura com este exercício do magistério superior, no qual ainda encontram um sentido em continuar.

Dessa forma, seguir com a docência, após a aposentadoria foi uma possibilidade e uma escolha em continuar se constituindo docente na trajetória, construindo e transmitindo conhecimento, só que em um espaço/tempo de predomínio de uma condição de mais liberdade, que se revelou como elemento mobilizador. Vale salientar que é um modo diferente de vivenciar o trabalho docente, sem alienar-se pelo seu trabalho (MARX, 1967).

Pensar acerca desta alienação nos remete ao conceito de trabalho alienado tratado por Marx (1967), em seu texto do *Primeiro Manuscrito*. Para o autor, a alienação do trabalho constitui-se do seguinte modo:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa (MARX, 1967, p. 93).

Desse modo, o professor, ao se alienar pelo seu trabalho (MARX, 1967), aliena-se a si mesmo, à sua natureza e é alienado por outros homens, e não consegue entender com clareza, em um primeiro momento, as possibilidades de

reflexão acerca da sua atividade. Nesta perspectiva, o trabalho docente pode mostrar-se sem criação, sem mudança, sem transformação, estranho a si próprio, o seu produto de trabalho, a aprendizagem e o conhecimento, e aos outros homens. Pode-se pressupor que este trabalho alienado não é consequência apenas do professor, mas de toda uma ideologia opressora que transcorre o espaço educativo e o próprio labor, que muitas vezes desconsidera a inter-relação entre eu pessoal e eu profissional, fragmentando a pessoa/professor, favorecendo seu processo de alienação.

Porém, observamos que o trabalho docente, para o professor voluntário, já não é mais um meio de subsistência, ao qual o professor precisa para sobreviver, ou um trabalho que desumaniza, imposto, forçado, que gera um sentimento de sofrimento ao invés de bem estar.

Trata-se de um trabalho mais livre, porque o professor pode vivenciá-lo liberado da necessidade, pois ele já tem uma garantia de estabilidade e salário. Podendo, assim, realizar um trabalho que não é estranho a si mesmo, reconhecendo-se nele e, assim, não sentindo-se oprimido e nem fatigado, ao contrário, demonstrando prazer e realização no que faz, porque escolheu fazer.

#### **4.2.4 Centralidade do trabalho**

Entendemos que é por meio de seu trabalho, das atividades realizadas ao longo de uma carreira que o professor vai construindo sua trajetória. O trabalho do professor, como profissão escolhida é sempre o encontro de uma história singular com um contexto/ organização de trabalho, se inscrevem no desenvolvimento da universidade. Desse modo aspectos objetivos, como os encontrados no contexto de trabalho, tanto os subjetivos e relacionais constituem-se como pontos importantes de ancoragem para a vontade em seguir atuando como professor, após a aposentadoria.

Sabemos que o trabalho ocupa um espaço expressivo na vida humana, por meio dele o indivíduo afirma sua independência; desenvolve saberes, fortalece a identidade; pelas relações que o trabalho gera, consolida a identidade social; pelos seus resultados contribui com o mundo e dá um sentido à sua própria existência.

Assim, o trabalho constitui-se como um fator importante para o desenvolvimento do autoconceito e socialização das pessoas.

Seidl e Conceição (2014, p.143), colocam que “o indivíduo que se aposenta pode ou não deixar de trabalhar”. A perda de um papel profissional pela aposentadoria, principalmente quando este trabalho tem um sentido e significado, pode vir a deixar um imenso “vazio na vida”. Em uma sociedade em que muitas vezes, se mensura o valor das pessoas pelo o exercício de suas atividades, pela sua profissão, o afastamento do trabalho pode também representar um retrocesso na sua posição social.

Zaneli; Silva; Soares (2010, p.59) colocam que em nossa sociedade, o papel profissional é um dos mais valorizados, podendo ser a principal fonte de reconhecimento, prestígio e poder e, que o papel profissional que a pessoa desempenha muitas vezes é o que dá significado a sua vida. Para estes autores a identidade profissional ocupa largos espaços da identidade pessoal. Assim, o sujeito pode considerar-se mais ou menos importante dependendo do seu papel profissional e/ou do poder, do prestígio, do prazer que dele advém e do sentido que atribui ao trabalho

Conforme se evidencia nas narrativas que seguem, os professores ao expressarem sobre o significado do trabalho, podemos compreender sua importância e centralidade em suas vidas:

[...] Acho que o trabalho significa tudo na vida da pessoa. A pessoa que não tem trabalho, não vai pra frente. Não tem uma visão diferente da vida. Ocupar-se com alguma coisa é demonstrar que esta evoluindo, crescendo, desenvolvendo algo. Sem trabalho, as pessoas não crescem, não evoluem, num mundo onde a gente precisa trabalhar um pouco mais a espiritualidade, não só o querer, o ter, o trabalho tem este significado também de evoluir e crescer. Claro que a gente precisa ganhar, mas não só dinheiro, e, sim, satisfação pessoal, crescimento, evolução. Estar se desenvolvendo sempre. (Safira)

[...] Faz parte da vida, trabalhar. Não é nem o trabalho, é quase uma doação. Eu sinceramente...me encontrei agora semana passada com umas colegas e me perguntaram: o que tu vais fazer sem a EAD? Eu disse:- Olha, eu nem pensei o que vai ser da minha vida sem o EAD. Aí, falei, nem sei. Não pensei sobre isto ainda. Não sei o que vai ser da minha vida sem ir para frente do computador, atender telefonemas, porque este trabalho é muito gratificante, então ele faz parte do dia a dia. Então é muito difícil. Por isto, o professor, a maioria que continua, é porque gosta realmente de trabalhar. Se ele quer ganhar dinheiro, ele vai pra outro setor, porque aqui a gente sabe que não se enriquece como professor. Quem fica depois que se aposenta é porque gosta realmente. Aquele trabalho faz parte do seu dia a dia, assim como o comer e beber. (Jade)

A professora **Safira** relata a complexidade do que representa o trabalho em sua vida e na própria sociedade em que vive. Salaria fortemente sua concepção de trabalho, dando ênfase às palavras como crescimento, evolução, espiritualidade, para destacar os aspectos positivos que atribui ao trabalho, bem como para evidenciar o desenvolvimento pessoal e profissional que ele proporciona. A visão de trabalho é atrelada à satisfação pessoal. Uma satisfação que aponta, como algo que deve vir antes da obrigação de ter de ganhar dinheiro. Observamos que esta forma de compreensão impulsiona ao exercício do trabalho voluntário.

Já a professora **Jade** evidencia em sua narrativa que o trabalho está integrado à vida, de modo que é tão significativo e tão necessário, quanto “*comer e beber*”. A percepção que evidencia sobre o trabalho é de entrega, doação, como atividade que traz gratificação, ao mesmo tempo em que é um ordenador da vida por fazer parte do cotidiano. Para a professora seguir trabalhando na docência, não se restringe a um meio de sobrevivência. Como destaca em seu dito “***Quem fica depois que se aposenta é porque gosta realmente. Se ele quer ganhar dinheiro, ele vai pra outro setor, porque aqui [...] não se enriquece como professor***”. Observamos que o que transparece na narrativa é que, além da centralidade do trabalho, ele é destacado como um espaço de auto-realização, de reconhecimento, de poder ser útil à sociedade.

Outras vozes também expressam o sentido do trabalho. A professora **Esmeralda** em sua narrativa coloca que:

[...] É uma coisa muito importante da minha vida. Eu fui criada, por um pai que era médico, professor na universidade, minha mãe, hoje com 93 anos, trabalhou a vida inteira, foi funcionária pública a vida toda, trabalhou desde a mais tenra idade e se aposentou por tempo de serviço, na época em que mãe nenhuma trabalhava. Então eu fui criada – com um pensamento: que bom se casarem bem, mas isso não é a coisa mais importante, o mais importante é trabalhar. Então, acho de mais, porque hoje minha mãe com 93 anos, passa reclamando porque ela se aposentou; que a melhor coisa da vida é o trabalho. Não quero ser assim; quero encontrar alegria no ócio. Mas não por ora. Então nasci e cresci sabendo e vendo que o trabalho é uma coisa muito importante. Eu dividi o trabalho com minha vida pessoal e eu consegui agregar sem prejudicar nenhum dos dois. Eu tive filhos, trabalhando, tive licença gestante. Eu me dediquei muito ao trabalho, às vezes meu marido achava que era de mais, médico é muito apaixonado pela profissão, mas eu posso te dizer que me realizei profissionalmente, sempre fiz o que gostei e sempre pensei, fiz da forma mais honesta, com ética, sempre busquei conhecimento. São valores que recebi do meu pai, da família, então, eu sinto que faço um trabalho honesto e isto realiza a

gente, realiza muito. Se não fosse importante, eu com 64 anos poderia estar aposentada, tenho um bom salário, tenho duas aposentadorias, sairia, mas o trabalho faz parte da minha vida. Eu tenho amigas da minha idade que se aposentaram da universidade com 48 anos e são felicíssimas sem fazer nada, em outras áreas. Ninguém da medicina consegue fazer isso. Eu não conseguiria, mas acho que pela própria profissão. É um modelo que a gente segue. (Esmeralda)

A professora **Esmeralda**, ao destacar a centralidade do trabalho em sua vida, dá ênfase, ao que trouxe como aprendizagem e modelo familiar que foram internalizados por ela. Esses valores familiares são marcados pela visão de que o trabalho é o “núcleo definidor do sentido da existência humana (ZANELLI, SILVA e SOARES, 2010, p.22)” e, algo que se pode conciliar com outras áreas da vida, como ser mãe e esposa. Identificamos que a partir desta visão evidenciada por ela, não faz sentido deixar o trabalho, mesmo diante do direito da aposentadoria, já que faz parte da vida, e para ela é, também sinônimo de realização, paixão e ética.

O professor **Diamante** igualmente destaca a centralidade do trabalho em sua vida

[...] Trabalho significa tudo na vida. Eu sem trabalho – não saberia viver. Trabalho é vida, dignifica, trabalho é terapia, é vida, é saúde, é tudo. Qualquer tipo de trabalho. Não aquele trabalho que tu tens para roubar, isto é roubo, mas o trabalho ele te dá o futuro, dinheiro honestamente, um trabalho feito com gosto, não aquele que tu estás louco para ir embora, isto não é trabalho, é prisão – prisioneiro do dinheiro ou da necessidade. Claro que alguns trabalham por necessidade. Eu entrei aqui como auxiliar de ensino, 12 horas de serviço, ganhava um troco que dava para pagar um aluguel de um apartamento ali perto da Brigada e não sobrava para mais quase nada, mas eu sobrevivi. Trabalho honesto, porque o trabalho te dá perspectiva de melhorar – de subir na vida – eu sou maluco às vezes, por isto estou aqui. Kkkkkkk (Diamante)

Em sua fala, o professor **Diamante** salienta o papel e a importância que o trabalho significa para a própria existência, onde está incluída a sua vida. Destaca a relevância do trabalho para a própria saúde e desvela o seu modo particular de vivenciar o trabalho, onde o percebe também como uma terapia e como possibilidade de realização e liberdade. Aponta o trabalho como um processo contínuo que acompanha a pessoa durante a sua existência e que toda trajetória pode ser bem aproveitada, uma vez que, por meio do trabalho e honestamente é que se tem a possibilidade de progresso pessoal e profissional.

A Professora **Pérola** também evidencia o que significa o trabalho em sua vida e traz algumas reflexões sobre este tema

[...] Eu leio muito sobre o trabalho. Se tu pegar Marx, trabalho é a construção de vida. Se tu colocar o trabalho como meta na tua vida, como realização, ele não é uma coisificação na tua vida. Tem trabalhos que brutalizam o homem, coisificam o homem, que é aquilo que ele não sabe fazer, que é aquilo que ele não tem que fazer. Ou o trabalho é repetitivo, que é a linha de montagem do Charlie Chaplin, a linha de trabalho do Taylor ou Ford, de grande produção, quer dizer, isso não realiza ninguém, porque é um trabalho que coisifica o homem, pois ele passa a ser objeto do trabalho, objeto da máquina. No meu caso, não, no meu caso foram decisões pessoais, então eu acho que eu não me coisifiquei, pelo contrário, eu me valorizei, eu me sinto bem com isso, me sinto pessoa. Não tenho inveja de nada, do carro do ano, de nada disso, porque eu fui criada com tudo. O que é o trabalho? Ou ele é fonte de realização ou ele é fonte de coisificação. No meu caso, eu não me senti usada, apesar do pouco salário, apesar de ser mal valorizada em planos de carreira, aliás, no plano do estado – sempre tive pontuação máxima, mas a valorização social que o magistério tem hoje, ou seja, qual é a valorização?-nenhuma, ser professorinha, não tem reconhecimento. Sou realizada como professora. (Pérola)

Marx (1985) considerava que o ser humano, graças ao seu trabalho, conseguiu dominar em parte, as forças da natureza, colocando-as a seu serviço. A professora Pérola reflete sobre as diferentes percepções que o trabalho pode ter na vida e como foi seu processo pessoal de busca para que este lhe trouxesse, além da independência, a realização pessoal e consequentemente o que ele traz socialmente. E este sentido, muito relacionado com uma busca pessoal, sentir realizada através do trabalho, algo que a professora ressalta ter alcançado ao longo de sua trajetória, pois escolheu esta profissão, apesar de reconhecer que ainda é pouco valorizado.

Desse modo, compreendemos que nem todos os sujeitos investem igualmente e com a mesma intensidade na atividade profissional ao longo da vida. Talvez, por isso, para alguns é mais tranquilo e até queiram desinvestir na sua profissão e investir em outras atividades ou áreas, vendo a aposentadoria como uma oportunidade. Porém, observamos que os professores colaboradores deste estudo, imbuídos pela vontade em continuar, mantiveram e ainda mantém um investimento nas atividades docentes e tem razões para seguir na sua profissão.

Neste outro recorte da narrativa da professora **Turmalina**, ao expressar sobre sua tomada de decisão em se aposentar e sua inserção como voluntária, identificamos um exemplo que evidencia a importância que o trabalho, especificamente relacionado às atividades docentes pode assumir na construção da identidade pessoal de quem reconhece a atividade docente como profissão.

[...] Me custou muito tomar esta decisão, levou muito, eu demorei três anos, ponderando, indo e vindo, decidindo se queria me aposentar, voltando atrás – eu acabei enfim, me decidindo pela aposentadoria [...] eu já sabia que havia possibilidade de ficar como professor voluntário. Fui me informar como funcionava e fizemos o projeto para atuar como voluntária. [...] eu acho que a decisão seria muito mais complicada se não tivesse esta possibilidade. Aí, seria uma coisa completamente definitiva, aí não sei se teria tido coragem, enfim. Vou falar um pouco do que eu acho. A gente quando se torna professor, não importa o grau, seja de alfabetização, de primeiro grau, segundo grau ou universitário, isto na verdade não é um emprego, é uma profissão, eu sou a professora Turmalina, então, deixar de ser esta pessoa, acho que deve ser muito difícil pra quem se aposenta nestas condições, tendo exercido esta profissão. Não desfazendo nenhuma outra profissão, mas, por exemplo, se a pessoa é secretária, eu ia terminar com aquele trabalho, enfim, não sei bem explicar o que eu acho, mas é isso que eu acho. É uma identidade que será perdida no momento em que eu interromper, então cortar este cordão umbilical de uma maneira um pouco menos drástica, pra mim, foi muito importante, e eu estou muito satisfeita com esta maneira que estou conseguindo passar por esta transição [...]. (Turmalina)

Como podemos observar os professores colaboradores desse estudo, tem uma longa carreira e trajetória. Situamos que a docência não é concebida por eles simplesmente como uma ocupação, é uma profissão.

O Professor **Topázio** faz questão de evidenciar em seu dito qual é a sua profissão:

[...] Como profissional, atuei sempre como professor. Eu não me vejo com outra atividade. Eu me vejo como um professor – esta é a minha profissão [...]. Eu nem sempre me considerei o melhor profissional, pois, me considero meio atrapalhado, meio desorganizado, mas sempre fui professor, mas eu sempre tive muito amor às disciplinas, minhas coisas, bem consciente e me esforcei bastante para ensinar tudo o que eu sabia para meus alunos, não tinha hora para falar, orientar [...] mas me considero um professor, me considero um professor. Até não saberia como agir em uma profissão que não fosse a de professor. (Topázio).

Desse modo, se percebem como profissionais que se dedicaram a uma carreira. Logo, um investimento marcado por vários acontecimentos, dentre eles conquistas de títulos acadêmico, pesquisas importantes realizadas, troca de conhecimentos, intercâmbios e parcerias firmadas, interação com alunos e colegas, oportunidades em contribuir com a própria ciência e educação, bem como na formação de novas gerações. Cabe destacar, que no percorrer desse transcurso da

carreira docente, vida e profissão se mesclam e se influenciam mutuamente e que sempre é importante considerar esta relação (ISAIA, 2009).

Assim, observamos que os colaboradores desse estudo percorreram um longo caminho para se tornarem, se constituírem professores, uma identidade profissional e identificação com a profissão que foi se configurando paulatinamente e em permanente evolução ao longo da carreira e exercício profissional.

Dubar (2005, p.136), quando aborda sobre a identidade, coloca que deve ser compreendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. O autor quer dizer que não se trata de uma identidade fixa, imutável, mas que tem uma dinâmica durante toda a vida e tem um caráter dialético e um constante movimento.

Reforçando essa ideia, Marcelo Garcia (2009, p.112), ao abordar sobre as constantes na identidade profissional docente coloca:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa [...].

Sobre este aspecto, entendemos que os nossos colaboradores continuam se reconhecendo e constituindo-se professores, após a aposentadoria, porém em um ciclo de vida profissional redesenhado. Assim, entendemos que houve uma [re]significação dos laços com a profissão exercida, eles, utilizaram de suas marcas, do que ficou, do seu olhar sobre o vivido, redefiniram seu trabalho, profissão para manterem-se em um projeto de existência.

Concordamos com Tardif e Raymond (2000, p.210) quando colocam que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos

outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”.

Dessa forma, em nossa compreensão e leitura sobre os achados, indicamos que a aposentadoria por mais que seja um direito legal, um benefício conquistado na carreira desses professores, também é direito **à liberdade em continuar exercendo a docência, se assim o desejarem, como de fato desejaram os colaboradores dessa pesquisa**, por isso assinaram o termo de adesão com a UFSM. Assim como, a qualquer momento, poderão solicitar a assinatura de um termo de “distrato”.

A despeito disso, observamos que a aposentadoria não representou, para esses professores, uma ruptura com o exercício profissional. O que modificou foi o tipo de vínculo funcional com a instituição, já que o professor passou a estar vinculado como voluntário. Porém, o momento do desinvestimento profissional não ocorreu. Independente de estarem legalmente aposentados optaram em seguir com algumas de suas atividades na UFSM e mantiveram o investimento profissional, nesta instituição, presente na trajetória. Aquele momento que se constitui, segundo Huberman (1995) em desinvestimento situado no final da carreira e que antecede a aposentadoria, marcado pelo afastamento do contexto de trabalho, não transcorreu. Portanto, nossos colaboradores, após o marco legal da aposentadoria, continuaram sendo professor, longedocentes.

Como coloca Isaia (2009, p.103) “a trajetória concreta dos professores depende do modo como percebem e enfrentam o contexto pessoal e profissional em que estão inseridos. Logo, cada percurso é peculiar, original, mas mantém certa similaridade com os demais”. Como podemos observar, estes professores têm como ponto em comum, à vontade em continuar atuantes no magistério superior.

Compreendemos que o ato de assinar o termo de adesão ao serviço voluntário, dando continuidade à trajetória na UFSM, foi uma livre escolha desses professores. Por isso, apontamos como uma decisão advinda da própria vontade, ao formalizarem este ato, desejaram, de alguma maneira, numa “condição de mais liberdade”, seguir em atividade, gerativos, aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente.

Como revela Isaia (2009, p. 97) “as atividades gerativas, próprias à docência, contribuem para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional.

Desse modo, salientamos que ao exercerem o direito à liberdade em continuar atuando, deram continuidade ao seu desenvolvimento na trajetória pelo seu trabalho. Assim, sempre aprendendo a ser professor, edificando saberes, em convivência com outras pessoas e gerações, compartilhando conhecimento.

Concordamos com Isaia (2009) e evidenciamos em nossa pesquisa que pelo prolongamento da expectativa de vida e pelas funções da docência, o caminho vivido pelos professores como pessoa e profissional pode se estender. Conforme a autora, a partir dos estudos de Ortega e Gasset (1970), o decorrer dos professores nos anos passam por algumas etapas: entrada no mundo adulto, consolidação no mundo adulto e preparação para deixar o comando do mundo. Apesar deste último, a autora explica que:

[...] envolve um longo e produtivo tempo em que o adulto orienta, produz, engaja-se em novos projetos, mas, simultaneamente começa, aos poucos, a distanciar-se do mundo efetivo do mundo. Inicia-se um novo tempo em que nele pode se instalar um sentimento de serenidade, em virtude tanto da percepção de que as tarefas existências (pessoais/profissionais) foram cumpridas a contento, quanto de ele ter se tornado menos vulnerável ao julgamento da comunidade em que vive. As grandes conquistas ou já foram realizadas, ou estão em sua etapa de finalização, ou, ainda, tornaram-se vagas aspirações. O balanço da vida começa a ser efetuado de maneira mais realista, já que leva em conta o que realmente pode ser feito de acordo com as reais condições de cada um (ISAIA, 2009, p.104).

Diante desse panorama, reconhecemos que a ampliação da longevidade humana, associada à consciência que o professor manifesta de um inacabamento e ao desejo de manter-se ativo no cenário acadêmico, pertencente a um lugar, aprendendo e se desenvolvendo, gerativo, comprometido com as outras gerações, contribui para que ele não veja sentido em se afastar de um contexto profissional que considera significativo. Ante esta situação, observamos que também se estende este longo e produtivo tempo no mundo, porém, numa nova roupagem, em uma condição de mais liberdade, quando o professor leva muito em conta o que realmente pode ser feito e seu desejo de realizar e em que tempo e lugar.

#### 4.2.5 O apoio reforça a permanência

Percebemos que a vontade e o apoio em continuar são predominantes, incentivam, favorecem a permanência e o engajamento dos professores e o prolongamento da sua trajetória profissional no contexto da UFSM.

Como podemos observar nos excertos que seguem:

Este já vai ser o segundo ano da última renovação. O ano que vem já tenho que pensar no assunto de novo. Só fazendo um parêntese, eu queria deixar bem claro que todas as vezes que eu fiz solicitação, aqui na universidade para renovar, 100% do colegiado votou à favor, pois vai para reunião departamental, e isso é um fator motivador para continuar, isso muito me instigou a continuar [...]. (Rubi)

Na verdade, quando chegou a época da aposentadoria eu não tinha pensado sobre a questão de permanecer ou não na universidade. Como vou te explicar... Foi por acaso, alguém me falou, não vai ficar? Falei, mas como? Fala com o professor do curso, daí falei e ele me disse para falar com o chefe de departamento. Então falei com o chefe de departamento, que me disse que se eu tivesse interesse era só levar o requerimento para o coordenador do programa que se interessa no meu trabalho, e depois passar no colegiado e encaminhar o processo. E assim foi feito, não fiquei nenhum dia parado. Sempre renovado a cada dois anos, porque me sinto bem. Aí sempre pergunto para o chefe de departamento:- como vai ser este ano? E eles fazem e eu assino e vai adiante. [...] Eu continuo renovando porque me sinto bem. (Diamante),

[...] Aqui eles têm uma consideração especial pelos professores, são muito bem educados. Eu sou muito bem visto como professor sênior [...]. (Citrino)

[...] Tive uma receptividade muito boa [...] nunca tive problemas em relação a isso [...]. (Safira)

[...] Tive uma boa receptividade do grupo para continuar após a aposentadoria como voluntária [...]. (Ametista)

[...] Está lá a minha sala sim, tem a sala lá com algumas coisas. E eles querem que eu vá [...]. (Topázio)

O professor **Rubi** marca em sua fala, o quanto foi importante ter existido o apoio de todo o colegiado quando solicitou e depois quando renovou sua adesão ao serviço voluntário. Salientou que teve 100% de apoio, mostrando o quanto esta percentagem é expressiva, o que lhe deixa muito motivado. O professor **Diamante** também expressa que o incentivo e o apoio a sua permanência foi significativo,

sendo uma razão que o impulsiona a sempre optar por querer renovar a cada dois anos com a instituição.

Já o professor **Citrino** marca em seu enunciado que neste ambiente universitário, as pessoas que fazem parte dele, o consideram de modo especial pela sua vivência e tempo de carreira, sugerindo que é um *lócus* onde as relações convergem para a estima e o respeito. Assim, observamos que vivenciar situações de respeito, ser tratado com polidez faz com que o professor se sinta bem no ambiente de trabalho. Notamos que com a idade madura<sup>76</sup>, tempo de experiência, com diz Stano (2001, p. 71) “nesta certa e especial forma de envelhecer do professor que sustenta certas capacidades necessárias ao trabalho docente”, requer neste espaço-tempo mais amabilidade, compreensão, tolerância, bom humor e afeto nos seus relacionamentos. Relacionamento que se faz das trocas, no movimento da trajetória, da sabedoria de viver e conviver com o outro e que, para existir, deve, portanto, haver vontade e abertura de todos os atores envolvidos no processo educativo.

As professoras **Safira** e **Ametista** dão destaque à receptividade que tiveram ao ampliarem seu ciclo profissional. Já o professor **Topázio** salienta que querem sua presença (os colegas), que na UFSM tem também uma sala (estrutura física) para desenvolver seu trabalho, o que demonstra que um ambiente acolhedor, no qual as pessoas queiram e aceitem verdadeiramente a sua presença favorece a vontade em permanecer. Do mesmo modo, compreendemos que esta receptividade não se limita apenas ao ato de recebê-los e aceitá-los no contexto de trabalho, mas deve constituir em uma sequência de atos e modos que componham e favoreçam o processo de trabalho em educação. Portanto, destacamos que acolher com consideração e respeito, querer compartilhar, ter empatia, reconhecer as demandas e necessidades do momento, saber ouvir e dar respostas quando solicitadas, oferecer condições de trabalho e um clima<sup>77</sup> favorável, estão entre os atos e modos que favorecem o processo e a permanência no trabalho.

---

<sup>76</sup> Aqui nos referimos a idade cronológica do professor.

<sup>77</sup> Aqui nos referimos a um clima organizacional favorável. Segundo Chiavenato (2004, p. 50) clima organizacional é “[...] o meio interno de uma organização, a atmosfera psicológica e característica que existe em cada organização”. O mesmo autor simplifica sua definição discorrendo que o clima organizacional “[...] é o ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização fazem o seu trabalho”.

É importante destacar que determinadas circunstâncias e certas situações que ocorrem no contexto organizacional são geradoras de desconfortos nos professores. De certo modo, somos aculturados e imergidos em estruturas e representações sociais que associam que o professor aposentado de Magistério Federal, ao fim de certo tempo de carreira, é aquele que deve se recolher ao seu estado de inatividade de funcionário público, com determinado vencimento que por mérito e tempo de serviço foi conquistado. Em uma visão mais estereotipada, é aquele que deve usufruir o seu “**tempo livre**”, após a aposentadoria num espaço fora daquele que foi conferido pela sua identidade profissional.

Entendemos que haja certa estranheza quando um professor opta em continuar atuando no mesmo local, o que ainda fica mais acentuado, quando este trabalho é exercido de forma voluntária e, se esse professor tem uma idade, considerada cronologicamente<sup>78</sup>, mais avançada.

Esta estranheza, muitas vezes, se desvela, por alguns sujeitos e **ou situações do contexto acadêmico**, por olhares, no discurso<sup>79</sup>, pela indiferença, pela falta de valorização e reconhecimento em relação aos professores voluntários, o que consideramos como uma tensão. Podendo ser significado pelos professores, muitas vezes, como uma exclusão e falta de consideração por parte de algumas pessoas que compõem a universidade. Como se os professores aposentados, não tivessem direito de usufruir da sua condição de mais liberdade, também para optar em continuar atuando no mesmo local em que se deu a sua aposentadoria.

Como se a aposentadoria tivesse que ser a ruptura da carreira, o desprendimento instantâneo de uma identidade profissional conferida em um contexto de trabalho, um recolher-se, para quem sabe, dar lugar aos jovens professores ou ser abruptamente substituído e apenas lembrado e citado pelo seu legado acadêmico publicado ao longo da trajetória. E que a “vida”, o seu “tempo livre”, após a aposentadoria, poderia ser mais bem preenchida em outras áreas ou espaços.

---

<sup>78</sup> Segundo Botelho (2007) a idade cronológica constitui uma referência sobre os indivíduos que está inevitavelmente ligada ao seu envelhecimento, sendo 65 anos a idade consensualmente indicada para a designação de idoso.

<sup>79</sup> Referimo-nos também às placas de identificação preferencial a idosos que identificam áreas de estacionamento para pessoas acima de 60 anos (a maioria dos professores voluntários tem mais de 60 anos). A imagem na placa ilustra uma pessoa com as costas curvadas e utilizando bengala, o que não representa apropriadamente a população idosa, os sexagenários, septuagenários e octogenários que estão, em sua maioria, ao seu modo e ao seu tempo em plena atividade.

Observamos que são discursos que, muitas vezes, aparecem de modo implícito no âmbito acadêmico. Desse modo, revelando que a universidade não está inteiramente aberta e preparada para atender ao conhecimento e experiência que os professores aposentados voluntários têm para compartilhar. E, por mais que o professor tenha se tornado menos vulnerável ao julgamento da comunidade em que vive, ressaltamos que tal estranheza, ainda provoca certo impacto em alguns professores que optam em continuar contribuindo com sua experiência, como voluntários. E que este impacto, pode vir a acarretar um processo de desmobilização em alguns professores.

Como podemos verificar na narrativa do professor **Quartzo** que denota alguns desconfortos e revela a manifestação dessa estranheza, que pode ser sentida muitas vezes como exclusão e falta de reconhecimento e apoio (da instituição ou pares, alunos e colegas).

Os alunos e muitos colegas de trabalho apoiaram a minha permanência como Professor Voluntário Sênior, pela experiência e, importância no Programa de Pós-Graduação, já que sempre fui produtivo em termos de publicações científicas, muito cobrado dos Cursos pela CAPES. Por outro lado, sempre tem colegas que acham, não sei por qual motivo, que o professor que se aposenta tem que ir embora. Pelo que ouvi, isso ocorre em todos os Departamentos e, em alguns deles restringem o acesso as salas. [...] Já renovei o termo de adesão voluntária duas vezes, a última no mês passado. Vou continuar renovando até minha última orientada defender sua Tese, que será no final de 2019 ou até fevereiro de 2020. Não penso em renovar após essa data por falta de maior apoio, embora não descarto esta possibilidade. (Quartzo)

A narrativa do professor **Quartzo**, também revela que, o não se sentir apoiado pela instituição, impacta na vontade em renovar ou não o termo de adesão. O que demonstra que o professor tem uma expectativa de reciprocidade por parte da UFSM e das pessoas que dela fazem parte e que gostaria de uma retribuição ao que se voluntariza no trabalho. Importante salientarmos que não se trata de uma demanda por parte desses professores de retribuição financeira, mas um suporte social, subjetivo, afetivo ou até mesmo uma contrapartida simbólica que seja significativa. Desse modo, compreendemos que o professor espera um comportamento, um suporte da instituição, que favoreça e incentive a sua permanência.

Aqui se faz pertinente o que Zabalza (2004) aponta sobre a dimensão pessoal do professor no contexto universitário. Para o autor, a dimensão pessoal do docente

universitário desaparece ou torna-se despercebido no contexto universitário. “O que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsiderados como variáveis” (2004, p.131). O autor também salienta que a satisfação pessoal e profissional interfere, de forma substancial na profissão e na otimização institucional e na qualidade dos processos formativos que nela ocorrem. Desse modo, ao ser considerada esta variável, que envolve a personalidade e uma dimensão afetiva com a instituição e com quem faz parte dela, pode-se criar um ambiente que propicie esta satisfação pessoal e profissional.

Conforme aponta Nóvoa (2000, p.15), ao tomar emprestada a citação de Jennifer Nias (1991), precisamos lembrar sempre que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.

Outro excerto que revela as marcas dessa estranheza quando um professor opta em continuar atuando no mesmo local e evidencia um sentimento de desconforto foi retirado do dito do professor **Ônix**.

Ao explicitar sobre o trabalho que desenvolve como professor voluntário traz o seguinte registro:

[...] eu acredito que algumas pessoas da administração entendem da importância do nosso trabalho, e por isso ele tem tido continuidade. De mesmo modo, tem pessoas que não possuem nem noção do que seja e ficam perguntando: o que estes caras aposentados querem aqui ocupando sala, espaço na universidade. Tem gente que pensa que ocupo uma sala que poderia ser mais bem utilizada. Nestes dias estava brincando que na minha aposentadoria, o que eu ganhei da universidade numa solenidade, foi uma caneta de plástico com o emblema da UFSM, meu presente pelos 39 anos de serviços à educação. Mas não é isso que é o importante, e sim as pessoas que passaram por mim – que eu pude ajudar, que cresceram e continuam crescendo. É o que a gente fez aqui. Se esperasse por reconhecimento imediato, eu jamais seria professor. [...] Mas acho que vale a pena. Tu não podes, dentro do magistério, jamais esperar por resultados imediatos, eles não existem. Isso vem ao longo do tempo. Quem está pensando em ter reconhecimento imediato, deve trocar de profissão porque está no lugar errado. (Ônix)

A narrativa a seguir também deixa em evidencia esta estranheza e os sentimentos que são capazes de gerar em alguns professores.

[...] No início participava de todas as reuniões da linha de pesquisa, mesmo aposentada, porque eu continuava trabalhando com pós-graduação, inclusive dando aula, como se nada tivesse acontecido, como se eu não estivesse aposentada, mas depois fui me retirando aos pouquinhos porque via que alguns assuntos não me interessavam mais. Ai um dia um colega meu me disse assim:-

“Tu não precisa vir mais professora, não precisa já és aposentada” - como quem diz, aposentado não tem vez, aí falei – “já estou me retirando”, mas eu já estava me retirando porque os assuntos não me interessavam mais. Não tenho mais o problema de definir conteúdo, ou de resolver problemas de estatuto e regimento porque eu não vou dar mais aula. Neste ano me recusei a dar qualquer aula. Até o ano passado eu dei. Trabalhei demais já, mas ainda acho que posso continuar. Um dia a gente tem de parar. É...a hora que a gente não puder trabalhar mais, porque está com muita idade ou muito velha, talvez, mas eu não me sinto. (Pérola)

Os professores, ao se referirem a estas tensões geradoras de desconforto, demonstram em suas narrativas que há, ainda, fragilidades quanto ao espaço que a universidade oferece aos professores aposentados voluntários. As narrativas evidenciam que existe uma necessidade e é importante que os professores se sentam acolhidos e valorizados pela instituição, pelos centros e departamentos que fazem parte.

Desse modo, evidenciamos que o mesmo contexto de trabalho que é visto pelo professor como fonte de prazer e de desenvolvimento pode, ao mesmo tempo, ocasionar certo sofrimento, que aqui chamamos de desconfortos e, assim interferir na vontade de permanecer com suas atividades, de renovar a sua adesão ao serviço voluntário, de seguir contribuindo com a instituição.

O professor **Diamante**, também marca em sua narrativa um desconforto e expressa o modo de como preferiria ser considerado e percebido pela instituição, assim como traz questões que se relacionam a resolução que regulamenta a prestação de serviço voluntário na UFSM.

[...] Gostaria de que quando eu sáísse estes professores que estão entrando como servidores voluntários tivessem um melhor tratamento por parte da reitoria do que o que nós temos. Vendo a realidade de outras universidades, percebo que eles têm um tratamento “top de linha”, só pelo título já se percebe. São chamados de “professor sênior”. Aqui até desempenho a função de professor, mas sou um servidor, somos voluntários e tem coisas que não posso fazer na universidade – que só professor poderia. Eu tenho vontade de falar isso para o reitor, que desejava que ele tivesse uma forma administrativa para pensar melhor isso, que ele tem uma PROJUR à disposição dele. Todo mundo quer ser tratado bem, não que eu não seja, mas com denominações corretas. Outra questão também é parte física da universidade, muitas estão abandonadas. Claro, tem espaços novos, asfalto, etc., mas no nosso laboratório não tem lupa, por exemplo. A gente precisa examinar ovo, trabalhamos com insetos, pragas e não há como. Está caindo, a parte física está abandonada. Aí ficam esperando que a gente faça projeto para buscar dinheiro do CNPQ, da Capes, projeto universal grande, que depende de comissão. O diretor do centro já veio aqui, mas não fez nada, e não retornou. Essas situações nos deixam aborrecidos. Sabemos que estamos numa situação crítica de falta de dinheiro. Antes, éramos auto-suficientes, não tinha toda esta falta de recursos. No final do ano, sempre

fazíamos um jantar com os professores, reitor e diretor do centro. Agora se quero tirar cópia não tem mais, papel higiênico também não tem mais, tem que trazer de casa, nem para professor. Isso é ridículo, esse descuido é marcante, não positivamente. (Diamante)

O professor **Diamante** expressa uma mensagem que gostaria de deixar para a universidade, quando saísse, que fosse substituída a denominação de “**professor voluntário**” pela de “**professor sênior**”, por considerar mais apropriada e observar que este tratamento, é dado por outras universidades<sup>80</sup>.

Compreendemos que aqui há uma demanda de valorização dos professores que alcançaram elevado nível de formação científica e técnica, que estiveram em busca de um constante aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal e profissional, que alcançaram a longevidade e seguem contribuindo com a universidade, sendo professores, longedocentes. O professor problematiza que a denominação “**professor voluntário**” não condiz com o que ele compreende como profissão de professor, sugerindo que esta denominação traria um declínio no reconhecimento social, bem como uma queda no prestígio social. Assim, se preocupa com a dignificação da profissão de magistério superior daqueles que se dedicaram a vida à carreira docente. Observamos que ao evidenciar seu desagrado em relação a expressão “*professor voluntário*”, do mesmo modo, aponta para certa insatisfação em relação à forma de regulamentação do trabalho do professor voluntário na universidade. Compreendemos que ele quer dizer que, desta forma, na valoriza toda a carreira do professor e seu processo de formação.

Sabemos que não há um programa específico ou uma política interna e sim apenas uma Resolução nº 012/04 que regulamenta e que não diz respeito apenas ao professor aposentado voluntário e, sim, a prestação de serviço voluntário de modo geral. Portanto, uma política interna seria emergente.

O professor também levanta questões sobre alguns aspectos das condições e precarização do trabalho, desvelando a situação que a universidade vem enfrentando no contexto atual, em relação à carência de infraestrutura e materiais

---

<sup>80</sup> Citamos como exemplos: USP (Universidade de São Paulo) e a UFPR (Universidade Federal do Paraná), UEMA (Universidade estadual do Maranhão), são universidades que tem Programa de “Professor Sênior”. Observamos que é mais destinada para professores que se dedicam a Pós-graduação, não gerando vínculo empregatício, remuneração permitida em forma de bolsa de pesquisa, concedidas por instituições de fomento, etc. Obs: Cada programa apresenta algumas especificidades próprias.

para pesquisa, os cortes no orçamento, entre outras demandas necessárias para o bom desenvolvimento das atividades docentes.

Por outro lado, reconhecemos que apesar desses desconfortos e fatores associados ao estranhamento serem, para alguns, de certo modo, desanimadores pelo impacto que representam; não se configuram em impedimento para que se inaugurem possibilidades novas na trajetória pessoal e profissional desses professores, que ao seu modo e tempo, querem exercer seu direito à liberdade em continuar. Mas observamos que o apoio e o reconhecimento da instituição de ensino - UFSM - são importantes para os professores, pois foi nesta universidade que eles constituíram edificaram sua carreira e trajetória e este apoio ao mesmo tempo estimula a necessidade de afiliação e vinculação.

Observamos que obter apoio é também uma maneira de ter sua identidade profissional reconhecida, mesmo que ainda transformada, pelo modo novo de exercício e de estar na profissão, de se sentir incluído, pertencente. Assim, acreditamos que o professor que (re)investe e amplia o ciclo de vida profissional, após a aposentadoria, é porque teve vivências significativas ao longo da trajetória e quer utilizar suas experiências profissionais e pessoais e continuar contribuindo com seus saberes, permitindo que seu desenvolvimento profissional siga seu curso na história.

#### 4.3 “LUGAR” A QUE PERTENÇO

##### Partir- Voltar

O ônibus vai lento porque tem um horário a cumprir. Os passageiros estão habituados, reclamam entre si, mas não fazem manifestações maiores, “a quem de direito”. Apesar de tudo, chega-se ao fim da viagem. Algumas despedidas, pois houve conhecimentos novos durante a “travessia”, nomes que se apresentam depois de suas histórias, endereços ditos por alto, colocados à disposição. Formalidades.

Longe de casa, o lar cria outro aspecto, o bairro cresce em importância, e a gente vive com o pensamento no pequeno território que se deixou. Porque é lá que ficou o essencial, não se falando em bagagem que é pouca, porque poucos são os dias de ausência – mas lá, que é o aqui, ficaram crianças, ficou a rotina gostosa, os deveres aparentemente tão difíceis, enfim, o dia a dia.

Na verdade, deixamos que o nosso corpo mude de espaços, mas nosso coração torna-se prisioneiro e, por isso, temos uma espécie de vida-dupla. Lá, o desconhecido, o novo; aqui, o estar-à- vontade, a certeza de que tudo vai bem, a sensação de que somos necessários e estamos de prontidão.

Na realidade, aqui é o nosso lugar, o nosso chão, lá e a distância que percorremos e de onde voltamos e cujas recordações mal nos afetam. Somos sementes plantadas em território imutável, e fora dele há sempre o medo de perder as raízes, como se não fôssemos mais que folhas ao vento, secando na saudade, na ânsia de voltar depressa e entender ramos e fazer sombra protetora aos que nos são queridos.

**Celina Fleig Mayer**

Entender os processos que mobilizam, exige-nos um movimento de retomada dos objetivos da pesquisa e nos desafia a estarmos constantemente adentrando em um campo teórico que nos respalde para a compreensão dos achados produzidos através das entrevistas narrativas com os professores colaboradores deste estudo. Tomamos como referência as compreensões de Cunha (2010) sobre “espaço”, “lugar”, “território”, com ênfase nas duas primeiras, esclarecendo de que maneira estes conceitos podem ter uma relação com o que denominamos **“lugar” a que pertence: o sentimento de pertencimento como elemento mobilizador**, já que a própria autora nos coloca que “a expectativa é de que esse exercício de cartografia dos termos, que foram caros a investigação, possa contribuir e dialogar com outros estudos” (CUNHA, 2010, p.57).

A autora propôs uma teorização reflexiva para a compreensão dos espaços, lugares e territórios onde se instituem os processos de formação do professor universitário. Aqui propomos olhar para estes conceitos para entendermos algo que mobiliza o professor a ficar, após a aposentadoria, que é o **sentimento de pertencer a um “lugar”**, a UFSM, uma universidade de ensino superior pública, reconhecida e que está entre as melhores do país.

Cunha (2010, p.54) coloca que a universidade é o espaço de formação dos professores da educação superior. Em nossa compreensão consideramos que a UFSM é “espaço” da carreira do professor voluntário, onde ele percorreu a sua trajetória profissional, se constituiu docente e, após a aposentadoria continuou (re)investindo, porque transformou este espaço em “lugar”. Nessa perspectiva, o “lugar” representa a ocupação do espaço pelos professores voluntários que continuam atribuindo significado e sentido do legitimarem sua condição.

Cunha (2010, p.53-54) ao responder o que transforma o espaço em lugar, traz a seguinte proposição:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição

de espaço e atribuímos um sentido cultural subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino o *lugar* [...]. O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa [...] Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares [...] Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. **Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós** [...].

Podemos considerar que UFSM como “espaço” físico, contexto da carreira e trajetória, do fazer profissional, torna-se um “lugar”, na medida em que está carregado de sentido, afetividade, valor. Segundo Tuan (1983, p.6), o significado de espaço frequentemente se entrelaça com o de lugar. “Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em “lugar” à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Desse modo, tornando o sentimento de pertencimento a este “lugar” parte importante desse processo mobilizador.

Um “lugar” em que se expressam sentimentos identitários, no qual o professor encontra facetas da sua própria vida e história estabelecendo uma dinâmica interativa que os mantém em constante aprendizagem e desenvolvimento profissional. É deste “lugar” que o professor tem raízes que estão fixadas, que, ele, de certo modo extrai nutrientes essenciais, nos aspectos emocionais, cognitivos e sociais, para **este novo ciclo que se amplia, após a aposentadoria**.

Nessa perspectiva, a UFSM, como “espaço” que se torna um “lugar” para o professor voluntário que continua na instituição, após a aposentadoria, vai muito além do sentido geográfico de localização. Refere-se mais aos aspectos afetivos e subjetivos que racionais e objetivos, porém ambos estão inter-relacionados, pois “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo” (BOCK, 2001, p.23).

Esse sentimento que faz com que a UFSM seja reconhecida como um “lugar” ao qual o professor ainda pertença, fica evidente nas narrativas que seguem:

Eu me lembro que os guardinhas que ficavam lá na portaria me perguntavam: “mas, professora, a senhora não está aposentada? O que vem fazer aqui todos os dias?”, ao que eu respondia amo essa universidade, e gosto de vir até para conviver com as pessoas que estão aqui. Isso é a minha paixão. Eu até hoje não deixo de vir pelo menos uma vez por semana aqui no curso. Todo mundo acha

muito estranho, porque não é comum professores fazerem isso. Eu ouço muitos dizerem que querem se aposentar e nunca mais “porem os pés” aqui, eu acho, enquanto eu puder vir sozinha também. [...] Mas, pra mim, esse lugar é a minha casa, e, enquanto eu existir, vou estar por aqui. A UFSM me acolheu como a minha casa, a minha história está ligada essencialmente a dela. (Safira).

[...] Então, quando me aposentei, eu já sabia o que queria. Eu já tinha sido convidado para fazer outras atividades fora, até para coordenar cursos fora, mas isso eu não peguei, pois não é muito atrativo, então só fiquei ministrando aulas na pós-graduação, eu queria ficar aqui. (Rubi)

[...] porque a vida nossa, por exemplo, é aqui. [...] E como eu gosto de trabalhar aqui como tenho interação forte com os alunos e todos aqui...[...] Sabe por que eu estou aqui? Por que me sinto bem aqui [...]. (Diamante)

Conforme expressa Bakhtin (2010, p.394) ao nos revelarmos para o Outro entramos no “campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimentos, das comunicações”. **Safira, Rubi e Diamante** trouxeram lembranças de suas próprias vivências, guardadas na memória. Ao serem reveladas nos apresentaram elementos, experiências que nos permitiram, mais uma vez, compreendermos que o vivido está presente no ser pessoal e profissional do professor.

Percebemos que cada professor tem uma história, não são seres puramente biológicos, mas que se constituem nas e pelas relações sociais que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros, não podendo ser desconectado das determinações, das relações e das vivências sociais que compõem a trajetória. Assim, podemos dizer que são produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de ser produto de uma história coletiva.

Compreendemos que o ser professor, sua trajetória foi sendo constituído ao longo de um percurso, tem relação com a imersão deste professor nos diversos espaços onde circulou e constituiu sua docência. Percebemos que mais marcante é aquele espaço profissional que consagrou e edificou uma carreira, ficando este sinalizado como seu palco principal de acontecimentos, por isso carregado de valor, significado e sentido. Entendemos que os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que podem ser despertados e revelarem afetos e motivações dos sujeitos.

Percebemos que o envolvimento pessoal com a UFSM são pontos centrais que fazem com que os professores reconheçam a instituição como “lugar” a que

pertenço. “Lugar” que permite a convivência com outros, o reconhecimento profissional, o ensinar e aprender, o desenvolvimento.

Quando a professora **Safira** expressa em seu dito “**A UFSM me acolheu como a minha casa, a minha história está ligada essencialmente com a dela**”, revela que não é apenas um espaço vivido, um espaço banal. Do contrário, exprime outra natureza, outro valor, mais profundo, íntimo, familiar, por que ali teve um tempo vivido, uma trajetória percorrida, que ainda, no presente, se amplia. Aponta que foi neste “lugar”, UFSM, em um contexto sócio histórico, no plano do vivido, que encontros e experiências se realizaram e continuam a se realizar.

Desse modo, compreendemos que existiu uma trajetória compondo a vida e se desenrolando num tempo e contexto, nas relações e experiências que foram sendo tecidas nesse movimento, foram se integrando sujeitos e mundos, vida pessoal e profissional, histórias individuais e coletivas, singulares e plurais e transformando este espaço em “lugar”.

Conforme lemos no excerto narrativo do professor **Rubi**, no seu dito “**então, quando me aposentei, eu já sabia o que queria [...] eu queria ficar aqui**” podemos inferir algumas explicações e interpretações. O professor **Rubi** se sente pertencente à UFSM, sente que faz parte dessa universidade e conseqüentemente, se identifica com a instituição, com o trabalho que desenvolve e tem a oportunidade de continuar desenvolvendo. A UFSM como um espaço que se transformou em um “lugar”, porque também faz parte da vida dele, como se fosse uma continuação dele próprio, da sua carreira e trajetória.

Portanto, significa muito mais, pois marca uma relação carregada de significados, objetividades e subjetividades, sugerindo a existência de uma conexão que é mais intensa, por tudo que proporcionou e ainda proporciona como lócus de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Segundo Zanelli, Silva e Soares (2010, p.51)

O momento da aposentadoria, não raro, vem acompanhado de retrospectivas processadas na mente do aposentado, referente aos significados e às relevâncias das experiências até então por ele vivenciadas no mundo do trabalho.

A professora **Esmeralda** também sinaliza a existência de um sentimento de pertencimento pela UFSM e evidencia que a instituição é também seu “lugar” de referência identitária.

[...] Tenho um sentimento de pertencimento pela UFSM, hoje sim, aliás, eu nunca perdi este sentimento. Quando tinha saído definitivamente, quando havia me aposentado, me senti perdida, pensei, agora não pertencço mais a nada, não sabia mais como me apresentar, faltava àquela referência. Então a gente percebe o quanto a universidade é importante para nós, o quanto a gente faz questão de pertencer a uma instituição forte. (Esmeralda).

Na narrativa da professora **Esmeralda**, podemos compreender que aposentar-se e afastar-se deste “lugar”, a UFSM, pode representar uma ruptura identitária. E como bem nos esclarece Marcelo Garcia (2009, p.112) “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Nesse viés compreendemos que a professora **Esmeralda** não quer só ser reconhecida e identificada pela sua titulação, formação e especialidade, mas também, pelo “lugar” que ela fez e ainda se sente parte, a UFSM.

Segundo Isaia (2006, p.69)

Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Porém, percebemos que os professores voluntários consideram a sua função e a missão formativa, o que sugere para a configuração de uma identidade profissional forte, no qual se reconhecem como professores e ainda pertencentes a uma instituição e assim querem ser vistos socialmente.

Como nos esclarece Mourão e Cavalcante (2011, p.209) “a identidade constitui-se também como identidade social, traduzindo o pertencimento do indivíduo a grupos ou categorias específicas”. Desse modo, o lugar onde o professor exerceu sua carreira e que se tornou importante para ele constitui referências para a construção identitária realizada no movimento da trajetória e ao longo da vida<sup>81</sup>.

A professora **Esmeralda** também destaca o seu orgulho em pertencer à UFSM ao revelar em seu dito “**como é importante pertencer a uma instituição**”

---

<sup>81</sup> Segundo Mourão e Cavalcante (2011, p.210) “de acordo com os psicólogos ambientais e geógrafos, questões referentes à nossa identidade- “quem somos nós” – estão intimamente relacionadas à pergunta “onde nós estamos”.

**forte**”, evidenciando a universidade como uma significativa referência em sua vida pessoal e profissional.

Neste sentido é elucidativo destacarmos o que representa a UFSM no cenário nacional e regional. Segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2026, p.19)

A UFSM destaca-se entre as melhores universidades brasileiras e é a maior universidade federal do interior do RS. Sua expressividade no ensino, na pesquisa, na extensão e na cultura lhe confere uma importância regional determinante no desenvolvimento econômico local e regional. Além disso, a Universidade também contribui na formação profissional, no desenvolvimento científico, no fomento ao desenvolvimento regional e no enfrentamento de problemas da sociedade. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avalia as universidades brasileiras por meio do Índice Geral de Cursos (IGC). O índice IGC da UFSM em 2014 foi 3,817, o 16º melhor entre as mais de duzentas universidades avaliadas. Entre as universidades gaúchas, este é o 3º melhor índice, ficando atrás da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). O melhor índice do país é da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Outro índice nacional é publicado pelo Ranking Universitário Folha (RUF), no qual a Universidade Federal de Santa Maria aparece na 18ª posição em 2016. Neste ranking, a UFSM é a segunda melhor colocada no Rio Grande Sul, atrás apenas da UFRGS. Em avaliações internacionais a UFSM também vem sendo listada em rankings que calculam índices universitários com base em indicadores como a pesquisa, inovação, internacionalização e ensino.

Assim, a UFSM é um “Lugar” que, pela sua importância, valor e prestígio, transcende um mero espaço físico, pois além de ser uma reconhecida universidade, traz algo que é também de um valor subjetivo, contém parte da história pessoal e profissional de cada professor, esse “lugar” está carregado de códigos particulares e relações afetivas que significam muito para os professores voluntários. Um “lugar” que tem características especiais e que, ao mesmo tempo, satisfaz necessidades pessoais, subjetivas, além de profissionais.

Como coloca Cavalcante e Nóbrega (2011, p.184)

A relação da pessoa com um espaço é o que permite a sua transformação em lugar. Enquanto lugar, o espaço ganha importância e sua identificação situa-se para além de seus limites físicos. Ele é principalmente reconhecido pelo valor atribuído à vivência e aos sentimentos relacionados a ele. É neste ponto que reside à diferença entre espaço e lugar [...]

Desse modo, compreendemos que o professor tem uma percepção positiva, uma vivência significativa e um envolvimento emocional pelo lugar, UFSM. Com os

anos de atuação, chega a definir “quem” e “o que” é através de sua referência a esta universidade.

Outras vozes sinalizam e reconhecem a UFSM como “lugar” a que pertencem

[...] tenho um grande apreço pela UFSM, onde me formei e exerci atividades profissionais com muita dedicação. Ainda não tive coragem de me afastar definitivamente. (Quartzo)

[...] tenho 30 anos neste ambiente você não se desfaz assim, de repente, vou embora e deu, pois é um processo de saída digamos assim. Até setembro de 2016 eu dava aula na graduação, mas já fui preparando o departamento para esta minha saída, tinha outro professor para me substituir, já era bem interado, inclusive do grupo de pesquisa, este semestre ele me chamou para dar umas aulas, sem problema. Eu acho que há uma necessidade de você retribuir ainda, eu sei que sou uma pessoa jovem para ser aposentada, eu me sinto pertencente a este ambiente, não me sinto alguém que saiu, tenho minhas atividades que me exigem, então não tenho aquele horário rígido de sala de aula e isto também é motivador, pois é importante também [...]. (Ametista)

O professor **Quartzo** expressa sobre a estima que tem pela instituição, como o lugar aonde se deu sua formação inicial, percorreu sua trajetória como estudante e teve sua carreira e aprendizado do ofício docente. Estas vivências experienciadas durante o desenrolar da trajetória e carreira, pelas marcas e impressões deixadas, envolvem o professor. Foram anos de compartilhamento no contexto desta universidade, onde relações foram estabelecidas e vínculos foram gerados, de modo que, contribuiu para a conversão desse espaço em lugar de pertencimento do professor.

A professora **Ametista**, no seu enunciado, ao revelar que se sente pertencente à UFSM, dá um destaque ao tempo quando, em seu dito, nos revela “**tenho 30 anos neste ambiente você não se desfaz assim, de repente, vou embora e deu**”. Nesta perspectiva, observamos que o tempo de trabalho na UFSM, contribuiu para consolidar o sentimento de afeição e pertencimento a universidade e que esta vinculação é um processo que continua por toda a vida. E que, a UFSM tornou-se um lugar singular para o professor, ao ponto deste lugar fazer parte de sua configuração identitária.

Aqui se faz pertinente trazer a compreensão de Dubar (2005), autor que tem se debruçado no estudo de configurações identitárias. Este autor compreende a identidade como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e

coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136). Assim, podemos entender o processo identitário, a constituição docente, como uma construção ao mesmo tempo individual e social, ligadas a trajetória pessoal e profissional dos indivíduos e relacionada a um contexto temporal e espacial.

Desse modo, tal configuração identitária também pode ser, compreendida como frutos de uma carreira e trajetória que foram sendo segmentadas pelas marcas e movimentos do percurso do professor neste lugar, UFSM. Assim, um espaço que se transformou em lugar à medida que foi vivenciado por meio do tempo e da intensidade dos movimentos significativos da trajetória dos professores.

Como esclarecem as autoras Cavalcante e Nóbrega (2011, p.188)

O lugar propicia e materializa, simultaneamente, uma noção de continuidade e de divisão temporal; sintetiza nosso passado, presente e futuro, pois, ao mesmo tempo em que é memória, aglutina vivências e apresenta possibilidades. Os lugares são criados no espaço e ambos (espaço e lugar são inerentes à vida humana [...]).

Nos enunciados de **Safira, Rubi, Diamante, Esmeralda, Quartzo e Ametista**, observamos que são professores que continuam sentindo-se pertencentes a UFSM e que ainda mantém a vontade de estar presente nesta universidade, neste “lugar”, que é legitimado por eles, mesmo não existindo mais uma obrigatoriedade profissional, pois poderiam ter encerrado o vínculo com o marco legal da aposentadoria.

Falamos na continuidade de um pertencimento, porque ele amplia, (re) investe na instituição. Portanto, o sentimento de pertencimento que leva a reconhecer a UFSM como “lugar”, nos remete ao reconhecimento da existência de um vínculo que está para além do formal com a instituição, refere-se a presença de um elo que foi estabelecido, em função de pertencer, de ser parte, de reconhecer, legitimar o “lugar”.

O que nos faz refletir sobre o significado da palavra vínculo, que segundo Zimerman (2001), vem do latim *vinculum*, que significa união, ligadura, atadura, ligação entre as partes que estão unidas e delimitadas entre si. Desse modo, os vínculos, os laços, a ligação com os outros é fundamental na nossa constituição psíquica e estão presentes em todas as formas de relacionamento humano.

Na compreensão de Faria e Schmitt (2007, p. 08).

O indivíduo pode se vincular, ou seja, se unir, se atar ou se ligar a outro indivíduo, a um objeto, a um grupo, a uma organização ou a uma instituição [...] O vínculo pressupõe uma relação de cumplicidade, pois, para haver a vinculação, é necessário que as partes tenham um interesse pela relação, uma necessidade ou um desejo pela vinculação.

Identificamos, pelas narrativas dos professores, que pela própria escolha em continuar no exercício do magistério superior na UFSM, após a aposentadoria, o interesse pela relação e o desejo por manter o vínculo, ficam evidentes. Como formalmente se aposentaram, não precisariam ficar, mas querem, desejam continuar. Segundo Lacombe (2002) quando um indivíduo se sente parte de uma organização, acontece um sentimento de identificação e quanto maior o grau - maior também será a sensação de perda quando o indivíduo deixar a organização.

Nesta perspectiva, percebemos que a trajetória de um professor que fez carreira, se aposentou e retornou para universidade aponta para as marcas que o tempo mantém e atualiza por um processo identitário que dinamizam e colocam em movimento a profissão. Assim, entendemos que discorrer sobre constituição docente, trajetória, implica também olharmos para o processo identitário, termo que Isaia (2001, 2009) relacionou ao “eu profissional” e que contempla o professor em sua unidade (pessoa/profissional).

O que também nos leva a dialogar com os estudos de Abraham (1986), que nos auxilia a compreendermos que o professor voluntário teve um complexo caminho em seu percurso, trajetória e “lugar” que legitimou como de pertencimento, onde o “eu” pessoal e o eu profissional sempre estiveram interligados e, entranhado de ordem pessoal e, ao mesmo tempo coletiva. Segundo a autora o professor deve ser visto como sujeito, uma vez que pessoa e professor são indissociáveis, levando em conta a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais.

Esclarece Abraham (1986), que o universo profissional em que o professor se movimenta, ou seja, o percurso que o professores tem de percorrer ao longo da sua trajetória evoca a lenda de Teseu que jogou o seu destino e o de outros seis jovens atenienses, oferendas ao temido Minotauro, enfrentando o desafio de entrar e sair vitorioso do labirinto.

O labirinto como metáfora, representa as marcas da vida e da profissão expressas nas diversas maneiras de ser professor. Reside no movimento em que o

sujeito põe em jogo o seu destino e indica necessidade de um EU autêntico, capaz de enfrentar os desafios, as certezas e incertezas, bem como os impasses da vida e da profissão. Trilhar o labirinto é ainda um desafio incessante já que o verdadeiro Eu vive em um estado de isolamento e está escondido no desconhecido do labirinto.

Na perspectiva da autora este verdadeiro Eu é o núcleo da motivação que leva o professor a entrar na profissão, ele é “és ese potencial vivo que da a la persona el sentimiento de que realmente existe em su cuerpo; ese sí-mismo és el que lê da seguridad de su diferenciación, de su permanencia, de su unicidad.”<sup>82</sup> (ABRAHAM 1986, p. 29).

De acordo com Isaia (2009, p.99),

[...] marcas da vida e da profissão estão intrinsecamente relacionadas e determina o modo como cada professor percebe a si e seu entorno vivencial e acadêmico. Mais do que levar em conta uma série de eventos ocorridos na vida pessoal e profissional deve-se considerar como tais eventos são enfrentados por cada um [...].

Para compreendermos esta dinâmica, o conceito de ambiência se faz pertinente, pois como aponta Isaia e Bolzan (2011, p.188) “o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência”. As autoras entendem este conceito como uma mescla de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) intersubjetivas (interpessoais), cujas implicações, no processo de desenvolvimento profissional, admitem ou balizam a possibilidade que darmos um novo significado aos acontecimentos vividos, enfrentados e experienciados ao longo da vida e da carreira.

Nesse sentido, a ambiência é componente desse labirinto que congregam estas forças ambientais que desafiaram o professor na trilha destes difíceis caminhos, que não apresentam linearidade<sup>83</sup>, que têm de percorrer ao longo da sua trajetória. A trajetória docente não se desenrola em um mundo abstrato, isolado da relação com os outros e com as instituições, mas em interação.

Desse modo, podemos dizer que é influenciada por forças ambientais, pelo contexto sociohistórico, congregando aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos

<sup>82</sup> Tradução nossa - “o potencial vivo que dá á pessoa o sentimento de existir realmente no seu corpo, é ele que lhe dá a segurança da diferenciação, da permanência e da unicidade.”

<sup>83</sup> Faz pertinente lembrarmos a colocação de Isaia (2006), segundo a autora, “a carreira, apesar de envolver a idéia de sucessão, não apresenta uma linearidade seqüencial absoluta, compreendendo arrancadas e recuos, caminhos sem saída (labirinto), mudanças repentinas de rota, etc”.

de modo inter-relacionados, compondo a trajetória, representada na analogia do labirinto.

Segundo Abraham (1986) há dois elementos com relações muito complexas nesse labirinto que a autora denomina o “sí-mismo individual” e o “si mesmo grupal/coletivo”. No que se refere ao “si-mismo individual” é traduzido pela capacidade que cada um tem de perceber a si mesmo (relação dos indivíduos consigo mesmo) e com os demais significantes do campo educacional. Esta instância subjetiva é formada pelo eu real, eu ideal e eu idealizado.

No que se refere ao “si mesmo grupal/coletivo”, encontram-se as dimensões sociais, pois se trata de um sistema multidimensional, que compreende as relações entre o próprio indivíduo e os outros significativos do seu campo profissional, havendo um combate entre o consciente e o inconsciente, onde encontramos as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos que trabalham num nível consciente enquanto que os desejos, as tensões e as emoções trabalham a um nível inconsciente.

Para Abraham (1986) na experiência deste trajeto do labirinto os professores têm momentos em que se sentem confiantes, em que demonstram ter consciência e que dão conta da experiência de vida que realizam e até a analisam nos seus significados. O percurso do labirinto, sinuoso e complexo é, pois, a busca incessante entre o Eu profissional individual e o Eu profissional grupal, visto que um e outro se entrelaçam em planos complexos.

Isaia (2000, p.26-27) aponta que o “eu profissional constitui-se a dinâmica entre o eu individual e o eu coletivo” e “o que acontece no mundo interior do professor está em interdependência com o que acontece com o mundo interior coletivo (grupo de professores)” e, ainda acrescenta:

O eu profissional individual envolve um complexo subjetivo formado pelo **eu real, eu ideal e eu idealizado**. O primeiro decorre da possibilidade do professor dar-se conta de suas possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O segundo compreende o que o professor gostaria de ser, mas sabe que não é, segundo seus valores, ideais e aspirações, compartilhando com o grupo. O terceiro advém da ilusão de ser perfeito. O eu idealizado, quando reforçado ou ameaçado pelas exigências sociais e profissionais, pode debilitar o eu real, levando a que o professor não tenha condições de recriá-lo, conforme suas experiências reais. O eu profissional coletivo é formado pelo professores vistos como classes e pertencentes a determinadas instituições de ensino, cuja força motriz está na noção coletiva de eu. Compreende o complexo subjetivo grupal, formado pelo eu coletivo real e o eu coletivo ideal ou oficial. As tensões experimentadas estão relacionadas com as variações entre as diversas imagens que o grupo tem

de si mesmo, quando o eu ideal ou oficial sobrepuja o real , ocorre um distanciamento das experiências vividas pelo grupo, impedindo inter-relações autênticas, levando fatalmente a alienação e ao conformismo.

Segundo Abraham (1986) o verdadeiro EU é o “monstro” que se esconde em cada um de nós, aquele eu verdadeiro e autêntico, que nem sempre pode ser mostrado a todos, vive num estado de isolamento e esta encoberto no labirinto. O papel do labirinto é o de, por um lado esconder o verdadeiro Eu (o “monstro que se esconde no labirinto”) e, por outro, o de o defender das ameaças de aniquilação.

A esse respeito Isaia (2003, p.7) aponta,

A experiência labiríntica, no que tem de positiva e criadora, gerando um professor autêntico, consciente das tensões e dos grilhões pessoais e grupais podem prendê-lo, mas permanecendo aberto a inovações e desafios, infelizmente não é vivida por todos os docentes. Muitos que se encontram em alguns dos caminhos sem saída do labirinto, não percebem que têm que tomar decisões, experimentar novos caminhos [...] Outros, no entanto, passam pelo labirinto sem vivê-lo usando a máscara de que tudo sabem, de que o caminho é linear [...] Poucos tomam consciência da experiência labiríntica. Para isto precisam sentir-se não só seguros, mas principalmente encontrar no centro do labirinto o eu verdadeiro, responsável por sua motivação como professor, sua diferenciação, permanência, unicidade. Somente nessa situação os professores descobrem o sentido positivo do labirinto, sendo capazes de aventurar-se em seus diversos caminhos, compartilhando as descobertas e possibilidades de crescimento com outros significativos do seu campo profissional.

Compreendemos que trilhar uma trajetória na docência e permanecer atuando, mesmo diante de outras opções que se vislumbraram após a aposentadoria, envolveu uma disponibilidade de esses professores passarem por esta experiência labiríntica. Assim como demandou deles uma disposição para aprenderem em cada etapa do percurso sinuoso do labirinto e também se darem conta de suas possibilidades e se reinventarem. Além da disposição em interagir com outros seres humanos, alunos, pares, colegas, etc, e a edificar saberes ao longo do percurso e querer compartilhá-los.

Desse modo, não se tratou de uma trajetória unilateral e tampouco linear, mas de uma carreira e trajetória que demandou uma disposição e busca permanente, a compreensão de que ser docente no ensino superior implica em um trabalho humano coletivo, no qual as dimensões - pessoal e profissional estão inter-relacionadas e que ao longo do percurso existirão condições adversas que terão que ser enfrentadas.

Nessa perspectiva, Isaia e Bolzan (2009, p.124), salientam que temos o desafio de perceber o professor não como fragmentos que se somam, mas sim conceber o professor a partir de um sistema integrado, que forma um todo e articula-se, “envolvendo sentimentos (expressões), ações (apropriações) e pensamento (objetivação), vistos como dimensões unificadoras da pessoa/professor”. Desse modo, o professor deve ser percebido como elemento primordial, o núcleo articulado nos qual os processos fundamentais do humano estão presentes.

Nessa mesma direção, Maciel (2009, p.27), também aponta que o “sujeito deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, resgatando o sentido de homem, como corpo consciente que em atividade historicizante, marca a sua existência nos contextos que influencia e é influenciado”.

Portanto, nos referimos a um sujeito/professor que está no mundo e que ao ser considerado dentro de uma visão integradora, passa a ser compreendido como alguém que ao se movimentar no seu percurso foi se constituindo professor em relação com outros indivíduos, num determinado tempo e contexto social e histórico. E que assim, pode desenvolver um sentimento de pertença pelo “lugar” que é trilha do percurso, ou seja, um sentimento afetivo com as pessoas que foi relacionando (professores, alunos, funcionários, etc) e com o próprio ambiente, contexto, instituição de trabalho. O que reforça as suas razões em ampliar seu percurso, principalmente, quando esse espaço profissional, esse “lugar”, é significativo e tem um sentido para o professor.

Nessa perspectiva também compreendemos e reiteramos que a identidade profissional se vincula a identidade pessoal e está estreitamente ligada ao sentimento de pertencer a um determinado grupo social e /ou espaço profissional, trilha do labirinto onde se inscreve a profissão.

Assim, ademais, corroboramos com Stano (2001, p.32), quando coloca que “o indivíduo, ao se perceber marginal de um determinado espaço profissional, pode vir a se sentir estranho diante de uma identidade outrora significativa, porque vivida e exercida no *lócus* de trabalho”.

Desse modo, a aposentadoria, para o autor, pode vir a formar um estranhamento de si, configurando uma não-identidade, se não manter, pelo menos, um vínculo simbólico (significativo) com o trabalho, que pode ser preservado pela memória ou pelo próprio legado deixado. Tal vínculo com o trabalho pode-se fazer através da manutenção do referencial identitário que possibilita não se esquecer de

quem se é, onde se está, como se chegou a estar e por que se está em dada situação.

Ter a oportunidade de continuar atuando na docência, pertencente a esse “lugar”, UFSM, após a aposentadoria é uma maneira de não se desvincular e de seguir fazendo o que gosta, mantendo e atualizando sua identidade profissional. Do mesmo modo é uma forma de estar aberto a inovações e desafios e disposto a seguir a experiência labiríntica no seu sentido positivo e continuar “compartilhando as descobertas e possibilidades de crescimento com outros significativos de seu campo profissional” (ISAIA, 2003, p.7).

Segundo Dubar (2005), a identidade profissional é articulada entre duas transações, uma que é interna ao sujeito, e a outra externa, no qual ele interage. Assim, podemos dizer, entre o professor e a instituição, entre ele e a UFSM. Erikson (1976), em sua abordagem psicossocial, assinalou que os processos identitários surgem como mecanismos de introjeção, apropriação do outro e de identificação, ou seja, escolha de outros significativos, e, nesta configuração, instala-se a relação sujeito-contexto social.

Manter o vínculo com uma instituição que é significativa para estes professores e que ao mesmo tempo expressa quem ele é e quer continuar sendo, a UFSM, foi uma escolha dos professores colaboradores deste estudo, que se autorizaram a continuar no exercício da profissão docente.

Estes professores, até mesmo pelo “vínculo formal” com a instituição, assumindo a docência como professor voluntário, não continuam na UFSM por que precisam satisfazer necessidades de ordem “objetiva”, aqui nos referimos ao ganho de salário e outros elementos necessários a sua sobrevivência.

Por outro lado, percebemos que questões de ordem mais “subjetiva”, como o desenvolvimento de um sentimento de pertença a este “lugar”, é um dos elementos que mobiliza estes docente a querer continuar. O que fica evidente aqui é um ganho não material, que pode estar representado por este pertencer que tem um viés afetivo, um valor, um significado, um sentido.

#### 4.3.1 A UFSM como "lugar": vínculos, referências pessoais e laços afetivos

No que tange a formalidade do vínculo, sabemos que para o professor continuar, ele precisa de um processo de solicitação de adesão ao serviço voluntário, ter um plano de trabalho, passar por todas as instâncias, até que tudo esteja registrado e aprovado. Porém, as narrativas nos desvelam o quanto prevalece a natureza mais subjetiva deste vínculo, no qual ficam manifestos o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da UFSM como um “lugar” carregado de sentido e significados. “Lugar” no qual o professor também encontra as suas referências pessoais e laços afetivos, marcas de uma trajetória.

Isso fica evidenciado na fala do professor **Topázio**:

O que me fez permanecer é porque a universidade e a área de estudo fazem parte do encarnado da gente, parte da formação, da trajetória. A universidade faz parte da gente. [...] Os professores mais antigos viveram a universidade, a construíram com muito amor, parecia que era a casa deles e nós levamos isso. A minha geração levou isso, aprendemos a ter um amor à universidade como se fosse a nossa casa. Percebo que a nova geração já é “mais profissional”, tem muita gente que vem de fora, faz concurso, porém, muitas vezes, nem tem interesse em permanecer aqui. O interesse é até surgir oportunidades em outros locais. Nossa geração não era assim, trabalhávamos até no sábado e domingo, direto, com amor e dedicação. Hoje em dia são mais alunos de pós-graduação que vão, mas na nossa época eram os próprios professores. Então a gente criou esse carinho pela universidade. [...] A nossa equipe de professores da agrometeorologia era muito unida, fazíamos churrasco juntos, às vezes jantares, aniversários, todo o pessoal, éramos entre quatro ou cinco professores. Ainda existe isso, só que agora é mais raro, mas antes a gente se reunia muito [...] (Topázio).

Como podemos observar na narrativa do professor **Topázio**, o vínculo com este “lugar” que pertencemos e que entendemos que é significativo para sua identidade, não ocorreu do dia para noite, mas sim no cotidiano no espaço vivido e edificado nas relações e saberes construídos ao longo da trajetória.

O enunciado da professora **Pérola** também explicita a UFSM como aquele “lugar” carregado de referências pessoais e laços afetivos, quando em meio ao diálogo faz questão de destacar

[...] A foto do grupo: olha esta foto (foto no computador da sala de orientandos do mestrado e doutorado)... A gente tinha o grupo de estudos. Nós produzíamos muito. Esta foto era de uma festa de final de ano – fazíamos festa de final de ano, esta foi aqui na sala, mandávamos fazer frios e fazíamos uma

confraternização (apontando na foto). Este foi o meu primeiro orientando de Doutorado, esta é a C, também foi minha orientanda de Doutorado e esta outra também foi orientanda de Doutorado, mas na época era de mestrado, esta de iniciação científica...Tinha também uma aluna que era convidada, comprei até um presente extra para este dia de amigo secreto, pra que ninguém ficasse sem nada. Esta menina faz seis anos que trabalha comigo e agora é minha orientanda de mestrado. [...]. (Pérola)

Assim, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser; o docente constitui-se como professor pelas relações estabelecidas entre o meio social em que se vive e sua história pessoal. Dessa forma, implica percebê-los no seu vivido, a partir dos contextos sócio-históricos e em constante movimento.

Como nos aponta Veiga (2010) a identidade docente não aparece de repente, nem de modo isolado do mundo. Para a autora, a identidade não é dada, ao contrário, é construída tanto pelos docentes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, como pelo coletivo que integra as suas relações. Por isso, para esta autora “a influência do contexto social ocorre também nos aspectos psicológicos das pessoas, no desenvolvimento da personalidade e na construção da identidade profissional” (VEIGA, 2010, p.186).

Desse modo, entendemos que o vínculo, portanto, traduz a dinâmica psíquica da inter-relação entre o professor voluntário que continua na docência e a UFSM; essa inter-relação se dá no espaço subjetivo e possibilita a satisfação de necessidades tanto objetivas como subjetivas, mesmo que uma prevaleça.

Para a compreensão desta natureza do vínculo e do sentimento de pertencimento, encontramos respaldo em Pichon-Rivière (2007, 2009). Para este autor, vínculo é uma estrutura psíquica complexa que inclui um sujeito, um objeto de investimento e sua mútua inter-relação que passa pelo processo de comunicação e aprendizagem. O vínculo tem a ver com uma relação afetiva, na qual o sujeito, ao se vincular em um grupo, é afetado ao mesmo tempo em que afeta este, investindo energia. Trata-se de uma relação que é dialética, em movimento permanente e de caráter psicossocial. O vínculo, para ele, configura uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, está presente em qualquer faixa etária, tem relação entre os aspectos psicológicos e sociais, parte de necessidades fundamentais do ser humano, como fome, sede, acolhimento e, vai a partir disso se aperfeiçoando. Considera um “vínculo saudável ou normal” quando o sujeito não alimenta relação

de dependência com o objeto do vínculo nem ele em relação ao sujeito, a relação que existe é de comunicação e aprendizagem.

Segundo o autor, dentro do grupo (e aqui fizemos referência ao grupo que o professor voluntário está inserido na UFSM), há diferentes momentos, diferentes histórias que vão sendo geradas. Neste processo cada grupo vai se reestruturando e desestruturando, pois, diante da situação grupal, uma interpretação é gerada e o grupo responde e, a cada movimento se aprende, se muda nível, há uma situação nova, o que ele chama de espiral dialética, pois há novos ciclos que vão sendo repensados, ressignificados, abrange e supera o anterior. Continuar pertencente, vinculado ao “lugar, torna possível manter em movimento todo esse processo de compartilhamento e aprendizagem, além da oportunidade de (trans)formar-se no exercício da docência.

Conforme destaca Maciel (2009, p.292),

(Trans)formar-se no exercício da docência significa aprender a si mesmo no contexto, analisando a própria prática com senso de realidade, sendo capaz de objetivá-la para transformá-la e, em um conhecimento que é ativo e reflexivo, perceber-se em permanente (trans)formação. Uma construção que é interpessoal, podendo ser mediada pedagogicamente em situações interativas de formação, mas cujo o *continuum* experiênciação – expressão é vivido pelo sujeito, desvelando as camadas superpostas, de ser pessoa, professor, professor no ensino superior, formador de profissionais, construtor da profissão docente e da própria profissionalidade.

Cabe destacar que ao olharmos para a trajetória dos professores, a partir do narrado e interpretado por nós, podemos compreender que a trama vincular com a UFSM (que envolvem outros professores, alunos, funcionários da instituição, a própria atividade docente, etc.) para alguns professores, teve seu início quando ainda eram estudantes, durante o processo de formação. Vínculos que foram se fortalecendo e se prolongando ao longo da carreira e trajetória docente e, alicerçaram o caminho da construção de uma identidade profissional, edificando a UFSM um “lugar” de pertencimento.

Um espaço que foi se transformando em “lugar” na medida em que estes vínculos foram sendo fortalecidos no trilhar da trajetória e que esta profissão no contexto desta universidade foi sendo internalizada e reconhecida como parte da sua própria vida e história. Nesse viés, podemos inferir que professor, ao se relacionar com outros indivíduos, alunos, colegas de trabalho, com a UFSM ou grupos, cria

vínculos, vai sentindo-se pertence e ao legitimar seu “lugar”, aprende e se desenvolve. Segundo Zabalza (2004, p.193),

Ainda que aprender seja um processo interno do indivíduo (uma experiência subjetiva de aquisição e mudança), é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. Aprendemos em um marco cultural, nas instituições (nesse caso, a universidade), em relação às trocas feitas com os outros professores e colegas).

Reconhecemos que o sentimento de pertencimento foi sendo potencializado gradativamente e reafirmado ao longo da carreira e trajetória, a partir das vivências sucessivas no contexto de trabalho, da atuação docente em um contexto de trocas. Um sentimento de pertença que carrega ao mesmo tempo elementos intrapsíquicos, que diz respeito a história pessoal e a singularidade de cada professor e ao contexto sociocultural, que congrega as marcas de uma trajetória construída em um tempo e espaço de uma universidade em constante movimento.

Assim, destacamos que o reconhecimento da UFSM como “lugar” legitimado para estes professores acabou sendo favorecido, o que podemos dizer que resultou no querer continuar colaborando com a instituição, com os cursos, programas de pós-graduação, alunos, colegas. Logo, em um movimento constante de estabelecimento e atualização dos vínculos, de interdependência, em relações de trocas que são fundamentais para que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional possam continuar ocorrendo. Aqui também nos referimos tanto a aprendizagem e ao desenvolvimento destes professores voluntários, quanto daqueles que interagem com eles, ou seja, alunos e seus pares. Como revelam Isaia e Bolzan (2009, p.137)

A aprendizagem docente não pode ser compreendida isolada de pensamentos, ações e sentimentos objetivados por outras pessoas – colegas, alunos. Assim, o diálogo coletivo que se estabelece entre os diferentes atores do cenário educativo torna-se indispensável ao enriquecimento da aprendizagem docente.

Os professores(as) ao terem evidenciado em suas narrativas, expressões como **“amo a universidade”, “gosto de vir a universidade”, “é a minha casa”, “enquanto eu existir vou estar presente”, “eu queria ficar”, “tenho apreço pela UFSM”, “lugar onde me formei e exerci atividades profissionais”, “não tive coragem de me afastar”, “eu me sinto pertencente a este ambiente”, “como é**

***importante pertencer a uma instituição forte***”, revelam a forte vinculação e que são pertencentes a este “lugar”, legitimado, a UFSM. “Lugar” em que se sentem bem, se identificam, encontram pessoas, convivem, orientam, aprendem, ensinam, ou seja, podem continuar realizando suas atividades, consolidando o seu saber fazer, porque são pertencentes.

Desse modo, são professores, sujeitos sociais, “vivos”, com afetos, desejos e possuidoras de projetos, vinculados a um contexto sociocultural. Como aponta Gatti (2003, p.196)

[...] é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Os excertos demonstram que é forte o grau de identificação dos professores voluntários com a UFSM, pois se sentem membros pertencentes deste “lugar”. Uma identificação que diz respeito a missão, visão e valores da instituição, ao grupo que quer continuar convivendo, ao trabalho que escolheram e querem continuar realizando como docente e que, ao mesmo tempo em que contribuem com o outro (alunos, colegas) e com o próprio desenvolvimento da instituição, traz, implícito, o seu próprio desenvolvimento profissional e o seu contínuo processo de aprendizagem. Pichon Rivière (2009) nos dá o respaldo para compreendermos que no sentimento de pertença a identificação está em um nível mais profundo, em que se vê uma afiliação mais intensa, neste ponto o indivíduo tem uma maior integração ao grupo (seu trabalho) e um sentido de referência.

As narrativas comprovam que a trajetória pessoal e profissional destes professores estão entrelaçadas com a história da universidade, o que faz com que este “lugar” tenha um significativo valor e importância na vida deles. Conforme Pichon-Rivière (2009) o sentimento de pertença está ligado à necessidade do indivíduo de estar incluído em um grupo, fazendo parte das suas evoluções e transformação.

As narrativas dos professores também apontaram um comprometimento afetivo com a instituição, a presença de sentimentos que expressam uma lealdade e um orgulho em pertencer a este “lugar”, o que deixa explícito sua familiaridade com

este “lugar”. Para Tuan (1983, p.83) “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”.

Concordamos com Isaia e Bolzan (2009, p 125) ao afirmarem que “ao darmos voz e vez aos docentes, possibilitamos a eles uma retomada de suas vidas pessoais e profissionais, o que pode levá-los a convertê-los em objeto de autoreflexão”. Desse modo, reconhecemos que, os professores, ao narrarem e tomarem consciência do passado, da trajetória vivida e experienciada no âmbito da UFSM, reconhecem este “lugar” como o lugar a que pertencem, nos trazendo a compreensão que isso é um elemento que os mobiliza a continuarem trabalhando e não desinvestirem na profissão, após a aposentadoria.

Desse modo, acreditamos que são diferentes os elementos que vão se entrelaçando e convergem para um não desinvestimento na profissão, após a aposentadoria. A vontade de investir é proporcional ao sentimento de se sentir pertencente à UFSM e ao reconhecimento desta instituição como um “lugar” legítimo, onde se sente parte integrante, porque também é reconhecido neste lugar.

O não romper com o “lugar” a que pertencem, seguir vinculado a ele, do mesmo modo, aparece no sentido de querer continuar, através do seu trabalho docente, contribuindo com a universidade e com a sociedade, coadunando outro elemento mobilizador. Como fica evidenciado nas narrativas da professora **Safira**

[...] Eu acredito que as pessoas sintam prazer de estar comigo. Eu não vejo muitas rejeições de eu estar aqui na universidade, junto com a turma, esta é a grande motivação de voltar aqui e de continuar com as pessoas e passar um pouco daquilo que eu aprendi aqui na universidade, que acho que é uma das experiências que as pessoas não deveriam levar para casa quando encerrou a sua carreira, deveriam estar sempre trabalhando, mostrando, dando alguns caminhos para mostrar como ela fez para chegar até lá, repassar o seu conhecimento adiante [...]. Então eu tenho que dar uma resposta ou continuar dando esta resposta para a universidade e para a sociedade principalmente, pois é a sociedade que esta recebendo estas informações através dos alunos. E a minha experiência eu tenho que difundir - então eu continuo sempre neste sentido, que aquilo que eu sei – tenho que passar adiante, passar um pouco do que eu sei. [...]. (Safira)

A professora **Safira** expressa, em seu enunciado a consciência de que seu trabalho docente tem uma responsabilidade, que é com comunidade acadêmica, mas também com a sociedade como um todo, pois tem o potencial de transformar a realidade. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2010, p.81) ressaltam “educar na

universidade significa ao mesmo tempo preparar jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Assim sinaliza em seu dito “***passar um pouco daquilo que eu aprendi aqui na universidade***”, evidenciando que tem um repertório de conhecimentos relacionados à experiência profissional e advindos do contexto da universidade e que, portanto, devem continuar sendo compartilhados.

Desse modo, observamos que para a professora **Safira**, difundir sua experiência, voluntariamente participando da formação acadêmica dos alunos e contribuindo para a sociedade, é também, de certo modo, retribuir o que a própria universidade, seu “lugar”, lhe proporcionou e continua lhe proporcionando como aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O professor **Citrino** amplia esta discussão e também revela o que significa continuar com o trabalho docente na UFSM, neste “lugar” após a aposentadoria ao explicitar em sua narrativa que

[...] O trabalho docente é o retorno para a sociedade, que nos paga com os impostos. Tudo que se faz na universidade deve ter aplicação imediata na sociedade que a rodeia, senão não tem significado, não adianta ter resultados nas gavetas e não trazer isto para a sociedade. Quando eu vejo um processo, pedido de auxílio, a primeira coisa que vejo é capacidade de ser aplicado na sociedade. Não só no imaginário. Tem que ser algo que venha a transformar a sociedade, nós somos os primeiros a poder transformar, os professores, nós temos que fazer a transformação, baseada na realidade da sociedade. Acho que aí o momento do professor, na situação de aposentado, contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Tem a universidade maravilhosa e atrás da universidade um dos maiores absurdos. Não está havendo sintonia entre a universidade e as causas sociais. Em última análise, nós somos os obreiros da criatividade, acho que temos que fazer possível pela humanidade. Então, às vezes tem excelentes pesquisas, mas quando vem, onde vai aplicar aquilo ali? Então, é uma pesquisa inviável, temos que pesquisar coisas que tenham uma aplicação imediata e que seja um retorno das aspirações da sociedade [...].(Citrino).

Como salienta o dito inicial do excerto narrativo do professor **Citrino** “***o trabalho docente é o retorno para sociedade***”. O que revela que seguir com suas atividades docentes, após a aposentadoria, é uma maneira voluntária de continuar dando um retorno e contribuindo, com a experiência adquirida ao longo da trajetória. Tardif (2005) pode nos auxiliar a compreender quando coloca que o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares, mas que também, o objeto do trabalho docente é social.

Percebemos que são professores comprometidos e conscientes da responsabilidade e do impacto social do trabalho docente e que são convictos que ainda tem um papel a cumprir. Portanto, pela experiência, sabem que existem demandas sociais e necessidades de respostas que invadem os “muros da universidade” à procura do conhecimento que nela é produzido.

Neste contexto, percebemos que o professor voluntário tem consciência que é um dos autores e ator nas ações que dinamizam e fundamentam o papel da universidade para a sociedade. Como autor intelectual quer seguir partilhando o conhecimento, difundindo à sociedade a ciência, o saber, estimulando outros ao compromisso social e desenvolvimento social. Como ator, quer continuar, atuando na divulgação do conhecimento, com vista ao avanço e a formação de novos pensadores e pesquisadores, assim, contribuindo à dinâmica do processo educacional e à transformação social e no progresso da sociedade.

Observamos que fazer parte da UFSM, por tantos anos, tendo percorrido uma trajetória, permitiu a estes professores, não só se sentir parte desta instituição, legitimar, reconhecer como “lugar”, mas também permitiu que tivessem uma ampla compreensão da dinâmica da instituição no desempenho de suas funções básicas, do seu compromisso como docente, bem como do seu papel na difusão e produção do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade.

Como aponta Isaia (2006, p.16) “os professores não formam e nem se formam no vazio, as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam.”

Nesta perspectiva, compreendemos que os professores, de certa forma, reconhecem e atribuem as suas conquistas profissionais também a universidade (UFSM) e não somente a eles mesmos, isso faz com que queiram contribuir, retribuir, como uma expressão de gratidão por toda a trajetória pessoal e profissional vivida.

Como podemos evidenciar na narrativa do professor **Rubi**

[...] Não há o que pague o que a universidade me deu, o conhecimento, a possibilidade que eu tive. E uma das minhas satisfações de vida é passar adiante o que eu aprendi, esta é uma razão para que eu continue, é uma maneira de prestar um serviço a universidade em forma de agradecimento a tudo o que ela me deu e isto não têm preço e é claro a dedicação que eu tenho pelo ensino. Se a universidade não renovar comigo e eu não vejo porque não, eu continuaria do mesmo jeito dando aula em instituições particulares, convites eu

tenho, mas aqui, o agradecimento que eu tenho a instituição me faz querer sempre continuar. (Rubi)

Na narrativa do professor **Rubi**, observamos que há uma expressão de gratidão a universidade, pois reconhece que suas conquistas, ou seja, o **“conhecimento, a possibilidade”**, se deve, ao menos em parte, a este “lugar”. Trata-se de uma gratidão que gera reciprocidade, assim, mantendo a relação com a UFSM, priorizando-a em relação aos “convites” recebidos de outras universidades, já que a opção de continuar não se deu em função da falta de opção de outras opções de trabalho.

Evidenciamos que este sentimento do que significa este “lugar” é ressaltado quando o professor diz que não tem o porquê a universidade não querer renovar o contrato de voluntariado com ele, mostrando que esta relação é boa para os ambos, docente e a instituição, que há uma conjugação nesta relação de modo que todos os envolvidos saem ganhando.

Outros excertos que evidenciam o reconhecimento e a expressão de gratidão pela UFSM são os das professora **Jade** e **Esmeralda**, que se manifestam:

[...] a universidade sempre nos proporcionou continuar a estudar e continuar buscando o aprimoramento, a atualização; esta forma de a gente estar sempre pesquisando e participando de eventos e buscando o aprimoramento mesmo também devo à universidade. (Jade)

[...] Continuar como professora voluntária foi bom pra mim e sinto que estou retribuindo para uma instituição que eu só tenho a agradecer, que foi minha escola, o lugar que eu trabalhei mais de 30 anos, onde me formei e me especializei. Tem colegas meus que dizem:- trabalhar de graça, está louca!!!! Claro que eu estivesse aqui todos os dias, tiraria meu tempo de outras atividades, mas fazer uma orientação, fazer algo que eu gosto e que sempre gostei é diferente. [...]. (Esmeralda)

Nestes excertos, tanto a professora **Jade**, quanto a professora **Esmeralda** destacam o que a universidade proporcionou em relação a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, dar continuidade ao trabalho, neste lugar, após aposentadoria, é como um ato de retribuição, uma manifestação resposta de agradecimento diante de tudo o que lhes foi proporcionado, o que, de certo modo, justifica querer seguir contribuindo, de modo voluntário, com a universidade.

Já a professora **Ametista** reconhece sua necessidade em continuar contribuindo e enfatiza que se sente ainda inserida a instituição.

[...] Eu sei desta necessidade de contribuir ainda, eu sei que sou bastante jovem para ser aposentada, de certa forma inativa, eu me sinto inserida ainda neste ambiente, claro que agora tenho um horário mais livre, e isto é importante também. (Ametista)

Desse modo, continuar contribuindo e permanecer na universidade, significa continuar atuando neste lugar que lhe conferiu uma história e uma identidade, sobretudo fica evidente que a docente não esqueceu as marcas do passado e a possibilidade de continuar academicamente ativos e “vivos” e não se esquecer de quem é e do que representa neste lugar e o quanto podem continuar gerativos e contribuindo com o desenvolvimento da própria universidade.

#### **4.3.2 Particularidades e ênfases expressas por cada professor**

Compreendemos que ao olharmos para os professores voluntários, estamos diante de professores que estão situados em um contexto sociocultural e institucional específico e concreto. E que nesta instituição, UFSM, “espaço” que se transformou em “lugar”, estes professores edificaram uma carreira, “se aposentaram”, ao seu modo e tempo e no seu “lugar” ampliaram o ciclo profissional, o que entendemos como algumas similaridades no movimento do percurso. Embora os professores apresentem semelhanças em suas trajetórias, o percurso de cada um (sujeito/docente) tem suas singularidades, sua configuração particular. No diálogo estabelecido com os professores voluntários, principalmente depois de instigados a falar sobre o que os motivou a manter-se na docência após a aposentadoria, emergiram diferentes ênfases e particularidades que os mobilizam a querer continuar neste “lugar”, contribuindo. É importante destacar que evidenciamos de suas falas os excertos que trouxeram esta resposta, mais direta e pontual.

Desse modo, vamos destacar o que expressa cada um dos professores voluntários.

Nas palavras da professora **Jade**, como podemos observar no trecho a seguir, ela deixa evidente que dar continuidade ao seu trabalho, ou seja, seguir

contribuindo com a forma educacional EAD (Educação a Distância) foi uma motivação para continuar<sup>84</sup>.

[...] Foi o EAD que me motivou. Foi levar esta formação de professores para o interior, porque se eu fosse ficar dando aula aqui no curso, eu não daria, não ficaria. Então é este objetivo de tu alcançares as pessoas não privilegiadas, as pessoas que não tem condições de vir à UFSM. Só quem vai lá aos pólos pode ver as dificuldades daqueles alunos, quando se faz as formaturas é que vê o quanto este trabalho, esta formação é importante. São coisas assim que nos fazem vibrar com os alunos, então o que me motiva a ficar na UFSM, mesmo aposentada, é a EAD, são estes alunos, que estão a distância, que estão precisando de nós. [...] A EAD é uma extensão, porque tu saís da universidade, vai até o aluno. É uma extensão que a universidade presta. Quando começamos – o reitor teve que aceitar isto, teve que aceitar este acordo, esta negociação com o MEC, então a universidade assumiu a extensão da EAD, e esta é uma missão nobre que a universidade fez, claro que tem que alguém assumir, nem todos os cursos quiseram ofertar a EAD. [...] Que no fundo, às vezes a gente pensa: - Ai!! me prejudiquei, - mas não me prejudiquei não, porque gosto disto, eu também gostava de pesquisa, mas tem que ter uma prioridade, neste caso foi nesta parte da administração mas, que se voltou para a extensão e para mim foi também um fator motivacional. [...] e os alunos, a gente trabalha em função dos alunos. Como eu te disse, esta formação que levamos a eles é muito importante. Quantos deles terminaram o ensino médio e nunca tiveram acesso a uma universidade.[...] Eu gosto, eu defendo EAD, foi um projeto do governo federal de levar o ensino superior aos lugares mais longínquos, e este objetivo a gente alcança, isto foi feito, já tivemos mais de 20 pólos. Não se repete o mesmo curso no pólo, como é no presencial, é um curso transitório e não sequencial. É uma edição. Então nestes pólos que fomos, que era uma edição, formamos alunos que vieram do interior. Defendo a EAD até hoje, por isto não quero passar a coordenação para um professor que pegue a coordenação só por pegar, estes objetivos precisam ser assumidos, é um compromisso, quem for assumir, precisa continuar com este compromisso de formar os professores, de ir lá nos confins, isto é muito importante, significativa para estes alunos. Eu sou apaixonada pela EAD. Não é pela bolsa, porque ela, desde que recebo em 2007, nunca teve aumento, então não é por ela que estou aqui. (Jade)

A narrativa demonstra o comprometimento da professora **Jade** e a escolha por seguir contribuindo, neste “lugar” a que pertence, com a EAD. Um compromisso que assume e dedica tempo, como professora e como gestora (coordenadora), consciente do que representa este trabalho para aquele que se beneficia, o aluno que tem acesso a educação, e a própria universidade que oferta esta possibilidade.

---

<sup>84</sup> Salientamos que a EAD, já era um trabalho que a professora vinha desenvolvendo antes de se aposentar<sup>84</sup>. Como evidenciado na dimensão categorial 1 : Percursos na Trajetória que influenciaram na escolha em (re)investir

Ao longo da narrativa, a professora faz questão de evidenciar a relevância que representa a EAD para a educação, pelo seu caráter inclusivo, como democratização de oportunidades educacionais. Quando a professora se refere que EAD se aproxima da extensão universitária, observamos que é porque compreende que a EAD é uma forma educacional, que por sua natureza, função, é dialógica, interliga a universidade e a comunidade, por ter uma atuação “extramuros” da instituição. E dá ênfase a importância da extensão universitária, mas, por outro lado, evidenciamos que em seu dito aponta aquela lacuna que demonstra que a pesquisa ainda é mais valorizada no meio acadêmico **“como te disse, fiquei mais na extensão e deixei mais a pesquisa. Que no fundo, às vezes a gente pensa: - Ai!! me prejudiquei, - mas não me prejudiquei não, porque gosto disto[...], eu também gostava de pesquisa, mas tem que ter uma prioridade.** O que se percebe, é que por mais que se fale na universidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, ainda é um desafio interligá-los e trabalhá-los de forma interdependentes, sempre vai se evidenciar prioridades. Estar neste momento de ampliação do ciclo profissional, possibilita exercer e priorizar o que se quer com mais liberdade.

Quando em seu dito também salienta que **“a EAD é uma extensão, porque tu saís da universidade, vai até o aluno”**, ela está nos dizendo que, mesmo que se utilize de tecnologias e de metodologias específicas, que ultrapassam obstáculos temporais e geográficos para a construção e democratização do aprendizado, todo este processo não ocorre de forma impessoal, mas que está presente, a interação entre quem ensina, coordena e quem aprende.

Este modo de ver, de se referir, se engajar, nos revela a consciência e o compromisso com a função social da universidade, com a própria formação de professores, através desta modalidade de educação, no qual ela assumiu e defende. Por isso, teme que não tenha outra pessoa que assuma a sequência deste trabalho e que, portanto, possa findar, já que depende de um amplo envolvimento e do empenho em gerir o processo. Por isso evidencia em seu dito que **“não quer passar a coordenação para um professor que pegue a coordenação só por pegar, estes objetivos precisam ser assumidos”**. O que depende de gestão, capacidade de articulação, mediação de conflitos, visão de conjunto, sensibilidade, consciência do papel da educação e da função docente. O que a professora demonstra ter adquirido pela bagagem acumulada em anos de atividade docente.

Já o professor **Ônix**, sinaliza que o que lhe mobilizou a continuar como voluntário, após aposentadoria, seguir contribuindo, foi seu compromisso e envolvimento com projeto PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.

[...] Quando me aposentei – eu já estava trabalhando no curso de gestão educacional à distância, coordenando-o, e o MEC acenou para a universidade que tinha um Programa de Capacitação para Secretários Municipais de Educação. Como nós tínhamos um curso de gestão educacional, seria interessante ter um curso de capacitação para secretários municipais de educação. Aí, me chamaram para ver este curso. Todo mundo gostou, mas ninguém queria se envolver muito com isto. Aí, falei que era uma oportunidade que a universidade tinha de orientar os secretários, porque os secretários irão estabelecer as políticas públicas dos municípios, então indiretamente a universidade vai poder influenciar na formação das crianças do Rio Grande do Sul. Então nossa responsabilidade aqui é com todo o Estado, e com uma parte de Santa Catarina, não somente com a região. Aí, assumi o projeto PRADIME (Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação), e nisso surgiu a minha aposentadoria – eu já tinha condições, então disse que não teria mais esse compromisso de sala de aula, reuniões que às vezes são chatas (inclusive). [...] A minha preocupação sempre foi mais o fazer, em dizer alguma coisa, em ajudar as pessoas. Uma das coisas que me mobilizou a seguir como voluntário foi a importância desse projeto; e eu fiquei estarelecido quando, conversando com uma pessoa lá da reitoria, que é responsável pela administração da universidade, fui questionado sobre o que a instituição ganharia tendo esse projeto. Então fiquei pensando em como as pessoas avaliam o trabalho que é feito. No momento em que eu posso orientar os quase 500 secretários municipais de educação, e eles, por sua vez, orientarem esses seus professores, e estes, então, melhorarem o seu trabalho na sala de aula com as crianças, inúmeras pessoas vão sofrer o reflexo daquilo que eu estou fazendo aqui na universidade. Plantar é optativo - eu posso fazer um trabalho bem ou mal feito - mas a colheita não, ela é uma certeza. Então, eu, na hora de decidir entre largar tudo e ir pra casa e tomar chimarrão, olhar filme e escutar música ou seguir trabalhando, pensei que dava para continuar pelo menos por certo período esse trabalho – pelo menos por um tempo ainda de forma voluntária, enquanto a universidade me aceitasse. [...] Eu tenho essa motivação em contribuir, e tenho senso de responsabilidade que eu não vejo em muitos colegas, não é que as pessoas sejam irresponsáveis, não é neste sentido, eu acho é que elas não se deram conta ainda. (Ônix)

O professor **Ônix** expressa em seu enunciado que o compromisso com PRADIME, a proposta deste curso em parceria com o MEC, foi algo mobilizador. Assim, se viu na responsabilidade de levar adiante este projeto pela sua importância e complexidade. Segundo Amaral e Freire (2013, p.120-121):

O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME) é uma iniciativa do Ministério da Educação por

intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e organismos internacionais, que visa dar suporte aos dirigentes municipais na sua gestão. Para tanto, oferece apoio técnico, espaço para troca de experiências e formação permanente. O PRADIME é um curso de extensão, oferecido na modalidade a distância, que passa a integrar os recursos disponíveis para o fortalecimento da gestão dos dirigentes municipais de educação, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma educação básica com qualidade social nos municípios brasileiros e para a superação das desigualdades sociais em nosso país. O curso é oferecido em parceria com as universidades públicas federais e evidencia a compreensão e o reconhecimento de que elas constituem-se como locus privilegiado de formação e produção de conhecimento, aí se incluindo o apoio e a capacitação de dirigentes da educação pública para atuarem na perspectiva de uma política republicana, de uma gestão democrática e de uma educação inclusiva.

Verificamos em seu enunciado que existe uma preocupação e uma consciência social manifesta que o levou a assumir o papel de iniciador e facilitador do diálogo, da gestão e da execução do projeto PRADIME. Como evidencia em seu dito **“Aí, me chamaram para ver este curso. Todo mundo gostou, mas ninguém queria se envolver muito com isto. Aí, falei que era uma oportunidade que a universidade tinha de orientar os secretários [...]”**. Portanto, a partir de estar liberado de alguns compromissos pela aposentadoria (sala de aula, graduação, reuniões de colegiado, produção de artigos, etc...) e, a partir da consciência de sua responsabilidade, do compromisso com o “fazer”, da vontade em estar em contato com a realidade da educação, atuando nela e contribuindo para mudança social sente-se mobilizado a permanecer.

Já a Professora **Safira**, sente-se mobilizada por seguir desenvolvendo, neste “lugar”, sua atividade de ensino e continuar trabalhando com alguns projetos, **no curso de graduação**.

[...] o que me motivou, quando me aposentei, foi que eu gostaria de continuar trabalhando com algumas coisas que já estava desenvolvendo e foi à chance que tive [...] Eu optei por continuar renovando porque ainda existiam trabalhos que precisavam continuar sendo desenvolvidos, tanto na parte de redação, e eu gostaria de manter esta atividade e hoje eu já estou trabalhando junto com um professor que entrou no ano passado e inclusive esta disciplina depois deve passar para ele. Mas justamente por isso, acho que são disciplinas e conteúdos essenciais e como não faz parte do currículo do curso precisam ser ministradas. Até o momento nenhum professor tinha manifestado interesse em dar

continuidade, mas hoje parece que já vamos ter alguém que vá, aí não sei se nos próximos eu vou renovar ou não, não sei se vou continuar. Não sei. (**Safira**)

A professora **Safira**, em sua narrativa evidencia que poder permanecer, neste “lugar”, a UFSM possibilitou a continuidade de um trabalho que tanto para ela quanto para a própria instituição tem uma importância e relevância. A professora se refere a disciplina complementar de graduação que ministra sobre “*redação de documentos oficiais*”. Sabemos que os cursos de graduação têm um elenco de disciplinas obrigatórias no currículo e outras disciplinas que são complementares de graduação – DCG. Segundo consta no artigo primeiro da resolução nº 027/99 que estabelece normas para a criação de Disciplinas Complementares de Graduação:

Art. 1º- Disciplina Complementar de Graduação - DCG, é a que se destina a complementar, aprofundar e atualizar conhecimentos referentes às áreas de interesse do aluno ou que atenda aos objetivos do curso, expressos ou não em ênfases, e integrantes da parte flexível de um Currículo.

A professora demonstra a preocupação com o enriquecimento da formação acadêmica do aluno e segue no compromisso de contribuir com esta formação através da disseminação do seu conhecimento e da troca, já que tem reconhecida experiência e atuação na área a que se dedica. Uma contribuição que é acadêmica e ao mesmo tempo altruísta, que conecta com o outro, com aluno, com as pessoas que compõem o cenário educativo. O que também é demonstrado na sua preocupação e na responsabilidade em preparar o outro, o professor, aquele que irá assumir, na sua ausência, a disciplina.

Já a professora **Esmeralda**, como podemos observar, no excerto a seguir, inicia enfocando que sua razão da permanência se dá em função da sua atividade na pós-graduação. Porém, à medida que narra, outras atividades, neste “lugar”, também são evidenciadas.

[...] O que me motivou a continuar na UFSM foi a pós-graduação. Eu comecei a ser convidada para orientação. Antes eu estava indo lá para dar as aulas que me pediam. É difícil termos médicos com título de Mestrado e Doutorado, porque médico produzia pouco, porque enquanto muitos professores estavam fazendo pesquisas, nos estávamos atendendo pacientes no hospital, algo que a universidade não enxerga até hoje. Então trabalhar na pós-graduação, e poder contribuir com o conhecimento que tenho na minha área, foi algo que me motivou. Os residentes quando precisam de orientação, me procuram. Eu não trabalho lá na residência. É no mestrado profissional, antes só quem podia fazer

o mestrado eram os residentes, hoje não, é aberto também para os não residentes. Foi montado para que o residente sáisse da residência com o mestrado quase pronto, então os da anestesia precisavam de um orientador da anestesia e eu era a única que tinha disponibilidade, titulação. Aí, entrei como professora convidada no mestrado. Não faço parte dos professores fixos do programa, se tivesse produção boa, podia fazer parte do programa regular. Aí que começou esta história, tu tens que ter um número, tens que ter um vínculo, como que vai registrar projeto e fui buscar. [...] Agora estou trabalhando noutra viés da temática da dor, com cuidados paliativos, pesquisa com uma aluna, então isto me motiva muito, se não fosse à pós-graduação – não sei se teria aceitado. Surgiu uma oportunidade de fazer aquelas cadeiras que são opcionais, foi algo que pensei, teria vontade, na temática da dor, pois não existe nenhuma disciplina de dor, cuidados paliativos no currículo, mas estão faltando muitos professores e eles não querem criar nenhuma cadeira, pois não tem professores nem para as disciplinas existentes. Então eu gosto de dar aula, dentro dos assuntos que eu gosto e domino. (Esmeralda)

Na narrativa da professora **Esmeralda**, evidenciamos que, mesmo antes de se dedicar mais exclusivamente a Pós-Graduação, no mestrado profissional e as orientações, ela também contribui em outros espaços, de maneira não regular, como na graduação e com os residentes (residência médica). O recorte extraído da narrativa, também revela as peculiaridades na sua área de formação, quando destaca no dito ***“é difícil termos médicos com título de Mestrado e Doutorado, porque médico produzia pouco, porque enquanto muitos professores estavam fazendo pesquisas, nos estávamos atendendo pacientes no hospital.”*** E ela, como uma professora que conquistou o título de doutorado no percurso da carreira, mesmo diante de todos os desafios profissionais, avançou na experiência de pesquisadora e pôde agregar ao programa de mestrado, principalmente pela sua especialidade. Porém, como salienta e problematiza em seu dito em seu dito ***“não faço parte dos professores fixos do programa, se tivesse produção boa, podia fazer parte do programa regular”***, a professora **Esmeralda**, devido aos parâmetros de avaliação exigidos dos cursos de pós-graduação, não tem uma produção científica considerada suficiente para fazer parte dos professores fixos do programa, apesar de sua reconhecida experiência profissional.

Assim, compreendemos que *“produzir academicamente”*, nos moldes atuais exigidos no qual as relações de produção permeiam o trabalho do professor, é ainda um desafio para algumas áreas. Mas, por outro lado, observamos que, muitos professores voluntários estão contribuindo e qualificando os programas de pós-

graduação pelo seu largo conhecimento na área de atuação e legado de produção intelectual.

Contudo, é interessante observarmos que há professores que estão atuando exclusivamente na Pós-Graduação, pesquisadores, bolsistas de produtividade, porém ao serem instigados sobre o seu principal motivo em seguir neste “lugar”; a relação com o aluno aparece como prioridade. Como fica explicitado a narrativa do professor **Diamante** que coloca que:

[...] O que me motivou foi a possibilidade de dar continuidade ao meu trabalho junto aos alunos. [...] sempre digo de brincadeira que eles são os filhos que não tive. Tu tens um vínculo com esses guris, com essas “crianças”. A academia te proporciona isso, e tu não podes de um dia para o outro cortar este cordão umbilical, tem que ser devagarzinho. [...] [...] A gente aprende muito com eles, esta força do viver são eles que passam para a gente. Eu apenas transmito o que aprendi e o que sei nestes quarenta e poucos anos de magistério. [...] A pesquisa é questão que está inserida na vida de professor, ou seja, é uma condição sine qua non, é inerente, está dentro da carreira e dentro das obrigações que eu tenho com a universidade, com o programa de pós-graduação, mas não foi o fator motivador. Sabe por que eu estou aqui? Por que me sinto bem nesse lugar. Se eu preciso de alguma coisa, eu vou ali com os guris, a gente conversa, trocamos ideias. Tem professor que já vem pra cá de cara torta, já olha o aluno de baixo pra cima, que está preocupado só com o Lattes, não é assim que deveria ser. Defeitos todos nós temos, é só saber corrigir, mostrar o caminho correto das coisas. Aqui é multidisciplinaridade, não se pode focar somente em uma coisa, o aluno hoje precisa enxergar o que está além do horizonte, ter curiosidade. Esta é a nossa função: fazer ir além, construir, dar outra cara. (Diamante)

O professor **Diamante** expressa que manter o elo com os alunos é mobilizador, dá sentido a sua permanência, a sua própria existência e qualidade de vida. Em sua fala observamos o quanto se sente envolvido, comprometido com seus alunos e o quanto este envolvimento representa para si neste momento do ciclo da vida. Um elo que se mantém forte e consolidado, porque existe uma disposição do professor em investir neste sujeito em formação, ou seja, neste seu aluno de pós-graduação, como pessoas e profissionais. Por outro lado, pela sua narrativa evidenciamos que existe uma disposição deste aluno, sujeito em formação, em reconhecer os saberes desse professor e valorizá-lo. Portanto, temos uma relação que parece ser bem mais aberta e flexível entre as partes envolvidas no processo educativo.

Observamos que, esta interação que se estabelece entre o professor **Diamante** e, seus alunos, não se limita apenas as atividades acadêmicas, aquelas

relacionadas às demandas de produção de conhecimento, pesquisa, orientação acadêmica, mas que se revelam nas questões que de ordem pessoal, na qualidade afetiva que estabelecem entre eles, nas trocas realizadas, no compartilhamento. Uma contribuição na vida pessoal do aluno e não só profissional.

Como ressalta Bolzan e Isaia (2010) a docência deve ser compreendida como um trabalho caracterizado pela interação entre os sujeitos, onde exista compartilhamento, troca, interações, sensibilidade e disposição entre os atores do processo. Observamos uma consciência do professor em relação ao que salienta as autoras.

Além do mais, em sua narrativa nos relata que a pesquisa, como atividade acadêmica a ser executada, faz parte do trabalho, da carreira do professor, é inerente ao cotidiano de quem escolheu a profissão. Porém, traz uma reflexão advertindo que os professores devem ter o cuidado para não se tornarem “*escravos do produtivismo*”, esquecendo de estabelecer e construir uma comunicação e afetividade com os alunos.

Aqui se faz pertinente trazer o que Mosquera e Stobäus (2004, p. 98) apontam sobre uma possível e desejável educação para e na afetividade, o que acreditamos e identificamos como de significativa importância no ensino superior.

Um professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de nada desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais. “A pessoa saudável, já dizia Freud (1968), é aquela capaz de amar e trabalhar.” Precisamos ter em mente que o trabalho nos auxilia a converter-nos em pessoa de maior qualidade humana e fazer com que suas diferenças e contrastes, entendendo as pessoas mais longínquas e até as mais próximas, na medida em que nos vamos tornando mais pessoas. Isto contribui para desenvolver uma melhor saúde psicológica e maior tolerância para com aqueles que nos rodeiam e, principalmente, educamos.

O recorte extraído da narrativa do professor **Diamante** também aponta para sua geratividade docente, demonstrando seu compromisso nas atividades e com outras gerações. A partir de Isaia e Bolzan (2011) compreendemos que este é um momento de grande amadurecimento profissional e pessoal do professor **Diamante**, que tem como um elemento importante o fato não estar neste ciclo que se amplia apenas preocupado “em dominar conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, mas preocupado em estar sintonizado com as demandas pessoais e profissionais dele e dos estudantes, em termos de atitudes e valores” (2011, p.191).

Trata-se de um investimento que vai além das questões acadêmicas e conduz ao sentimento de bem estar psicológico de si e dos estudantes. Desse modo, a interação e a preocupação com as gerações mais novas se fazem presente, assim como a partilha de objetivos e projetos em conjunto, favorecendo o desenvolvimento de ambos.

O professor **Diamante** como profissional de referência, observamos que revela uma disposição em transmitir seus saberes entre os que estão começando o percurso, por outro lado, evidenciamos que não se coloca como “dono do saber” e nem estabelece com estes alunos uma relação de poder. Pois, ao mesmo tempo, demonstra ser aberto e implicado em acolher, trocar experiências. Desse modo, compartilhando vivências com os mais novos, com outras gerações, o que se traduz para ele mesmo em aprendizagem e “força do viver”, o que evidenciamos como um ganho intergeracional. Aqui faz sentido as palavras de Freire (2001, p.25) quando destaca que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus objetivos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Observamos que o professor, neste ciclo que se amplia, tem a plena consciência que uma das dimensões da complexidade do ensino é a relação com o educando e que o trabalho docente nunca é unidirecional. Desse modo, com o aluno (seu orientando) também aprende, portanto há sempre uma troca, que não se limita apenas à dimensão acadêmica, profissional, mas envolve a vida, a personalidade de cada um e que muitas vezes.

Outro excerto em que identificamos que o elo com aluno é um destacado elemento mobilizador, é o do professor que em seu enunciado expressa:

A razão pela qual mantenho vínculo ainda, porque eu continuo o serviço voluntário, afinal a gente não ganha nada por isso, é exatamente por ensinar e continuo ensinando por aí a fora, mas é o contato com os meninos, eles ainda são novos e inexperientes e eu tenho muita experiência e considero uma pena não passar isto adiante. Então, eu não escondo o jogo, transmito para eles toda a informação que eu tenho. Hoje em dia, a grande queixa dos acadêmicos, principalmente de instituições particulares é que o pessoal esconde o jogo, porque eles vão formando alguém que vai ser concorrente no mercado onde eles trabalham, pois não querem passar todo o conteúdo para possíveis concorrentes. Comigo isso não aconteceu, pois já que optei pela docência, minha prioridade é o ensino. [...] Eu adoro dar aulas e ter contato com os alunos. Os acadêmicos querem que os ajude nas intervenções, nas cirurgias, e isso é bom, porque serve para meu material didático. Tem muitos casos clínicos interessantes que eu filmo, fotografo, e uso como material didático – não só aqui

na instituição, como fora, em palestras. [...]. Aqui às vezes me solicitam que eu faça um debate ou curso, palestras sobre algum tema. Não é a cobrança da universidade, mas digamos é a contra partida que ela me dá. [...]. (Rubi)

O professor **Rubi**, que atua como voluntário no HVU - hospital veterinário universitário, desenvolvendo seu trabalho junto aos alunos residentes, salienta que o gosto pela docência, pelo ensino e a relação com os alunos são estímulos para sua permanência neste “lugar”. Diante da tarefa e do envolvimento e gosto pelo ensino, deixa evidente que é consciente que deve estar “[...] aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, e as suas inibições.” (FREIRE, 1996, p. 47), além de fonte de conhecimento e inspiração para o aluno, pois demonstra ter paixão pela profissão.

Observamos que o professor **Rubi** manifesta paixão pela profissão, disposição para transmitir seu legado, atender dúvidas dos alunos, sugerir estudos adicionais, uma postura colaborativa que se efetiva na vontade de compartilhar o conhecimento e *expertise* adquiridos ao longo do percurso profissional, de contribuir efetivamente na formação do aluno a quem se dedica. Pela narrativa do professor, podemos observar que estar presente nesse contexto educativo, nesse “lugar”, traz um ganho para todos os envolvidos, ou seja, para o professor, para o aluno e para a própria universidade. Os alunos ganham com a sabedoria do professor, com sua experiência, pois agregam, seja pela excelência no ensino, pela devoção à docência ou pela carga de vivências e conhecimentos que trazem. O professor ganha com o contato com o aluno, a possibilidade de atualização constante, como diz o professor “oportuniza ainda o acesso a bibliotecas, às pesquisas...”, e a universidade ganha porque mantém um profissional de excelência e reconhecida carreira, experiência, qualidade e maturidade acadêmica.

Entretanto, as ênfases nas razões que motivam a ficar neste “lugar”, seguem evidenciando as particularidades. Como revela a objetividade do professor **Quartzo**, ao narrar que

[...] Sempre participei como professor e como orientador no Curso de Pós-Graduação em Engenharia Florestal. No momento da aposentadoria ainda tinha orientados tanto no Mestrado como no Doutorado e ministrava duas disciplinas no Curso. Além disso, sou Bolsista de produtividade em pesquisa (PQ 1C-CNPq). Isso, e por pedido de colegas, motivou-me solicitar o cargo de Professor Voluntário. Creio que ainda tenho muito a contribuir com a pesquisa na Pós-Graduação. (Quartzo)

Percebemos que ao final da narrativa um dito se destaca **“tenho muito a contribuir com a pesquisa na pós-graduação”**. A menção a pesquisa, ao curso de pós-graduação, a sua atividade de orientação, de ensino, o incentivo dos próprios colegas que solicitaram sua permanência e o fato de ser PQ 1C, são fatores que levam a querer continuar contribuindo neste “lugar”, onde edificou uma carreira e trajetória.

Como também menciona na narrativa, o professor **Quartzo** é bolsista de produtividade em pesquisa. Esta bolsa, como sabemos, é concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aos professores que satisfazem determinados critérios. Segundo informações nos documentos disponibilizados pelo CNPq<sup>85</sup>, é uma bolsa destinada aos pesquisadores que se destacaram entre seus pares, pela sua produção científica, avaliada segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. Desse modo, se o professor alcançou este nível e categoria, observamos que é um pesquisador reconhecido pelos seus méritos, que está em processo de evolução constante em sua trajetória, continua apresentando contribuições crescentes ao desenvolvimento de sua área de estudo, participante em atividades de pesquisa, junto a programas de pós-graduação<sup>86</sup> e em outros contextos científicos.

Entretanto, ter conquistado *status* profissional, se refere, do mesmo modo, aos objetivos alcançados no passado, neste “lugar”, a UFSM. “Lugar” onde constituiu uma carreira de professor/pesquisador atuando na graduação e pós-graduação. Para o programa de pós-graduação, é importante manter a parceria com estes professores que gozam de status profissional e são reconhecidos como pesquisadores, pois sua presença e trabalho contribuem para a qualificação do programa, que tem a pesquisa como um elemento central e são muito cobrados nos processos de avaliação da Capes.

Já o professor **Topázio** ao ser instigado sobre o que lhe motivou a seguir na docência após a aposentadoria, ele evidencia que nem saberia explicar, pois dar continuidade para ele é visto como algo muito natural, sugerindo que foi algo espontâneo e que não chegou a pensar em parar com o exercício docente.

---

<sup>85</sup> Estas informações constam no documento disponível no site do CNPq na internet (<https://goo.gl/Ekpbmz>) e (<https://goo.gl/oTQsug>).

<sup>86</sup> O Programa de pós-graduação, no qual o professor está vinculado na UFSM, tem conceito 5 da Capes.

[...] O que me motivou a me manter na docência eu nem saberia te explicar, é uma coisa natural. Quando me aposentei, me convidaram no início para trabalhar na Unifra, eu esperava trabalhar pouco, esperava voltar lá fora (UFSM) para escrever livro, escrever artigos, ficar na pesquisa, mas aí a coisa foi aumentando, e eu fui sendo absorvido, mas depois consegui me organizar e então hoje contribuo com a pós-graduação na UFSM e me sinto muito bem com os meus alunos. A minha experiência como professor voluntário na UFSM é só na pós-graduação [...] a pesquisa principalmente, é impressionante como a pesquisa atrai a gente. (Topázio)

A narrativa do professor **Topázio** sinaliza que ele nunca deixou de desenvolver suas atividades docentes e que segue contribuindo com a pós-graduação e com a pesquisa na UFSM, ao mesmo tempo, que concilia este trabalho com atividades que desenvolve em outra universidade. Observamos que o desejo de se manter vinculado a UFSM é algo que permanece presente em sua trajetória ampliada.

Já para a professora **Pérola**, como podemos observar no trecho a seguir, são vários os motivos expressos para seguir em trajetória.

No ano passado (2016) dei aula no mestrado e os alunos me agradeceram pelo trabalho por terem aprendido o que eu trabalhei com eles, queriam até que eu desse todas as disciplinas do mestrado, então quer dizer,- eu acho que sou uma boa professora, pode ser, não sei, mas foi muito bom. Foi um trabalho bom, com uma disciplina que eu elaborei, foram seminários avançados, com muita leitura e eu estava trabalhando tanto que disse:- como vou parar, não posso parar e outra coisa, eu tinha orientandos e mestrandos e doutorandos e tinha de iniciação científica.[...]. Aos poucos os meus orientandos começaram a defender e fui reduzindo um pouco a quantidade de trabalho, mas o grupo de estudos continuou e continua, está ativo, continuamos a produzir [...] Em 2015 eu ainda tinha bolsista de iniciação científica e um projeto que participo, uma rede de pesquisadores nacional- que continuo trabalhando nesta pesquisa, que tem a sede é em Santa Catarina. Também tive orientandos de educação a distância até da argentina e que estamos produzindo juntos. Em 2016, eu não tive nenhum bolsista, não renovei porque não queria mais alunos de iniciação científica, fui diminuindo aos poucos meus compromissos, o que achei muito bom, mais continuei trabalhando com os meus alunos de mestrado e doutorado. Fiquei no meu ritmo. No ano passado em 2016 eu tive quatro defesas de mestrado e uma de doutorado e agora eu tenho três de mestrado e um de doutorado e um a distância [...].(Pérola)

Como podemos observar, ter vivenciado situações em que seu trabalho foi reconhecido pelos alunos, continuar produzindo com seu grupo de pesquisa, contribuindo com a pós-graduação, com a linha de pesquisa no qual está inserida,

seguir orientando alunos de mestrado e doutorado e da educação à distância, foram razões que impulsionaram a permanecer atuando na UFSM, após a aposentadoria.

Já o excerto da professora **Turmalina**, ela destaca que as atividades pertinentes a pesquisa é uma das razões que a levou a permanecer na instituição. Como podemos observar na narrativa que segue.

[...] A pesquisa é o que me mantém [mobiliza]. [...] não queria parar com a pesquisa que é um desafio e eu tenho alunos orientandos de pós-graduação na UFSM e aí eu me aposentei e fiz o vínculo como professora voluntária com o programa de pós - graduação e continuei com as minhas aulas no programa, porque a pós-graduação, pela própria natureza, é um pouco mais flexível do que um curso de graduação. No curso de graduação, as aulas são naquele horário e na pós-graduação é um pouco mais flexível. Então, vamos dizer assim, ficou conveniente pra mim ficar só na pós-graduação para eu pudesse ter este outro lado (cuidar mais das questões pessoais, família) – que começou a ficar um pouco mais caro pra mim[...]. (Turmalina)

Pela narrativa da professora **Turmalina**, podemos evidenciar a importância que as atividades pertinentes a pesquisa tem na sua carreira e trajetória e o quanto ainda está engajada e comprometida na vida científica e com a produção de conhecimento. Ressalta que, entre os fazeres, saberes que construiu em sua carreira e trajetória, hoje, prioriza aqueles que são mais voltados à pesquisa e ao trabalho que é desenvolvido na Pós graduação. Portanto, neste ciclo que se amplia, se identifica e quer contribuir mais com a pós-graduação, como professora/pesquisadora/orientadora.

A narrativa sinaliza que a graduação já não é mais seu espaço de interesse, uma vez que exige uma dedicação, tempo e fazeres que não está mais disposta a realizar, devido a outras prioridades de ordem pessoal. Para a professora **Turmalina**, a pós-graduação é um espaço mais flexível e que, portanto vale a pena investir, o que a mobiliza a contribuir e permanecer neste “lugar”, UFSM. No entanto, sabemos que, no ensino superior, por mais que a vivência da pesquisa seja realizada tanto na graduação como na pós-graduação, é na pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*, integrada pelo mestrado e doutorado, que ela ganha mais ênfase e destaque pela sua característica de formar pesquisadores.

Já o que mobiliza a professora **Ametista**, a mais jovem entre os colaboradores dessa pesquisa e recentemente aposentada, é seguir contribuindo e desenvolvendo seu trabalho junto ao programa de pós-graduação. Porém, à medida que narra, outras questões emergem, como podemos observar a seguir:

[...] É muito recente, né. Tenho o trabalho na pós-graduação, tenho umas pesquisas em andamento, tinha orientandos, algumas ideias e por enquanto eu consigo conciliar as minhas atividades fora daqui com estas atividades da universidade. Eu sinto que à medida que você vai se afastando, porque não tem nem um ano ainda – você vai diminuindo, mas como eu sou uma pessoa curiosa, eu gosto de estar envolvida num ambiente que me traga um novo conhecimento e a pós-graduação te dá isto. Não me importo se me pedem pra dar uma aula. Você passa a experiência, chama atenção. O aluno – ele precisa aprender. Mas a área de pesquisa, não te dá dinheiro, ela te dá um reconhecimento, mas também não tem necessidade pra isso [...] Na medida em que a empresa for crescendo – as coisas aqui vão ter que ir reduzindo, mas posso usar o conhecimento administrativo que tive aqui. Mas não vou ser voluntária por 20 anos, entendeu, não é um investimento na carreira docente. Gostar de estar neste ambiente. A maioria achou que eu ia sair daqui para dar aula na universidade particular. Porque daí eu ganharia mais, com o currículo que tenho – mas não. Seria a mesma carreira, o mesmo nível de conhecimento, claro que numa particular, mas não foi algo que despertou meu interesse. Eu quero também aprender o diferente, isto me motiva. Eu vejo o professor voluntário como um período de transição – para o desinvestimento, eu sou muito produtiva, então não posso simplesmente largar isto tudo, assim, tchau, sabe. Ainda mais que estou aqui em Santa Maria. Eu me sinto devedora de continuar contribuindo com o grupo, e para que este processo seja menos traumático. O departamento também se planejou, diziam, não vai sair, não vai sair. Teve um colega que de uma hora pra outra – se aposentou e não teve ninguém para substituir ele. Eu perguntava e ele dizia, eu não. Então, isto precisa ser organizado com coordenação, alunos, departamento. Eu acho que isto faz parte de ser professor [...]. (Ametista)

A professora **Ametista** inicia destacando em sua narrativa que sua aposentadoria é recente. Assim, permaneceu pelo seu compromisso e responsabilidade em dar continuidade ao desenvolvimento de suas atividades junto ao Programa de pós-graduação. Ao mesmo tempo, dá destaque ao seu perfil. Evidenciando a curiosidade, o envolvimento, o gosto pelo conhecimento, a interação, o compartilhamento com o aluno, desse modo, salientado não só o objetivo, mas o caráter subjetivo e relacional da sua experiência de pesquisadora. Portanto fez sentido continuar, ao seu modo e tempo, em atividade neste “lugar”, UFSM, devido às trocas e ganhos, porém, evidencia, concomitantemente com o projeto de empresaria, fora da universidade.

Como aponta Stano (2001, p. 58) “mesmo livre para construir um cotidiano afastado de seu *habitus* profissional, a/o professor/a escolhe e define o seu dia-a-dia de forma que mantenha os traços/laços de sua identidade profissional”. Conforme a professora mesmo revela em seu dito, “**30 anos neste ambiente – não se desfaz assim**”, principalmente pelo espaço e função que representa a universidade para a

sociedade como um todo e para o próprio professor. Por outro lado, salienta que não pretende ficar mais 20 anos como voluntária, compreende este momento, como um período de transição, uma maneira gradual de ir aos poucos se afastando deste trabalho e preparando o grupo para o dia em que ocorrer seu afastamento definitivo.

Observamos que a professora **Ametista** problematiza que, a saída de um professor, pela chegada de sua aposentadoria, pode ser algo novo e impactante para grupo, que nem sempre encontra-se preparado para lidar com este momento. Logo, pode causar certo desequilíbrio no grupo de professores, principalmente quando se trata de um grupo com certa organização de trabalho coeso e unido. Portanto, a saída de um professor demanda uma reorganização na dinâmica organizacional e de trabalho daquele grupo de trabalho, seja na graduação ou pós-graduação. Nesta perspectiva, ficou evidente, que a professora **Ametista** se preocupa em preparar os colegas/ grupo de trabalho para o dia em que ocorrer definitivamente sua saída, já que, como evidencia em seu dito, não pretende permanecer por longos anos, como voluntária. Compreendemos que é uma relevante preocupação, pois acreditamos que é importante esta preparação para que o grupo se reorganize e possa planejar a nova configuração do grupo/ linhas/demandas/ continuidade de projetos de pesquisa e demais trabalhos.

Já para o professor **Citrino**, seguir contribuindo com a universidade e com o programa de pós-graduação, é mobilizador, como podemos evidenciar na narrativa a seguir:

[...] Porque eu senti que tinha muita coisa a fazer ainda, muito a contribuir com a universidade e na pós-graduação. E se eu abandonar, não tenho substitutos que possam continuar. Gostaria de ter mais gente comigo, porém o aluno que faz doutorado, meu orientando, está fora do país, ainda estou aguardando ele voltar. Às vezes o que acaba acontecendo, quando não temos alguém que dê continuidade ao nosso trabalho, é que aquele setor da ciência – que foi explorado deixa de ser explorado e começa outro setor. Acredito que falta na universidade um melhor aproveitamento de bens e materiais. Eu tenho muito fazer. E aqui na universidade tenho muito acesso a revistas, a livros e fora, em casa, não teria todo esse acesso. Então, eu acho que tenho muito a fazer ainda. Infelizmente tenho 76 anos e tenho uma “dorzinha” que me traz algumas limitações para trabalhar [...]. (Citrino)

Diante de uma longa e sólida carreira e trajetória de professor e pesquisador, o professor **Citrino**, aos 76 anos, expressa seu entusiasmo e vontade em seguir com seu trabalho de professor pesquisador junto a universidade.

Sabemos que a Pós- graduação, requer um corpo docente qualificado e titulado e evidenciamos, pelo perfil do professor, que tem larga formação, rica experiência e legado intelectual, que, inclusive, lhe rendeu reconhecimento e prêmios (pela realização de pesquisa na área em que investiga). A sua narrativa evidencia uma preocupação com o fato de não ter alguém que dê continuidade ao que estudou e se dedicou enquanto professor pesquisador na vida profissional, ou seja, linha de trabalho e pesquisa. Esta continuidade, do mesmo modo, representa a continuidade de si, da sua história, do seu legado. Assim, não desaparece.

Compreendemos que quando o professor expressa que na universidade “falta na universidade um melhor aproveitamento de bens e materiais”, ele não está só se referindo à estrutura física e organizacional. Identificamos que, ao mesmo tempo, está se referindo a sua sabedoria que poderia ser mais bem aproveitada (pelos alunos, colegas, pela própria instituição), pois ele gostaria de poder partilhar ainda mais seus saberes.

Neste viés, identificamos um sentimento de “solidão do longedocente”. Este sentimento de solidão tem características semelhantes ao que Isaia (2003, 2006) compreende e evidenciou como “solidão pedagógica”, porém, a autora se refere a uma marca presente no início do ciclo profissional dos professores e nos evidenciamos traços desse sentimento neste ciclo que se amplia.

Percebemos que o professor, muitas vezes, faz um exercício mais solitário na sua “longedocência”, indicando certo sentimento de desamparo, apontando que gostaria de mais interlocução para o compartilhamento de suas experiências e saberes (de vida e profissional) e que não deseja cair na invisibilidade, ficar apenas em um espaço restrito. Com a sensibilidade e sabedoria de quem envelhece e consciente de suas limitações impostas pela idade, quer seguir contribuindo, neste “lugar” com as novas gerações de pesquisadores, alunos, colegas e sociedade.

## 5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

“Pasma sempre quando acabo qualquer coisa. Pasma e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço”. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender [...]”.

(Fernando Pessoa, do *Livro do Desassossego*)

Quando empreendi<sup>87</sup> os primeiros movimentos de composição desta pesquisa, caminho que intitulei como “**meu processo de aproximação com o tema**”, apontei que iniciar uma escrita de pesquisa é uma tarefa árdua, pelas implicações, por tudo que gera. Apontei que o exercício de escrever as primeiras linhas começa com certo tom sentimental até conseguir entrar na escrita acadêmica. Trouxe Marques (2006) para dialogar e entendi que escrever era preciso e a questão era começar. A todo o momento me sentia desafiada.

Agora ao querer delinear as conclusões, percebi que, assim como no começo, as notas finais do mesmo modo começam com certo tom sentimental, até conseguir dar corpo à escrita acadêmica. Desse modo, neste instante que me autorizei à introspecção, observo que não estou somente concluindo um trabalho de tese, um trajeto de formação, mas estou também elaborando um sentimento estranho que me atravessou.

Aquele momento mais esperado pelo pesquisador, a finalização de uma tese, de um ciclo, está profundamente me tocando. De certo modo, é o final de uma viagem, momento de recompor os trajetos de pesquisa percorridos, porém aspectos pessoais, no momento de compor a escrita, não querem me abandonar, confirmando a impossibilidade de separar a dimensão pessoal da profissional, como aponta Isaia (2009) somos um ser unitário, entretecido tanto pelo percurso pessoal, quanto pelo profissional, portanto, não somos abstração.

Olhando para trás, para meu percurso, revi o caminho e, neste movimento fui capturando e registrando com os “olhos do coração” os sentidos produzidos em cada

---

<sup>87</sup> No início do texto das dimensões finais, assim como no início do texto da apresentação da tese, faço a opção pelo emprego da primeira pessoa do singular pelo fato de envolver e para expressar melhor minha personalidade e deixar explícito que vida e profissão se entrelaçam. Porém, ao longo da escrita do texto, passo a utilizar a primeira pessoa do plural por compreender que uma pesquisa não acontece de modo solitário, mas com o outro, a partir das trocas que ocorre com a orientadora, com o grupo de pesquisa e com os colaboradores, nossos protagonistas.

experiência vivenciada nesses quatro anos e as marcas que o processo de doutoramento foi deixando na minha vida pessoal e profissional. Neste espaço/tempo, compartilhei afetos, conhecimentos, saberes, fui acadêmica, orientanda, professora, mãe, esposa, me tornei avó do Benjamin, voltei a dançar, foram muitos acontecimentos, aprendi a valorizar e ser grata por cada momento.

Neste processo reaprendi e encontrei o prazer em investigar, me desenvolvi como pessoa e profissional. Nesse movimento, afirmo, me constituí pesquisadora e entendi que ser “*pesquisadora no campo da educação*” exige, além de uma proposta teórica e metodológica científica, paixão e sensibilidade.

Confesso que minhas itinerâncias pessoais e profissionais entrecruzaram com a pesquisa, deixo descrito quando justifico o meu interesse pelo estudo, relembro meu pai, a quem também presto uma homenagem com este trabalho, sobre a relação com a UFSM, meu interesse e inserção no magistério superior, minha aproximação com o *GPF OPE* e, principalmente, meu interesse pelos professores voluntários aposentados.

Deste modo, iniciamos estas considerações finais, longe de serem aspectos conclusivos, por se tratar de um processo dinâmico, dialético e em constantes transformações, advertindo que esta pesquisa também representa um cruzamento de fios. Sobrevinda das experiências, sentimentos e emoções presentes na vida e trajetória de uma autora/pesquisadora, mas que se transformaram no desejo de investir junto com sua orientadora, numa relevante pesquisa, de abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural que teve como protagonistas principais, doze professores voluntários aposentados, aqui apresentados como pedras preciosas, de uma universidade pública.

Talvez seja oportuno, mesmo hoje sendo passado, relembarmos o ponto de partida da pesquisa. Tivemos como propósito responder a seguinte questão: por que após a aposentadoria muitos professores se mantinham interessados em continuar atuando e permaneciam na atividade da docência como voluntários? Nosso objetivo foi compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produziam ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria. Para tanto, precisávamos de metas capazes de nos conduzir a resposta do problema e objetivo proposto. Assim, estabelecemos alguns objetivos específicos: conhecer a trajetória profissional e pessoal dos professores voluntários que (re)investiram na carreira docente, após a aposentadoria; reconhecermos os elementos que compõem os

processos de mobilização para continuar na docência; identificar que sentido e significados são atribuídos ao trabalho pelos professores voluntários.

Após, traçados os primeiros delineadores e tecidas algumas fontes teóricas sobre o tema, iniciamos a materialização das etapas da pesquisa. À medida que avançávamos no campo empírico e iniciávamos o estudo exploratório, primeira etapa da pesquisa, trazíamos à luz dados preciosos sobre a prestação do serviço voluntário na UFSM. Tínhamos a certeza de estarmos mergulhadas num emergente tema de pesquisa, portanto pleno de reflexão e desvelamentos. Ademais, junto a esta questão quando realizamos o estudo do estado do conhecimento, observamos que é reduzido o rol de trabalhos e publicações que versam sobre o professor aposentado voluntário ou professores aposentados que ampliam a carreira no Ensino Superior.

Dessa forma, isso impulsionou nossa vontade em desenvolver o estudo, pois víamos o potencial de ressoar no campo de conhecimento. Assim, reafirmamos o interesse em aprofundarmos sobre a temática, constatamos o quanto é relevante buscarmos com nosso trabalho dar visibilidade a esta geração de professores, que após a aposentadoria ainda se mantém interessados em continuar na profissão, fazendo parte de uma universidade pública e da história da educação.

O aprofundamento, os achados aos desafios que nos propusemos ao levantarmos a questão e objetivos de pesquisa, só foi possível no segundo momento da investigação. Neste momento, partimos para a realização da entrevista narrativa de cunho sociocultural com nossos principais protagonistas. Quem trabalha com narrativas, sabe que é uma preciosa oportunidade de encontro e diálogo com os colaboradores da pesquisa.

As narrativas dos professores voluntários aposentados foram capazes de nos revelar sentidos, movimentos do percurso, explicitar ações, pensamentos e singularidades. Nossa base epistêmica caracterizada pelo estudo sócio histórico, nos permitiu ir além do que nos foi relatado, pudemos localizar nossos achados no tempo e espaço. E, assim perceber o entrelaçamento dos acontecimentos e das experiências de cada preciosidade que colaborava com nossa pesquisa, da sua particularidade e dos pontos em comum destacados.

Portanto, salientamos que foi desse modo e olhando para o todo, para o conjunto do que havíamos constituído a partir dos achados, que fomos compreendendo os processos mobilizadores dos professores que permaneceram na

UFSM, como voluntários, após aposentadoria e o que denominamos de “longedocência”.

Olhar para estes achados produzidos e entrelaçados nesse estudo, nos levou do mesmo modo a entendermos **que existe uma tipologia de ciclo de vida profissional**, após a aposentadoria, o que destacamos como sendo um de nossos apontamentos finais.

Portanto, foi tomando como referência o contexto, a realidade investigada, o que evidenciamos como resposta ao nosso problema e objetivos de pesquisa que chegamos ao entendimento desse ciclo, a que chamamos **de ciclo da “longedocência”** e, que construímos alguns indicadores que são pontos de partida para a compreensão dessa etapa. Desse modo, vindo compor o ciclo de vida profissional dos professores universitários, o que vem confluir com o caminho já iniciado por Isaia (2001, 2005, 2007, 2010), ampliando mais um ciclo e temática aos seus estudos, assim apreendendo o provável percurso dos professores que (re)investem, após aposentadoria.

Desse modo, tendo por fio condutor os resultados da nossa pesquisa, apresentamos os aspectos que influenciam e as características que marcam o ciclo da longedocência o que, ao mesmo tempo, nos permite evidenciar também os processos mobilizadores, as razões que sustentam a adesão dos professores aposentados a (re)investirem como voluntário e o sentido que atribuem ao próprio trabalho. Neste sentido, apresentamos:

### **Alguns aspectos influenciadores:**

- Um fato novo, o qual também podemos relacionar **com a questão da longevidade**<sup>88</sup>, vem ocorrendo na contemporaneidade e se tornou emergente. Nossas fontes empíricas evidenciaram que muitos professores, a quem chamamos

---

<sup>88</sup> Salientamos que durante os últimos anos ocorreram mudanças na longevidade da população mundial. Segundo Souza (2017), no ano de 2017 havia 207 milhões de brasileiros, não por que estão nascendo mais pessoas, mas porque estamos vivendo mais. Enquanto a taxa de natalidade decresceu 20% na última década, a expectativa de vida cresceu 0,5% ao ano e a perspectiva é que em 2025 cheguemos a 32 milhões de pessoas com mais de 60 anos, e até 2060 serão mais de 19 milhões de pessoas acima de 80 anos de idade. Disponível em: <<http://www.revistacobertura.com.br/artigo/longevidade-envelhecimento-com-vida/>> Acesso em: 25 abr. 2018. Em relação à expectativa de vida do brasileiro, ela vem aumentando ao longo do tempo: o brasileiro que nascia em 1940 vivia, em média, 45,5 anos; em 1970, 57,6 anos, chegando a mais de 75 anos a partir de 2015.

de longedocentes, estenderam sua trajetória docente, num processo que cunhamos de “**Longedocência**”.

- Fatores de **ordem subjetiva** influenciam a manutenção do interesse do professor em continuar ampliando seu ciclo profissional, portanto ele é mobilizado por elementos que são interno, que tem **relação com sua própria subjetividade**. Para ampliar o ciclo de vida profissional é preciso atribuir sentido ao que se faz, ter interesse, escolher, desejar, ter razões para seguir em atividade.

- Assim, como os **elementos externos**, como a oportunidade de adesão ao serviço voluntário, ser convidado a continuar, ser aceito pelos seus pares, estar em um espaço de trabalho com condições, infraestrutura, são fatores objetivos que tem o potencial de influenciar.

- A aposentadoria legal, associada à oportunidade e vontade do professor(a) em (re)investir é um marco definidor do ciclo da Longedocência.

- No ciclo da “Logedocência” toda a bagagem de conhecimentos, saberes, experiências e marcas advindas da carreira, **confirmam e reafirmam a escolha profissional** dos longedocentes.

Na sequência vamos abordar **características e acontecimentos que são indicadores do ciclo da “longedocência”**. Este ciclo profissional que se amplia<sup>89</sup> na vida dos professores voluntários aposentados foi trilhado pelos 12 colaboradores de nosso estudo:

**Maturidade e sabedoria alcançada:** considerando o ciclo vital, no ciclo da longedocência, os longedocentes geralmente estão entre as fases da adultez média plena e velhice, que corresponde a geratividade versus estagnação e cuidado, e integridade versus desesperança, sabedoria. (ERIKSON,1976,1998 e MOSQUERA, 1982,1987). O longedocente em sua maturidade e sabedoria demonstra ter mais autonomia, segurança, responsabilidade, flexibilidade e resiliência.

- **Revisão de prioridades da vida pessoal e profissional:** momento na trajetória em que por meio de um exercício de reflexão, o longedocente reorganiza

---

<sup>89</sup> Relembrando o que apontamos na dimensão dois, compreendemos que o movimento na carreira só é possível porque o professor não começa sempre de novo e do princípio, mas se integra ao que já construiu e edificou no percurso profissional e aos resultados conquistados neste caminho. Se começasse sempre do princípio e se toda a sua atividade fosse destituída de pressupostos, não prosseguiria.

seu projeto de vida. Para alguns esta revisão já acontece quando estão próximos de se aposentar, para outros em seguida da aposentadoria.

- **Mais focados no momento presente:** o longedocente tem a capacidade de repensar, [re]significar a trajetória nos tempos atuais, o passado (caminho percorrido) nutre o presente e o impulsiona (a seguir aprendendo e se desenvolvendo). Existe uma consciência do inacabamento e o (re)investir sustentado pelos realces em sua trajetória o impulsiona a continuar avançando.

- **Prioriza o conciliar necessidades pessoais, profissionais e sociais:** seguir com uma atividade profissional, ter tempo para a família, cuidar da saúde e momentos de lazer, ou seja, viver a “longedocência” com qualidade de vida é prioridade para o longedocente.

- **Se sente mais livre:** o longedocente percebe o benefício legal da aposentadoria como uma conquista positiva, um ganho de mais liberdade, para tomar decisões e fazer escolhas; subjetivamente “não se sente aposentado”, se sente mais livre.

- **Manifestação do desejo, vontade e disposição para manter-se ativo no cenário acadêmico:** o longedocente toma posição frente a sua escolha de seguir no exercício da atividade docente, quer continuar aprendendo e se desenvolvendo, dá preferência ao seu “lugar” de pertencimento.

- **Forte identificação com o lugar no qual exerceu a carreira docente:** o longedocente tem forte identificação com a instituição que exerceu sua carreira. Esta identificação continua após o marco legal da aposentadoria. Se reconhece como parte do contexto onde se desenrolou sua carreira e gosta de ser reconhecido como alguém que ainda é parte dele (identificação, pertencimento, afiliação). Os valores pessoais do longedocente têm um alinhamento aos valores institucionais. O longedocente tem um grau elevado de afetividade pela instituição, portanto tem importância continuar pertencente a ela. A adesão ao serviço voluntário é uma maneira de manter o elo com a instituição e com tudo o que ela representa na vida pessoal e profissional.

- **Senso de gratidão e retribuição:** o longedocente demonstra uma consideração especial pelo lugar onde constituiu a carreira e trajetória, palco de suas conquistas pessoais e profissionais, o que o impulsiona a querer continuar dando um retorno dessa conquista e, seguir compartilhando e contribuindo com que

mais sabe e se identifica do seu campo/área de conhecimento, gerando um benefício coletivo.

- **Sente que tem uma função e missão formativa, um compromisso com a educação:** o longedocente sente que tem uma função e missão formativa, algo que ainda precisa continuar fazendo pelo coletivo, o que leva a se dedicar a esta causa e encontrar prazer no que faz, não sendo mobilizado a exercer sua atividade por dinheiro. Tem a consciência e observa o seu trabalho como um valor de transformação.

- **Gosto, paixão ou interesse pela profissão:** o longedocente tem uma identificação com a atividade e área profissional que exerce. Percebe a atividade profissional com vigor, espanto ou admiração, o que impulsiona a querer contribuir com seu campo de conhecimento.

- **Identidade profissional docente forte:** o longedocente se reconhece como professor e gosta de ser reconhecido como tal. Esta identidade profissional que ele construiu ao longo dos anos, ele reafirma constantemente e faz questão de mantê-la.

- **Maturidade intelectual, disposição em transmitir seu legado:** o longedocente, por toda a bagagem de conhecimentos, experiências e marcas adquiridas ao longo dos anos de carreira, se encontra mais preparado profissionalmente. Se sente impulsionado e tem o propósito em transmitir seus conhecimentos e saberes.

- **Compromisso com outras gerações em uma relação de reciprocidade:** o longedocente demonstra vontade e disposição em interagir, orientar, aprender e se desenvolver com o outro: alunos, colegas e comunidade acadêmica. No contexto de ensino- aprendizagem está centrado nas demandas dos estudantes, na relação, em construir afeto, acolher e trocar, a aprender com o aluno.

- **Influencia pelo trabalho, exemplo e afeto:** o longedocente está mais voltado a influenciar os outros (alunos e colegas mais jovens) através do trabalho que desenvolve, pelo afeto, pela razão e exemplo.

- **Autenticidade:** o longedocente investe e se engaja em projetos e atividades que lhes são prazerosas e significativas, ou seja, em atividades em que se identifica, que esteja de acordo com sua vontade e escolha (alguns mais com atividades de pesquisa, outros ensino ou extensão, outros preferem apenas se envolver em um projeto específico, orientar, entre outros).

- **Optam pela flexibilidade e estabelecem uma nova relação com o trabalho docente:** o longedocente dá preferência a gerenciar seu próprio tempo e ritmo de trabalho, prioriza jornadas de trabalho mais flexíveis. Na longedocência escolhe romper com a antiga lógica de trabalho.

- **Leveza e serenidade no desenvolvimento do trabalho docente:** o longedocente vive o seu trabalho na plenitude porque faz o que escolheu. O trabalho não é mais realizado por obrigação, rompe com a antiga rigidez.

- **Comprometido com o que escolheu fazer:** poder fazer o que escolheu fazer leva o longedocente a ter um maior comprometimento afetivo e profissional com as atividades que desenvolve. Traduzido também pelo vínculo, pela ligação, pelo compromisso que estabelece, pela dedicação.

- **Assertividade:** na longedocência, o longedocente geralmente consegue estabelecer limites nas relações de trabalho e diz “não” quando necessário.

- **Resiliência na longedocência:** o longedocente é capaz de lidar com situações geradoras de desconforto, como estereótipos relacionados ao aposentado, momentos em que o apoio não prevalece, apesar dessas situações serem geradoras de certo mal estar e poder serem desmobilizadoras da vontade em seguir na atividade docente.

### **Dilemas que podem surgir na etapa da “Longedocência”**

**Sentimento de exclusão:** este sentimento pode aparecer nos momentos em que o longedocente não se sente apoiado pelos seus pares e/ou comunidade acadêmica em seu (re)investimento. Também pode aparecer quando a ele não são oferecidas condições apropriadas de trabalho e apoio em suas demandas.

**Solidão longedocente:** momentos em que o longedocente sente falta de mais interlocução para o compartilhamento de suas experiências e saberes (de vida e profissional). Se traduz, às vezes, por um sentimento de invisibilidade no contexto acadêmico, no qual a sua bagagem é pouco considerada.

**Falta de reconhecimento da sua identidade profissional:** expresso na vontade de ter mais consideração por parte da instituição /meio acadêmico pelos anos de carreira e profissão. Dá preferência a denominações condizentes com a profissão e identidade de um professor que conta com larga experiência e qualificação. Uma terminologia como de “professor sênior” em detrimento a “professor voluntário”, seria mais coerente. Observamos que por mais que possa causar estranheza, o serviço

voluntário pressupõe sim a existência de uma relação subordinada, tendo em vista que quando ele assina, está abrindo mão de alguns antigos direitos conquistados.

**Estereótipos relacionados à aposentadoria:** o longedocente se sente desconfortável quando percebe no contexto institucional a existência de preconceitos em torno da aposentadoria e do professor aposentado. Discursos, olhares que podem vir de modo velado e implícito.

Desse modo, pudemos reconhecer, por meio de nosso estudo que este professor aposentado que se configura como voluntário na UFSM se caracteriza como longedocente, porque se encontra em um ampliado ciclo de vida profissional, o ciclo da “longedocência”.

São professores que escolheram (re)investir no trabalho e optaram por se dedicar ao seu modo e tempo a uma atividade docente. Ter atuado por diversas décadas na UFSM, participado de sua história e desenvolvimento, tendo vivenciado neste espaço/tempo acontecimentos que marcaram significativamente este caminho percorrido, o impulsionam a querer continuar dando um retorno dessa conquista e, na escolha do (re)investimento, como voluntário, seguir compartilhando e contribuindo com a instituição naquilo que mais sabe e se identifica do seu campo de conhecimento, gerando um benefício coletivo.

Desse modo, são professores que atribuem uma centralidade ao trabalho. Um trabalho que dá sentido a própria vida e existência, que é fonte de prazer, satisfação, bem-estar e que fortalece sua identidade, transforma a si e também proporciona transformar o outro e a sociedade. Um trabalho que pode também ser exercido de modo voluntário, onde na doação do tempo e da experiência, traz benefícios para quem realiza e para quem usufrui desse trabalho.

Uma contribuição que gostaríamos de deixar desta pesquisa para a instituição, que tem longedocentes é a nossa proposta de redimensionamento do serviço voluntário, de modo que tenha **um olhar diferenciado em relação ao professor aposentado que optou em (re)investir na universidade.**

Os achados nos sugeriram que **falta uma política com propósitos específicos** voltada para docentes universitários aposentados que não estão contemplados na Resolução nº 012/04, de 19 de outubro de 2004, já que ela trata sobre o trabalho voluntário de modo geral e por abranger outros públicos que não são somente aposentados. Do mesmo modo, acreditamos que a denominação de “professor sênior” em detrimento a de “professor voluntário”, como sugerido por um

de nossos colaboradores da pesquisa, seria mais condizente a um trabalho que acumula uma quantidade maior de anos de experiência.

Portanto, diante desse cenário, no qual observamos que tem um número que consideramos significativo de professores aposentados que seguem (re)investindo neste contexto estudado, a UFSM, compreendemos que é viável e relevante que seja instituída uma política específica nessa universidade. Sabemos da preocupação da instituição com os aposentados, do trabalho desenvolvido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), do Programa de preparação para aposentadoria - Programa “Transformar o Hoje”, mas entendemos que é um programa que não demonstra ter este propósito, apesar de que suas ações (seminários, encontros) podem muito contribuir.

Compreendemos que para ser instituída uma política que tenha como protagonistas os professores que ampliaram o ciclo de vida profissional, que estão na fase da “longedocência”, para que seja implementada, ela precisa ser pensada e planejada em conjunto e firmada em conhecimentos multidisciplinares e postura sensível e humana.

Ademais é preciso que os responsáveis por intuí-la compreendam quem são esses docentes, o que os mobilizam a seguirem na instituição, em que momento do ciclo da vida se encontram e quais suas expectativas, só assim vai deixar de ser apenas um processo burocrático de adesão para se transformar numa política que atenda as necessidades de um público específico. Além disso, entendemos que essa política deva abranger um conjunto de ações com vistas ao reconhecimento, a socialização da experiência que pode ser compartilhada com as novas gerações de professores e assentadas na perspectiva do acolhimento, valorização de toda a sabedoria e experiência desses docentes. Assim como acreditamos que poderiam ser pensadas ações que viabilizassem a permanência por meio de bolsas e auxílios financeiros, realidade que já existe em algumas universidades. O que vai ao encontro das colocações de Veiga et al. (2007) quando aponta na publicação do livro intitulado: *“Docentes Universitários Aposentados: ativos ou inativos?”*, sobre a necessidade de se projetar políticas voltadas à valorização de docentes universitários aposentados e que entre estas políticas esteja a ação de implementar mecanismos destinados à permanência de docentes-pesquisadores aposentados nas universidades públicas por meio de bolsas e auxílios financeiros.

Outra contribuição que gostaríamos de deixar é a nossa proposta para que o conceito de “longedocência” e “longedocente”, em uma oportunidade de nova edição, passe a compor os verbetes da Enciclopédia da Pedagogia Universitária, pois compreendemos que se trata de um conceito contemporâneo, que reflete uma realidade, e que ao ser divulgado entre os pesquisadores, vai suscitar novos debates e temas, além de possibilitar tirar esses professores e o próprio tema da invisibilidade.

É oportuno dizer que ter mergulhado nesse universo de ouvir, compreender, explicar, interpretar guiadas por nossas proposições e objetivos, nos fez perceber e entendermos ainda mais, como profissionais e pessoas que somos, o quão o universo desses professores aposentados voluntários que estão na fase da “longedocência” é pleno e rico de trajetórias, saberes, escolhas, posicionamentos, paixão, cuidado e vontade de conviver com o outro, de crescer em conjunto e o quanto a UFSM tem importância e significado, sentido em suas vidas.

Por último, entendemos que aposentadoria, avanço da idade, não é sinônimo de retirada do mundo do trabalho, de deixar de contribuir com a educação e com a sociedade. Não é sinônimo de velhice, ócio ou de inatividade, mas também é tempo de (re)investir com mais leveza e liberdade, de dizer não - quando for necessário, de reinaugurar a vida, de seguir fazendo o que gosta, de ser professor, de ser LONGEDOCENTE, porque assim escolheu e deseja. Mas a lição principal é que, mais do que nunca, é tempo dos nossos longedocentes serem respeitados e reverenciados, pois quem em tempos sombrios se dedica a LONGEDOCÊNCIA, de modo voluntário, são joias raras e preciosas... MERECEM...MERECEM MUITOS APLAUSOS...

GRATIDÃO A TODOS OS LONGEDOCENTES....gratidão por toda a aprendizagem que me proporcionaram neste caminho....

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 1986.
- AMARAL, Daniela, FREIRE, Djenane. **Formação de dirigentes Municipais de Educação: a experiência do PRADIME na UFRJ**. RBPAAE - v. 29, n. 1, p. 117-135, jan/abr. 2013. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42825>>. Acesso em: 06 de mar.2018.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- BANDURA, Albert. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,1977.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Originalmente publicado em 1936).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2011.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Trad. Júlio Castaõn Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENINI, Maria M. G. OLIVEIRA, Valeska. **Um olhar crítico ao ensino superior: inovações necessárias aos interesses da sociedade em movimento**. Revista Educação, Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 143-164, 2007.
- BOCK, Ana Mercês. FURTADO, Odair., TEIXEIRA, Maria de Lurdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOCK, Ana Mercês Bhaia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bhaia; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-35.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BOLZAN, D. V. P. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 268f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Dóris. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Dóris. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em:< <http://goo.gl/pk9k7v>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BOLZAN, Dóris. P. V. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: RIES/INEP, 2006. v. 2. p. 378.

BOLZAN, Dóris. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/UFSM, 2007-2009.

BOLZAN, Dóris. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: TRAVESSINI, C. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 102-120. v.1.

BOLZAN, Dóris.. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior**. Projeto de pesquisa. Bolsa PQ – CNPq, 2009-2012.

BOLZAN, Dóris.P. V. **Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior**. In: BERBEL, N. A. N.; PULLIN, E. M. M. P. (Org.). Pesquisas em educação: inquietações e desafios. Londrina: EDUEL, 2012. p. 243-259.

BOLZAN, Dóris. P.V. et al. **Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, n. 032835, 2016.

BOLZAN, Dóris. P. V.; ISAIA, Silvia. M. A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade**. Revista Educação, Porto Alegre, ano 29, v. 3, p. 489-501, 2006.

BOLZAN, Dóris. P. V.; ISAIA, Silvia. M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **Congresso Internacional de Educação - Pedagogias**

**(entre) Lugares e Saberes**, 5., 2007, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

BOLZAN, Dóris. P. V.; ISAIA, Silvia. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. Revista Diálogo Educacional. V. 10, n. 29. Curitiba, PR. p. 13-26, jan./abr.2010. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3043/2971>. Acesso em: 02 de fev. 2018.

BOLZAN, Dóris. P. V.; ISAIA, Silvia.; MACIEL, Adriana. M. R. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino** - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.

BOLZAN, Dóris.P.V; POWACZUK. Ana. Carla. **Docência Universitária: A Construção da professoralidade**. Revista Brasileira de Formação de Professores, Cristalina: RBFPP; Autores Associados, v. 1, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/113/162>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BOTELHO, Maria Amália. **Idade avançada – Características biológicas e multimorbilidade**. Rev. Port. de Medicina geral e familiar. .v.23,n.2,2007.p191-195.

BOTTI, Sérgio H de Oliveira; REGO, Sérgio. **Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis?**. Revista Brasileira de Educação Médica.V.32, n03, p.363-373, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/HiiEQA>>. Acesso em 15 mar. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero,1993.

BRASIL. Lei nº 9.608 de 18, de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/Pj0KgO> >. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Plataforma Lattes. 2015. <<http://goo.gl/mX0Lys>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto do Idoso. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2003. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10741-1-outubro-2003-497511-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 21 mai. 2018.

BRITO, Talamira. T. R. **O ciclo de vida Profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e Trabalho**. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CAVALCANTE, Sylvia, NOBREGA, Lana M. Andrade. Espaço e Lugar. In CAVALCANTE, Sylvia, ELALI, A. Gleice (org.). **Temas Básicos de Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO. **Fragments da História do Voluntariado no Brasil**. Disponível em: < <http://www.voluntariado.org.br/cvsp/>>. Acesso em: 29 maio 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard . **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.) **Qualidade da educação superior: a universidade como local de formação**. V. 2 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência, discência, vida, sentidos... reflexões em torno de uma trajetória**. Revista pedagógica. v.17, N.36, SET./DEZ. 2015.p.173-189.

CONNELLY, Michael.; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

DARTORA, Clesi. M. **Aposentadoria do professor: aspectos controvertidos**. 2. ed. revista e atualizada. Curitiba: Juruá, 2009.

DEJOURS, Cristophe. Addendum da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 49-106.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBRAIN, Andrew J. **Fundamentos do Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ERIKSON, Eric. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ERIKSON, Eric. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FADIMAN, James.; FRAGER, Robert. **Personalidade e Crescimento pessoal**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIA, J. H.; SCHIMITT, E. C. Indivíduo, vínculo e subjetividade: o controle social a serviço das organizações. In: FARIA, J. H. (Org.) **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FIGHERA, Adriana C. M. **Ser Formador e ser professor sem álibis**: O processo formativo de professores de língua inglesa. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

FONTAINE, Roger. **Psicologia do envelhecimento**. Tradução de José Almeida. Lisboa: Climepsi Editores, 2000.

FONTOURA, Daniele S; DOLL, Johannes; OLIVEIRA, Saulo N. de. **O desafio de aposentar-se no mundo contemporâneo**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 53-79, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000100053&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000100053&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2018.

FRANÇA, Lucia. **Preparação para a aposentadoria: desafios a enfrentar**. In: VERAS, Renato (Org.). Terceira Idade: Alternativas para uma sociedade em transição. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará/UnATI, p. 11-34, 1999.

FRANÇA, Lucia. Prefácio. In: ZANELLI, J. C.; SILVA, N.; SOARES, D. H. P. **Orientação para aposentadoria nas organizações do trabalho**: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANÇA, Lucia Helena de Freitas; MENESES, Gustavo Silva, BENDASSOLLI, Pedro, MACEDO, Luciani Soares Silva. **Aposentar-se ou continuar trabalhando?**: o que influencia essa decisão? Revista Psicologia Ciência e Profissão. 2013, vol.33, n.3, pp.548-563.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de A. (org.) **Memórias de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: UFJF. 2000.

FREITAS, Maria Teresa de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20–39, jul, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Bakhtin e psicologia**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 141-160.

FREITAS, Maria Teresa de A.; RAMOS, B. S.(Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed; UFJF, 2010.

FRUET, Ana Cassia. **Longevidade: o inconsciente no declínio da vida**. Fortaleza:Premius, 2015.

FREUD, Sigmund. **Os instintos e suas vicissitudes** (1915). In: Obras completas. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago.1996. v. XIV, p. 115-143.

GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v 7/n1, março/ago 2002, p. 117-132.

GATTI, Bernadete A. **Formação continuada e professores: a questão social**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, p.119-2004, jul, 2003.

GATTI, Bernadete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 161-170.

GATTI, Bernadete A.[et al] **A atratividade na carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014. Série estudos e pesquisas educacionais. v1. Disponível em:< <https://goo.gl/SNmhnW>>. Acesso em: 12 de abr. 2016.

GATTI, Bernadete, ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In WELLER, W. PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERGEN, Mary. M.; GERGEN, Kenneth. Investigação qualitativa: tensões e transformações. Tradução Sandra Netz. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-387.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

GOLBENBERG, Mirian. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GOODSON, Ivor.F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Vida de professores, 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.63-78.

GUIMARÃES, Cesar. **Imagens da memória: entre o legível e o visível**. Belo Horizonte: PosLit – Fale/UFMG, 1997.

GRANGEIRO, Danise.; SUÁREZ, Daniel. H. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: E. C. de Souza, M.C

Passeggi e P. P. Vicentini (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica. Trajetórias de formação e profissionalização**. CVR, Curitiba, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia M. A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico do professor de 3º e 4º graus**: Produção do conhecimento e qualidade de ensino. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1992.

ISAIA, Silvia M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEPE, 2000.

ISAIA, Silvia M. A. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior. Identidade, Docência e Formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001, p.35- 58.

ISAIA, Silvia M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003 a, p. 241- 251.

ISAIA, Silvia M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003 b. p. 263-277.

ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: **Anais da V ANPEd Sul**, Curitiba/PR, 2004.

ISAIA, Silvia. M. A. Ciclo de vida profissional docente: delineamento teórico metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleusa M.M.C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais**. I Encontro Internacional de pesquisadores de políticas educativas. Santa Maria, Universidade Federal de santa Maria e Universidad de La Republica [Montevideo], AUGM, 2005, p.35-44

ISAIA, Silvia. M. A. Verbetes. In: MOROSINI, Marília. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**: glossário. Vol.2. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006a, p. 358; p. 352; p. 241-251.

ISAIA, Silvia. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2006b, p. 63- 84.

ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior In: **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v.2, p. 153-165.

ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, Cleonice. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, Silvia M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor não ensino Superior. In ISAIA, Silvia M. A., BOLZAN, Dóris, MACIEL, Adriana M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009.p.95-106.

ISAIA, Silvia M de A. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes**. Relatório Final Bolsa PQ. CNPq, 2007-2010.

ISAIA, Silvia M. A. **Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento**. Projeto de Pesquisa PQ – CNPq, 2010-2012.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** Revista Educação. v. 29, n. 2, p. 121-133. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

ISAIA, S. M. A., BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Revista Educação- PUC-RS. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/EgTevP>>. Acesso em: 02 de abr. 2016.

ISAIA, S.M. A., BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior In: **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007 a, v.1, p. 161-177.

ISAIA, S.M. A., BOLZAN, D. P. V. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: **Anais IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa**. Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007 b. p.1-13.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E.; KRAE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007c. p. 107-118.

ISAIA, Silvia M. A., BOLZAN, D.P.V. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007 d.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Dóris. P. V. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária.** Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

ISAIA, Silvia M. A., BOLZAN, Dóris.P.V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, Silvia M. A., BOLZAN, Dóris, MACIEL, Adriana M. R. **Pedagogia Universitária: Tecendo Redes sobre a Educação Superior.** Santa Maria: UFSM, 2009 a. p.163-176.

ISAIA , Silvia, BOLZAN, D.P.V.Trajatórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor In: **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009 b, v.4, p. 121-143.

ISAIA, Silvia. M de A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris. P.V.; MACIEL, Adriana. M. R. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 187-200.

ISAIA, Silvia. M. de A; BOLZAN, Dóris. P. V.; GIORDANI, E. M. **Movimentos construtivos da docência superior:** delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG: 2007. p. 1-14.

ISAIA, Silvia. M. A; MACIEL, Adriana. M. R.; BOLZAN, Dóris. P. V. **Pedagogia universitária: desafios da entrada na carreira docente.** Educação - Revista do Centro de Educação, v. 36, n. 3, p.425-440, set./dez, 2011.

JESUS, Saul Neves de. **Psicologia da Educação.** Coimbra: Quarteto, 2004.

JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KACHIOVSKY, Alicia. A cerca de ser docente. In.: GATTI, E.; KACHNOVSKY, A. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender.** Montevideo, Editorial Psicolibros, 2005.

LACOMBE, Beatriz. B. A Relação Indivíduo-Organização: é possível não se identificar com a organização? In: **Encontro de estudos organizacionais**, 2., 2002, Recife. Anais... Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002.

LENDRO-FRANÇA, Cristianeide L. Aposentadoria: Crise ou Liberdade? In **Programa de Educação para a aposentadoria: Como planejar, implementar e**

avaliar. MURTA, Sheila.G, LEANDRO- FRANÇA, Leandro, SEIDL, Juliana (Org.). Novo Hamburgo: Sinopsy, 2014, p.54-65.

LIPP, Marilda.E.N. Stress: conceitos básicos. In: LIPP, Marilda.E.N(Org.). **Pesquisa sobre stress no Brasil**. Campinas; Papirus, 1996, pp.17-34.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LARROSA, Jorge. **O ensaio e a escrita acadêmica**. Revista Educação e Realidade. jul/dez. 2003.p.101-115.

MACIEL, Adriana. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 63-77.

MACIEL, A, M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação, v. 35, p. 1-18, 2012.

MACIEL, Adriana. M. R. ; ISAIA, Silvia. M. A. Trajetórias do professor do ensino superior: para (re)pensar o seu desenvolvimento profissional. In: **IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2002, Florianópolis, SC. Na contracorrente da universidade operacional. Florianópolis: Coordenadoria de Comunicação do CED/UFSC, 2002. v. 1. p.1-11. Disponível em:< <http://goo.gl/u33mrv>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MANCEBO, Deise. **Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.20, n.1, 2007, p.74–80.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**. Brasília: Paralelo 15, 2011, v., p. 69-88.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A identidade docente**: constantes desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte; v.1, n.01, p.109-131, ago/dez. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/smtjij>> . Acesso em: 02 abr. 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v.2, n. 03, p.11-49, ago/dez. 2010. Disponível em:< <http://goo.gl/e2ZwHf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2006.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

MEIRA, Vanessa. **Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?** 2012. 127 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MENDES, Ana. M. **Valores organizacionais e prazer-sofrimento no contexto organizacional**. Tese (Doutorado em Psicologia). Brasília: Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília/UNB, 1999.

MOURÃO, Ada Raquel T, CAVALCANTE, Sylvia. Identidade e Lugar. In CAVALCANTE, Sylvia, ELALI, A. Gleice (org.). **Temas Básicos de Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. B. **Estado do conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por Escrito, Porto Alegre, v.5,n.2,p.154-164, jul.-dez, 2014.

MOROSINI, Marília C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, Santa Maria, v.40,n.1,p.101-116, jan./abr, 2015.

MOSQUERA, Juan J. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, Juan J. **Vida adulta**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

MOSQUERA, Juan J.; STOBÄUS, Claus D. **Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização**. Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 94-112, 1982.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais por uma educação da afetividade. p.91-107. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade.p.111-130. . In: ENRICONE, Délcia (Org.).**A docência na educação superior: sete olhares**.2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NERI, Anita.L. . O fruto das sementes: processos de amadurecimento e envelhecimento. In: Neri, Anita.L. (Org.). (2001). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociais**: 11-54. (3ª ed.). Campinas (SP): Papirus,2001.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.13-30.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em educação**. Investigar em educação/ Revista da Sociedade portuguesa em educação. V.1, n.3, 2015. 3 Conferência inaugural do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real: 2014. Disponível em <<http://goo.gl/CEwx11>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. A ONU e o voluntariado. Disponível em:< <https://nacoesunidas.org/acao/voluntariado/>> . Acesso em:07 de mai. de 2018.

ORTEGA Y GASSET, José. **Idea de La generación**. In: ORTEGA Y GASSET, José. Obras completas. 3.ed. Madrid: Ediciones de La Revista Del Occidente, 1955, p. 29-54.

PAQUAY, Leopold. e WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais nos estágios e na vídeo formação. In: PAQUAY, Leopold., PERRENOUD, Philippe., ALTET, Marguerite. E CHARLIER, Evelyne. (Orgs) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PEREIRA, Talles V. **O Voluntariado no Brasil: Histórico, Aspectos jurídicos e a questão da Copa do mundo Fifa 2014**. Florianópolis, UFSC, 2015.

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold., ALTET, Marguerite., CHARLIER, Evelyne. Formando professores profissionais: Três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Leopold., PERRENOUD, Philippe., ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne. (orgs) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva do Ofício de Professor: Profissionalização e razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins e Fontes, 2007. 129 p.

PIMENTA, Selma. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C.. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma. G., ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIEGEL, Klaus. **Foundations of dialectical psychology**. New York: Academic press, 1979.

SANTOS, Maria de Fátima. **Identidade e Aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SEIDL, Juliana.; CONCEIÇÃO, Maria Inês.G. Identidade Valores e Novas perspectivas profissionais. In. MURTA, Sheila.G, FRANÇA, CristieneideL, SEIDL, Juliana. **Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SELIG, Gabrielle Ana. VALORE, Luciana Albanese. **Imagens da aposentadoria no discurso de pré-aposentados**: subsídios para a orientação profissional. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2010, vol. 13, n. 1, pp. 73-87

SILVA, Maria I. **O trabalho docente voluntário**: A experiência da UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

SOARES, Sandra Regina, CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SPIAZI, Daiane T. **Memorial Projeto Rondon**: um espaço de pesquisa, preservação e valorização da história do projeto Rondon na UFSM. 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

STANO, Rita de Cássia M.T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo, Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice.. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista educação e sociedade. Ano XXI, n.73, p.209-244. 2000.

TAVARES, Samila S. Saúde emocional após a aposentadoria. In: NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica Sanchez (Org.). **Velhice bem sucedida**: aspectos cognitivos e afetivos. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

TEIXEIRA, Catarina M, DEL PRETTE, Almir, DEL PRETTE, Zilda Aparecida P. **Assertividade**: uma análise da produção acadêmica nacional. Revista Brasileira de

Terapia Comportamental e Cognitiva. 2016, Volume XVIII n. 2, 56-72. Disponível em: <<http://goo.gl/3uV2fy>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: A perspectiva da Experiência**. São Paulo: DIEFEL, 1983.

UFSM. **Resolução N. 012/04**. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao\\_012\\_2004.pdf](http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao_012_2004.pdf)>. Acesso em: 12 de jan 2016.

UFSM. **Guia de orientações para novos Servidores**. PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Santa Maria, 2013.

UFSM. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP. **Manual de Métodos**. 4. ed. Santa Maria, outubro de 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/FB4ZKC>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma.P.A.(Coord). et al. **Docentes Universitários aposentado: Ativos ou Inativos?**. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2007.

VEIGA, Ilma.P.A. **Eu, Professora: Uma narrativa autobiográfica**. Linhas Críticas. Brasília, DF, V.16, n.30, p.183-191, jan/jun, 2010. Disponível em:<<http://goo.gl/aU7EOF>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

VYGOTSKI, Levi. S. **Obras Escogidas - Tomo III**, Madrid: Visor distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Levi. S. O significado histórico da crise da psicologia. In L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes,1996.

VYGOTSKI, Levi. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes,1999.

VYGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. 6ª edição São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, Levi S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, James.V. **Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Madrid: Visor Distribuciones,1993.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ZANCAN, Silvana, BOLZAN, Dóris. P. V.Contextos emergentes na ufsm: a expansão da pós-graduação. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 244-259, jul.-dez. 2017. Disponível em:<

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>. Acesso em 12 de mai. de 2018.

ZANELLI, José. C.; SILVA, Narbal.; SOARES, Dulce. H. P. **Orientação para aposentadoria nas organizações do trabalho**: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIMERMAN, David. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - IDENTIFICAÇÃO GERAL REFERENTE AOS 38 PROFESSORES EM EXERCÍCIO PROVISÓRIO VOLUNTÁRIO

	Ano da aposentadoria na UFSM	Ano de adesão ao serviço Voluntário e tempo de exercício de docência, após aposentadoria	Centro vinculado (Lotação/Vinculo)	Departamento /curso vinculado (Lotação oficial)	Observações (de acordo com o que consta de informações no currículo <i>lattes</i> do professor (a))
<b>Professor</b> <b>1</b>	2017	2017 Total: 1 ano pelo termo	Centro de Tecnologia - CT	Departamento de Eletrônica e Computação - ELC	Atua na Graduação e Pós-Graduação Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 10/09/2017.
<b>Professor</b> <b>2</b>	2017	2017 Total: 1 ano pelo termo	Centro de Tecnologia - CT	<i>Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas</i>	Atua na graduação e Pós-Graduação Nível de titulação: Doutorado com aprofundamento de Pós-doutorado  Última Atualização do currículo <i>lattes</i> em 18/12/17.
<b>Professor</b> <b>3</b>	1994	2011 Total: 7 anos (pelo termo)  24 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Curso/ Programa de Pós-Graduação em Agrobiologia	Nunca parou de colaborar como professor na UFSM (mesmo constando a adesão ao serviço voluntário a partir de 2011).  Atua na Pós – Graduação na UFSM.  Professor no curso de Graduação e Pós-Graduação numa universidade comunitária.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 05/01/2018.
<b>Professor(a)</b> <b>4</b>	2016	2016 Total: 2 anos pelo termo	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Departamento de fonouaudiologia	Atua na Pós-Graduação. Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 07/08/2017.
<b>Professor</b>	1995	2013	Centro de	Programa de Pós-Graduação em	Nunca parou de atuar como professor. Consta que exerceu a docência na UFSM como professor

<b>5</b>		Total: 6 anos (pelo termo)  23 anos de exercício da profissão, após 1ª aposentadoria	Tecnologia - CT	Engenharia Civil	visitante, Titular aposentado (em 1995) e como professor Associado (2013) Bolsista de Produtividade em Pesquisa.  Atua na Pós-Graduação.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 11/01/2018 Obs: Consta no Currículo que é professor voluntário
<b>Professor 6</b>	2016	2016  Total: 2 anos pelo termo	Centro de Tecnologia - CT	Departamento de Estruturas e Construção Civil	Atua na Pós-Graduação  Nível de titulação: Doutorado  Bolsista de Produtividade  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 22/02/2018. Obs: Consta no <i>lattes</i> que é professor voluntário
<b>Professor 7</b>	1996	2014  Total: 4 anos (pelo termo)	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Departamento Ginecologia e Obstetrícia - GOB	Não tem currículo Lattes cadastrado, mas em outra procura no Google encontramos referência ao Professor G como docente de Obstetrícia e de História da Medicina da UFSM.
<b>Professor 8</b>	2016	2016	Centro de Ciências Rurais-CCR	Departamento de Fitotecnia- FTT	Atua na Graduação e Pós-Graduação  Bolsista de Produtividade  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 06/04/2018.
<b>Professor (a) 9</b>	1997	2007  Total: 11 anos (pelo termo)  21 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Educação - CE	Curso Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Nunca parou de atuar como professora na UFSM (mesmo constando a adesão ao serviço voluntário a partir de 2007) Obs: No <i>lattes</i> consta a partir de 2000.  Atua na Pós-Graduação.  Bolsista produtividade. Atua também em outra universidade.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 31/03/2018. Obs: Consta no Currículo

					que é professora voluntária
<b>Professor 10</b>	2000	2011 Total: 7anos (pelo termo)  17 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de ciências Sociais e Humanas - CCSH	Departamento de ciências Administrativas- CAD	Nunca parou de atuar como professor na UFSM (mesmo constando a adesão ao serviço voluntario a partir de 2011).  Atua na Graduação e Pós-Graduação  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 07/07/2017.  Obs: Consta no Currículo que é professor voluntário
<b>Professor (a) 11</b>	2002	2009 Total: 9 anos (pelo termo)  16 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de ciências Sociais e Humanas - CCSH	Departamento Documentação - DCD	Atua na Graduação  Nível de titulação: Mestrado  Última atualização do currículo Lattes em 19/08/2005.
<b>Professor 12</b>	1996	2013 Total: 5 anos pelo termo	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Departamento de Química-QMC	Nunca parou de atuar como professor na UFSM  Atua na pós-graduação  Nível de titulação: Doutorado com aprofundamento de Pós-doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 24/03/2018.
<b>Professor (a) 13</b>	2016	2017 Total: 1 ano pelo termo	Centro de Artes e Letras - CAL	Programa de Pós- Graduação em Letras	Atua na Graduação e Pós-Graduação  Tem bolsa produtividade  Nível de titulação: Doutorado com aprofundamento de Pós-doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 28/03/2018.

<b>Professor (a)</b> <b>14</b>	2009	2012 Total: 6 anos (pelo termo)  9 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de ciências da Saúde - CCS	Departamento de Cirurgia -CRG	Nunca parou de atuar como professor na UFSM (mesmo constando a adesão ao serviço voluntário a partir de 2009).  Atua na Graduação e Pós-Graduação  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 28/03/2018. Obs: Consta no Currículo que é professora voluntária
<b>Professor</b> <b>15</b>	2010	2010 Total: 8 anos (pelo termo)  8 anos de exercício da profissão após a aposentadoria	Centro de Ciências Rurais - CCR	Hospital Veterinário universitário	Nunca parou de atuar como professor na UFSM.  Atua na Pós-Graduação e na Graduação.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo em 08/04/2018 Obs: Consta no Currículo que é professor voluntário
<b>Professor(a)</b> <b>16</b>	2016	2016 Total: 2anos (pelo termo)	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Programa de Pós- Graduação em Reabilitação funcional	Atua na Graduação e Pós-Graduação  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 08/04/2018.
<b>Professor</b> <b>17</b>	2011	2012 Total: 6 anos (pelo termo)  7 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências naturais e Exatas - CCNE	Departamento de Física - FSC	Pelo o que consta no currículo (não atualizado) atua como docente na EAD/UFSM Universidade Aberta do Brasil - UAB/MEC.  Nível de titulação: Mestrado  Última atualização do currículo em 04/09/2012.
<b>Professor</b> <b>18</b>	2012	2014 Total: 4 anos (pelo termo)  5 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Educação - CE	Departamento de Administração Escolar - ADE	Pelo o que consta no currículo (não atualizado) atua como docente na UFSM no curso de graduação e EAD.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 04/02/2010
<b>Professor (a)</b>	2012	2013	Centro de Artes e	Departamento de	Pelo o que consta no currículo (não atualizado) atua como docente na

<b>19</b>		Total: 5 anos (pelo termo)  5 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Letras- CAL	Letras vernáculas - LTV	EAD/UFSM/ Universidade Aberta do Brasil UAB/MEC. Nível de titulação: Doutorado  Nível de titulação: Doutorado.  Última atualização do currículo em 03/03/2013
<b>Professor</b> <b>20</b>	2017	2017	Centro de Tecnologia - CT	Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental-ESA	Atua na Graduação e Pós- Graduação  Nível de titulação: Doutorado com aprofundamento em Pós-doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 01/02/2018
<b>Professor</b> <b>21</b>	2012	2012  Total: 6 anos (pelo termo)  6 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências Rurais - CCR	Departamento de defesa Fitossanitária - DFS	Nunca parou de atuar como professor na UFSM.  Atua na Pós-Graduação.  Bolsista de Produtividade em Pesquisa.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 11/04/2018. Obs: Consta no Currículo que é professor voluntário
<b>Professor</b> <b>22</b>	2013	2013  Total: 5 anos (pelo termo)  5 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências Rurais - CCR	Departamento de Ciências Florestais - CFL	Nunca parou de atuar como professor na UFSM.  Atua na Pós-Graduação. Pesquisador Bolsista de Produtividade em Pesquisa.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 27/03/2018.
<b>Professor (a)</b> <b>23</b>	2014	2014  Total: 4 anos (pelo termo)  4 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Educação - CE	Departamento de Administração Escolar - ADE	Nunca parou de atuar como professora na UFSM.  Atua na graduação e na Pós- Graduação e na EAD- Universidade Aberta do Brasil - UAB/MEC.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo em 09/04/2018
			Centro de	Departamento de	Nunca parou de atuar como professor na UFSM. Atua na

<b>Professor</b> <b>24</b>	2017	2017	Tecnologia -CT	Engenharia Sanitária e Ambiental- ESA	graduação e Pós-Graduação. Nível de titulação: Doutorado com aprofundamento em Pós- doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 11/04/2017
<b>Professor</b> <b>25</b>	2014	2014 Total: 4 anos (pelo termo)  4 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de ciências da Saúde - CCS	Departamento de cirurgia- CRG	Nunca parou de atuar como professor na UFSM. Atua na Pós-Graduação e na Graduação.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 28/03/2017. Obs: Consta no Currículo que é professor voluntário e que se aposentou em 2014 compulsoriamente
<b>Professor</b> <b>26</b>	2015	2016 Total: 2 anos (pelo termo)  3 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE	Departamento de Matemática-MTM	Atua na graduação.  Nível de titulação: Doutorado  Última atualização do currículo em 10/03/2015
<b>Professor</b> <b>27</b>	2015	2016 Total: 2 anos (pelo termo)  3 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Departamento de Clínica Médica-CLM	Atua na Graduação e Pós-Graduação  Titulação: Doutorado  Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 27/11/2017.
<b>Professor</b> <b>28</b>	2016	2016 Total: 2 anos (pelo termo)  2anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Artes e Letras - CAL	Programa de Pós-Graduação em Letras	Atua na pós-graduação  Titulação: Doutorado com aprofundamento em Pós-doutorado  Última atualização do currículo em 14/12/2016.
<b>Professor(a)</b> <b>29</b>	2016	2016 Total: 2 anos (pelo termo)	Centro de Tecnologia - CT	Departamento de Engenharia Ambiental e	Atua na Pós-Graduação  Tem bolsa produtividade  Titulação: Doutorado  Última atualização do

		2anos de exercício da profissão, após a aposentadoria		Sanitária-ESA	currículo <i>lattes</i> em 21/01/2018. Obs: Consta no Currículo que é professora voluntária
<b>Professor(a)</b> <b>30</b>	2017	2017 Total: 1 ano (pelo termo)	Centro de Educação - CE	Departamento de Administração Escolar- ADE	Atua no curso de pós-graduação à distância Titulação: Doutorado Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 09/06/2016.
<b>Professor(a)</b> <b>31</b>	2017	2017 Total: 1 ano (pelo termo)	Centro de Artes e Letras - CAL	Pós-Graduação em Letras	Atua na pós-graduação Titulação: Doutorado com aprofundamento em Pós-doutorado Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 16/08/2017. Obs: Consta no Currículo que é professora voluntária
<b>Professor(a)</b> <b>32</b>	2017	2017 Total: 1 ano (pelo termo)	Centro de Ciências Rurais - CCR	Departamento de Medicina Veterinária Preventiva-MVP	Atua na Graduação e Pós-Graduação Titulação: Doutorado Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 08/11/2017. Obs: Consta no Currículo que é professora voluntária
<b>Professor</b> <b>33</b>	2016	2016 Total: 2 anos (pelo termo)  2anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências Sociais e Humanas - CESH	Departamento de Filosofia-FAF	Atua na Pós-Graduação Titulação: Doutorado Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 18/11/2017.
<b>Professor(a)</b> <b>34</b>	2016	2016 Total: 2 anos (pelo termo)  2anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Educação - CE	Departamento de Educação Especial-EDE	Atua na Pós-Graduação Titulação: Doutorado com aprofundamento em Pós-Doutorado Tem bolsa de produtividade Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 08/08/2017.
<b>Professor</b> <b>35</b>	2009	2011 Total: 7 anos	Centro de Ciências Rurais - CCR	Programa de Pós-Graduação em Ciência e tecnologia	Atua na Pós-Graduação Titulação: Doutorado, com aprofundamento em Pós-Doutorado

		(pelo termo) 9 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria		dos alimentos	Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 11/04/2017
<b>Professor</b> <b>36</b>	2014	2014 Total: 4 anos (pelo termo) 4 anos de exercício da profissão, após a aposentadoria	Centro de Ciências Rurais - CCR	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental	Atua na Pós-Graduação Titulação: Doutor Última atualização do currículo <i>lattes</i> em: 14/12/2012
<b>Professor(a)</b> <b>37</b>	2016	2016 Total: 2 anos pelo termo	Centro de Ciências da Saúde - CCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	Atua na Pós-Graduação Tem bolsa produtividade. Titulação: Doutorado com aprofundamento de Pós-Doutorado Tem bolsa produtividade Última atualização do currículo <i>lattes</i> em: 22/08/2017. Obs: Consta no Currículo que é professora voluntária
<b>Professor (a)</b> <b>38</b>	2016	2016 Total: 2 anos pelo termo	Centro de Tecnologia - CT	Programa de Pós-Graduação em Informática	Atua na Pós-Graduação Nível de titulação: Doutorado Última atualização do currículo <i>lattes</i> em 04/07/2017. Obs: Consta no Currículo que é professora voluntária

## APÊNDICE B - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL	
Data da entrevista: ___/___/___	Nome: _____
Idade: _____ Pseudônimo (fictício para identificação): _____	
Telefone: _____	Email: _____
Instituição: UFSM	
Departamento e centro onde atua como voluntário: _____	
Durante sua trajetória, atuou neste mesmo centro e departamento? ( ) sim ( ) Não	
Formação inicial (curso) e ano: _____	
Tipo de graduação: ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado	
Formação em nível de Pós-Graduação:	
Mestrado: _____	
Doutorado: _____	
Pós- doutorado: _____	
Tempo de atuação na UFSM (Magistério superior): _____	
Tempo de atuação na docência (considerando outros níveis de atuação): _____	
Já desempenhou outras atividades profissionais além da docência: ( ) sim ( ) Não	
Ano que se aposentou: _____	
Com que idade se aposentou: _____	
Há quanto tempo atua como professor voluntário na UFSM: _____	
Número de renovações do contrato: _____	
Tem bolsa produtividade: ( ) Sim ( ) Não	
Tem alguma outra ocupação remunerada (outro local):	
( ) Não ( ) Sim Neste caso: ( ) esporádica ( ) permanente( )	

## **ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: **PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**Pesquisador responsável:** prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dóris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** CE/UFSM

**Telefones:** (55) 97124806 (pesquisadora) e (55) 3220 8023 (orientadora)

**Endereço:** Prédio 16 – sala 3336 B. Avenida Roraima, nº 1000, Cep: 97105-970 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria – RS.

Eu Juliana Lima Moreira Rhoden, responsável pela pesquisa PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Nesta pesquisa pretendemos compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria. Acreditamos que ela seja importante porque é importante conhecer os fatores que mobilizam os professores a (re)investirem na carreira docente, mesmo após a aposentadoria. Para sua realização será feito o seguinte: entrevista narrativa de cunho sociocultural. Sua participação constará de participação de entrevista. A abordagem qualitativa narrativa sociocultural tem como uma das propostas dar voz aos sujeitos investigados, através da entrevista narrativa o que possibilita fazer a análise da atividade discursiva/narrativa dos professores. A entrevista narrativa é dialógica, não se reduz a troca de perguntas e respostas de antemão preparadas. Partindo dessa premissa as entrevistas não são organizadas em forma de perguntas estruturadas, mas sim a partir de tópicos guias Os sentidos são criados a partir do diálogo, da comunicação entre o pesquisador e o professor entrevistado. Na interlocução as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. A relação que se estabelece com os sujeitos colaboradores da pesquisa podem propiciar o espaço para a produção de sentidos e permite o pesquisador a identificação de vivências significativas na trajetória dos professores que os mobilizaram a (re)investir na profissão.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 9712 4806 (autora); ou (55) 9112 1327 (orientadora e pesquisadora responsável) e 3220 8023 (PPGE).

---

Autoras

---

Orientadora/pesquisador responsável

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável orientadora

\_\_\_\_\_

Assinatura da autora

**ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do estudo:** PROFESSOR VOLUNTÁRIO: O CICLO DA LONGEDOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

**Pesquisador responsável:** profª Drª Dóris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** CE/UFSM

**Autora:** Juliana Lima Moreira Rhoden

**Telefones:** (55) 97124806 (doutoranda pesquisadora) e (55) 3220 8023 (orientadora)

**Endereço:** Prédio 16 – sala 3336 B. Avenida Roraima, nº 1000, Cep: 97105-970 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria – RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Profª Dóris Pires Vargas Bolzan.

Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ com o número do CAAE \_\_\_\_\_

Santa Maria, \_\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora responsável