

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

VIVIANE PATRICIA DAMBROS

**O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO DOCENTE:
SUBJETIVAÇÃO EM TEMPOS DE BIOPOLÍTICA**

**CAXIAS DO SUL
2018**

VIVIANE PATRÍCIA DAMBROS

**O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO DOCENTE:
SUBJETIVAÇÃO EM TEMPOS DE BIOPOLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa

Coorientadora: Prof^a Dra^a Verônica Bohm

CAXIAS DO SUL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

D156p Dambros, Viviane Patrícia

O processo de envelhecimento docente : subjetivação em tempos de biopolítica / Viviane Patrícia Dambros. – 2018.

199 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Coorientação: Verônica Bohm.

1. Professores. 2. Envelhecimento. 3. Identidade. 4. Aposentadoria.
5. Biopolítica. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Bohm, Verônica,
coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“O processo de envelhecimento docente: subjetivação em tempos de biopolítica”

Viviane Patricia Dambros

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 18 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Verônica Bohm (coorientadora – UCS)

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UCS)

Dr. Johannes Doll (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que toma conta do meu ser neste momento final da escrita desta dissertação.

Sou grata ao caminho que me conduziu a ser a pessoa que sou hoje, às encruzilhadas que encontrei nele, às escolhas que eu fiz, às pedras que surgiram e foram superadas.

Sou grata a Deus e à espiritualidade amiga que iluminaram meu caminhar e não me deixaram desviar do caminho para que eu chegasse onde estou hoje.

Sou grata à minha família, meu local de pouso, meu ancoradouro, onde minha energia era recarregada com amor, carinho e cuidado.

Sou grata à grande família de amigos que construímos na vizinhança da nossa casa, que nos mostram a cada dia o real valor da amizade.

Sou eternamente grata a cada aluno que encontrei no meu caminhar, os quais contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

Sou grata aos meus colegas de trabalho do CETEC UCS, pelo coleguismo, amizade e por estarmos todos envelhecendo juntos, em meio a essa juventude cheia de energia que nos rodeia e que é a razão do nosso trabalho.

Sou grata aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade em Caxias do Sul pelos ensinamentos e pelo exemplo.

Sou grata aos meus colegas de Mestrado e do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPForma Serra Gaúcha pelas discussões, pelo conhecimento construído e pelos sonhos compartilhados.

Sou grata às integrantes do Círculo de Leitura, mulheres repletas de conhecimento e de energia, fonte de inspiração para minha vida, que fazem das marcas deixadas pelo envelhecimento, poesia para a vida.

Sou grata às pessoas que contribuíram com a realização desse trabalho, dedicando seu tempo para mim. Eliana Panozzo, pela amizade e pelo olhar para os movimentos vivenciados nos grupos focais, Marli Marangoni e Madelaine Vaccari por adequarem à escrita, Beatriz Bassotto pelas dicas preciosas quanto à condução da pesquisa.

Gratidão especial ao meu orientador, professor Dr. Geraldo Antonio da Rosa por me acolher no programa, acreditar na minha proposta de trabalho e ser, além de orientador, um grande amigo.

Gratidão à minha coorientadora, professora Dr^a. Verônica Bohm, por gestar a Gabriela junto com minha dissertação, e por olhar para o envelhecimento com olhos da alma e do conhecimento.

Gratidão aos professores participantes da banca examinadora, Professora Dr^a Eliana Rela, uma grande amiga, referência de pessoa e de profissional, e incentivadora da realização deste trabalho; Professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan pelo olhar atento e cuidadoso para minha escrita desde o início do projeto e pelas orientações na condução do trabalho e ao Professor Dr. Johannes Doll, que com seu imenso conhecimento sobre o tema envelhecimento, aceitou o convite para percorrer o caminho descrito nesse trabalho.

Gratidão muito especial a cada um dos professores e ex-professores da IES pesquisada, que dedicaram seu tempo para participar dos grupos focais, tornaram esse trabalho realidade e ajudaram a confirmar minhas hipóteses sobre porque é tão bom envelhecer na docência. As falas e os olhares de vocês ficaram gravados em meu coração.

*Dedico este trabalho a cada professor
“aposentado” que passou no meu caminho, que
me instigou, sem saber, a descobrir porque,
mesmo após encerrada a carreira docente,
permanecia com tanto brilho no olhar, sede de
conhecer e de viver. A energia de vocês
redirecionou meu caminhar.*

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me
entendendo e entendendo o que quero dizer,
entendo o que posso fazer.
Escrevo porque sinto necessidade de
aprofundar as coisas, de vê-las como
realmente são...*

Clarice Lispector

*Eu me mantenho viva em função daquilo que
foi.*

GF3 P2

Ítaca

*Quando você partir, em direção a Ítaca,
que sua jornada seja longa,
repleta de aventuras, plena de conhecimento.
Não temas Laestrigones e Ciclopes nem o furioso
Poseidon;
Você não irá encontrá-los durante o caminho, se
o pensamento estiver elevado, se a emoção
jamais abandonar seu corpo e seu espírito.
Laestrigones e Ciclopes, e o furioso Poseidon
não estarão no seu caminho
se você não carregá-los em sua alma.
se sua alma não os colocar diante de seus passos.
Espero que sua estrada seja longa.
Que sejam muitas as manhãs de verão,
que o prazer de ver os primeiros portos
traga uma alegria nunca vista.
Procure visitar os empórios da Fenícia
Vá às cidades do Egito,
aprenda com um povo que tem tanto a ensinar.
Não perca Ítaca de vista
pois chegar lá é seu destino.
Mas não apresse seus passos;
é melhor que a jornada demore muitos anos
e seu barco só ancore na ilha
quando você já tiver enriquecido
com o que conheceu no caminho.
Não espere que Ítaca lhe dê mais riquezas.
Ítaca já lhe deu uma bela viagem;
sem Ítaca, você jamais teria partido.
Ela já lhe deu tudo, e nada mais pode lhe dar.
Se no final, você achar que Ítaca é pobre,
não pense que ela lhe enganou.
Porque você tornou-se um sábio, viveu uma vida
intensa,
e este é o significado de Ítaca.*

Konstantinos Kaváfis - 1863/1933

RESUMO

A presente dissertação constitui-se em um estudo qualitativo sobre a influência da identidade profissional no processo de envelhecimento docente, sob o olhar da biopolítica. O problema que será trabalhado nesta dissertação se traduz no objetivo geral dessa pesquisa que é analisar de que forma os aspectos que constituem a identidade profissional docente interferem no processo de envelhecimento, a partir de uma perspectiva biopolítica. Os objetivos específicos que conduzirão a obtenção deste objetivo geral foram definidos como: investigar a constituição da identidade profissional docente; analisar o processo de envelhecimento docente e identificar possíveis consequências da interferência da identidade profissional nos processos de envelhecimento docente, sob a perspectiva da biopolítica. A relevância social dessa pesquisa é a contribuição para o entendimento sobre como se dá o processo de envelhecimento docente, bem como de fornecer elementos para a elaboração e análise de políticas institucionais relacionadas à aposentadoria na IES pesquisada. A hermenêutica é a concepção metodológica que guiará essa pesquisa, a qual tem a fala dos sujeitos como expressão da experiência vivida dentro e fora da instituição de ensino. A unidade a ser estudada, através da estratégia metodológica do estudo de caso, é o processo de envelhecimento docente numa instituição de ensino superior da serra gaúcha, tema complexo e relacionado com os desafios da contemporaneidade. Para dar suporte ao estudo de caso optou-se por trabalhar com o grupo focal como técnica para coleta dos dados a serem analisados. O *corpus* da pesquisa foram três grupos de docentes da instituição pesquisada: um grupo composto por professores no exercício da atividade docente e em processo de preparação para a aposentadoria; outro grupo formado por professores aposentados, mas ainda no exercício da profissão; e um último grupo de professores, aposentados, mas já sem vínculo com a IES, os quais deram origem aos três grupos focais que aconteceram na pesquisa. Foucault, Esposito, Ruiz, Debert, Camarano, Neri, Baltes, Nóvoa e Stano foram alguns dos autores estudados para dar suporte ao entendimento dos referenciais que fundamentaram este trabalho: envelhecimento, identidade docente, biopolítica e subjetivação. Foram identificadas três grandes categorias a serem analisadas: Tornar-se docente, A vida na docência na IES e (H)A vida após a docência, retratam o que realmente teve e tem valor para estas pessoas que carregam consigo a identidade docente. Os resultados encontrados apontam para a necessidade das instituições de ensino superior terem claras as políticas referentes ao encerramento da carreira docente, serem transparentes quanto a essas definições e reformularem os programas de preparação para a saída da instituição de forma que trabalhem especificamente com os aspectos que diferenciam o professor dos demais profissionais, direcionando para o que realmente fará falta após a saída da instituição, que foi identificado como sendo a relação permanente e intensa com os alunos e com o conhecimento, fatores estes que influenciaram, conforme apontado pela pesquisa, a qualidade do processo de envelhecimento docente.

Palavras-chave: envelhecimento, identidade profissional docente, biopolítica, subjetivação.

ABSTRACT

The present work constitutes a qualitative study on the influence of professional identity in the process of teacher aging, through the vision of biopolitics. The problem that will be addressed in this dissertation is the general objective of this research, which is to analyze how the aspects that constitute the professional identity of teachers interfere in the aging process, from a biopolitical perspective. The specific objectives that will lead to the attainment of this general objective were defined as: investigating the constitution of the professional teacher identity; to analyze the aging process of the teacher and to identify possible consequences of interference of professional identity in the processes of teacher aging, from the perspective of biopolitics. The social relevance of this research is the contribution to the understanding of how the aging process of the teacher takes place, as well as to provide elements for the elaboration and analysis of institutional policies related to retirement at the High Education Institution researched. Hermeneutics is the methodological conception that will guide this research, which has the speech of the subjects as an expression of the experience lived inside and outside the educational institution. The unit to be studied, through the methodological strategy of the case study, is the process of teacher aging in an institution of higher education in the state of Rio Grande do Sul, a complex theme related to contemporary challenges. In order to support the case study, it was decided to work with the focal group as a technique for collecting the data to be analyzed. The corpus of the research was constituted of three groups of teachers of the research institution: a group composed of teachers in the exercise of the teaching activity and in the process of preparation for retirement; another group formed by retired teachers, but still in the exercise of the profession; and a last group of retired teachers, who are not working any more at the institution, which gave rise to the three focus groups that took place in the research. Foucault, Esposito, Ruiz, Debert, Camarano, Neri, Baltes, Nóvoa and Stano were some of the authors studied to support the understanding of the references that underpinned this work: aging, teacher identity, biopolitics and subjectivation. Three major categories were identified: Becoming a teacher, Life in teaching at the High Education Institution, and Life after teaching. depict what really had and has value for these people who carry with them the teaching identity. The results found point to the need for higher education institutions to clarify the policies regarding the closure of the teaching career, to be transparent about these definitions and to reformulate the preparation programs for leaving the institution in a way that works specifically with the aspects that differentiate the teacher of the other professionals, directing to what will really be missed after leaving the institution, which was identified as the permanent and intense relationship with the students and with the knowledge, factors that influenced, as pointed out by the research, the quality of the aging process.

Key words: aging, professional teacher identity, biopolitics, subjectivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Percurso Investigativo da Pesquisa	63
Figura 02: Linha Histórica do Processo de Vida Docente na IES	79
Figura 03: Processo de codificação das falas dos sujeitos dos Grupos Focais com apoio do <i>Software NVivo</i>	82
Figura 04: Resumo das codificações por categoria no <i>NVivo</i>	83
Figura 05: Exemplo de criação de relatório no <i>NVivo</i>	84
Figura 06: Processo de codificação dos extratos através do Word	95
Figura 07: Processo de codificação dos extratos através do <i>Software NVivo</i>	95
Figura 08: Quantidade de referências codificadas por <i>Nós/Categorias</i>	96
Figura 09: Linha Histórica do Processo de Vida Docente na IES com Categorias, Subcategorias e Objetivos	99
Figura 10: Dendograma de <i>Jaccard</i> – Tornar-se docente	100
Figura 11: Dendograma de <i>Jaccard</i> – A vida na docência na IES	108
Figura 12: Dendograma de <i>Jaccard</i> – H(A) vida após a IES	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Composição dos Grupos Focais	76
Quadro 02: Categorias e Subcategorias	80
Quadro 03: Correlação dos Nós - Categoria Tornar-se Docente.....	100
Quadro 04: Correlação dos Nós - Categoria A vida na docência na IES.....	109
Quadro 05: Correlação dos Nós - Categoria H(A) vida após a IES.....	129
Quadro 06: Percentual das codificações por Grupo Focal – análise por coluna.....	138
Quadro 07: Percentual das codificações por Grupo Focal – análise por linha	138
Quadro 08: Composição Grupo Focal 1 - Professores em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES.....	140
Quadro 09 - Percentual das Codificações por Grupo Focal – Análise por coluna – GF 1.....	142
Quadro 10 – Composição Grupo Focal 2 - Professores aposentados que ainda trabalham na IES	147
Quadro 11 - Percentual das codificações por Grupo Focal – Análise por coluna – GF 2.....	148
Quadro 12 – Composição Grupo Focal 3 - Professores aposentados que já saíram da IES.....	156
Quadro 13 - Percentual das codificações por Grupo Focal – Análise por coluna – GF 3.....	157

LISTA DE SIGLAS

AIVDs	Atividades Instrumentais de Vida Diária
ALV	Aprendizado ao Longo da Vida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVDs	Atividades de Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
GF	Grupo Focal
GPFORMA	Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
ILC	Centro Internacional de Longevidade
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial da Saúde
P	Professor
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNI	Política Nacional do Idoso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unicamp	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 REVISITANDO ALGUNS ESCRITOS SOBRE SUBJETIVAÇÃO, ENVELHECIMENTO, BIOPOLÍTICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	23
2.1 VIVENDO EM UM MUNDO DE SUBJETIVAÇÕES	23
2.2 O ENVELHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE	25
2.2.1 O envelhecer na cultura contemporânea	36
2.2.2 Envelhecimento Ativo	39
2.2.3 Relação entre Aprendizagem ao Longo da Vida e Envelhecimento Ativo.....	42
2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	46
2.4 BIOPOLÍTICA	51
2.4.1 Relação entre biopolítica, envelhecimento e docência	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO ESCOLHIDO PARA ESTE TRABALHO	62
3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: APROXIMAÇÕES COM O CONHECIMENTO EXISTENTE.....	63
3.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	68
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	69
3.4 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	74
3.4.1 Os participantes dos Grupos Focais	77
3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	77
3.5.1 O <i>software Qualitative Solutions Research NVivo (QSR)</i>	80
3.6 A HERMENÊUTICA E LINGUAGEM	84
3.6.1 A hermenêutica como embasamento epistemológico da pesquisa	84
3.6.2 Linguagem como expressão da experiência humana	88
3.6.3 Linguagem e Hermenêutica.....	92
4 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES.....	93
4.1 AS CATEGORIAS COMO GRANDES EIXOS DAS FALAS DOS DOCENTES NOS GRUPOS FOCAIS: O QUE REALMENTE IMPORTA.....	93

4.1.1 O processo de codificação e análise das categorias	94
4.2 UM OLHAR PARA AS VOZES QUE COMPUSERAM ESTE TRABALHO: A ANÁLISE DAS CATEGORIAS	97
4.2.1 Tornar-se docente	99
4.2.2 A vida na docência na IES	107
4.2.3 (H)A vida após a docência	128
4.3 UM OLHAR PARA OS GRUPOS FOCAIS COMO CENÁRIO DAS NARRATIVAS	136
4.3.1 GF1 – Professores em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES.....	139
4.3.2 GF2 – Professores aposentados que ainda trabalham na IES.....	146
4.3.3 GF3 - Professores aposentados que já saíram da IES.....	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES E TESES.....	185
APÊNDICE B - ARTIGOS E OUTROS TRABALHOS.....	187
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	189
APÊNDICE D – QUADRO COMPLETO DE CORRELAÇÃO DOS NÓS/CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	193
APÊNDICE E - QUADRO DE CORRELAÇÃO DOS NÓS/CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS COM COEFICIENTE DE JACCARD IGUAL A 1	198
APÊNDICE F - DENDOGRAMA DE JACCARD.....	199

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa refere-se a um estudo exploratório sobre a influência da identidade profissional no processo de envelhecimento docente, sob o olhar da biopolítica.

No meu percurso profissional como pedagoga, tive o privilégio de construir minha carreira entre o ambiente organizacional, o escolar e o ensino superior, o que possibilitou conhecer e conviver com pessoas oriundas de diferentes profissões e segmentos de atuação. No meu caminhar, nestes ambientes diversos entre si, o que sempre despertou minha atenção foi a forma como cada pessoa envelhecia e se portava diante da velhice. O que eu fazia era simplesmente observar: o olhar, a energia, a inquietação, a maneira como se expressava e, muitas vezes, quando sentia a curiosidade me alfinetar, questionava qual era sua profissão e, como que adivinhando qual seria a resposta, me diziam: - Eu era professora. E desta minha curiosidade ao perceber que existia algo diferente relacionado ao envelhecimento docente, em relação a outras profissões, surgiu o interesse por este tema de estudo.

Qual a relação entre envelhecer e se aposentar? Como isto se dá na educação? Aposentar-se é parar? Chegar à velhice é parar? Os professores têm um envelhecimento diferente das pessoas que atuam em outras profissões? Se sim, o que faz com que isso aconteça? Será a escolha e o exercício da profissão, o ambiente acadêmico, o convívio com os alunos e com outros professores ou o conhecimento? Como a identidade profissional docente influencia nesse processo de envelhecimento?

São estas algumas das muitas indagações acerca do envelhecimento docente, para as quais gostaria de buscar entendimento, para que eu e outros docentes possamos usar este aprendizado para a melhoria das nossas vidas, como pessoas marcadas pela identidade profissional construída com a docência e que esse trabalho possa servir de fundamento para políticas institucionais em relação ao processo de envelhecimento de seus docentes.

A relevância dessa pesquisa se dá por constituir um campo a ser desbravado sobre a influência da identidade profissional no processo de envelhecimento docente, analisada sob as perspectivas da biopolítica. Olhando para a relevância social, essa pesquisa contribuirá para encontrar indícios que ajudem os professores a envelhecer com mais qualidade de vida, bem como fornecer

elementos para a formulação de políticas institucionais relacionadas ao processo de formação e ao exercício da atividade docente.

Enquanto método científico, a concepção que norteará a realização dessa pesquisa é a hermenêutica. Esta concepção foi selecionada por se relacionar com o problema a ser investigado, o qual exige uma investigação interpretativa baseada na análise da linguagem dos sujeitos envolvidos na mesma. Analisar a relação sujeito e objeto, valorizando a linguagem e a circularidade, procurando o todo através do particular, é proporcionado pelo uso da hermenêutica. Outro fator importante a considerar é a criticidade favorecida pela hermenêutica e o valor dado para a experiência dos sujeitos.

Para a realização dessa pesquisa, escolheu-se como percurso metodológico trabalhar com docentes do ensino superior de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na região da serra gaúcha, através do estudo de caso, utilizando grupos focais.

Com colonização italiana de mais de um século de história, a cidade em que a pesquisa foi realizada é reconhecida nacionalmente pelo culto ao trabalho e pela vocação empreendedora, características dos imigrantes italianos que colonizaram a região, a maioria deles oriundos da região do Vêneto, situada ao norte da Itália. O município foi marcado por diversos ciclos econômicos ao longo das últimas décadas. Do cultivo da videira, para consumo próprio e após para comercialização, às indústrias metalúrgicas e têxteis, as quais fizeram com que se consolidasse como polo industrial atuante no Brasil e no exterior.

Serão estudados três grupos de professores: o primeiro é um grupo composto por professores no exercício da atividade docente e em processo de preparação para a aposentadoria; o segundo grupo é formado por professores aposentados, mas ainda no exercício da profissão e o terceiro grupo, composto por professores aposentados, mas já sem vínculo com a instituição de ensino.

Cada grupo profissional é marcado por características próprias que os distinguem dos demais profissionais. Estas características são definidas a partir da constituição da identidade profissional do conjunto de indivíduos que, ao se identificarem com a profissão, passam a ser assim constituídos como indivíduos também. A identidade profissional é um dos alicerces do agir durante o percurso profissional docente. Sua constituição se dá no decorrer do processo de escolha da profissão e perpassa os anos de vida que o sujeito passou dentro das instituições de

ensino, em salas de aula, entre alunos, rodeado de conhecimento, entre o aprender e o ensinar.

Como essa identidade profissional e o exercício da profissão docente influenciam no processo de envelhecimento? Quais as marcas dessa identidade profissional nos diferentes processos de envelhecimento vivenciados por indivíduos que ocuparam suas vidas no exercício desta profissão? Que traços da sua profissão, que marcam a carreira docente, atravessam o tempo de vida, traçando uma linha histórica em sua existência, mantendo-se na velhice?

Se não bastassem tais questionamentos, é preciso contextualizá-los no nosso mundo contemporâneo, no qual o valor maior está no trabalho e envelhecer, muitas vezes, significa parar de trabalhar, aposentar-se, e, para este mundo que valoriza o capital, não ser mais útil.

Para dar conta do universo de questões acerca deste objeto de pesquisa, definiu-se como problema a ser trabalhado:

De que forma os aspectos que constituem a identidade profissional docente interferem no processo de envelhecimento, a partir de uma perspectiva biopolítica?

A realização desta pesquisa está fundada em intenções acerca do problema a ser pesquisado, as quais se traduzem no objetivo de analisar de que forma os aspectos que constituem a identidade profissional docente interferem no processo de envelhecimento, a partir de uma perspectiva biopolítica. Para atingir este objetivo geral busca-se como horizonte os seguintes objetivos específicos: investigar a constituição da identidade profissional docente; analisar o processo de envelhecimento docente e identificar possíveis consequências da interferência da identidade profissional nos processos de envelhecimento docente, sob a perspectiva da biopolítica.

O cenário que sustentará essa pesquisa é a biopolítica, tema atual, mas ainda pouco estudado no meio acadêmico. Nas buscas realizadas nos bancos de dados nacionais não foram encontrados trabalhos que analisassem a relação entre a identidade profissional docente e o envelhecimento, sob a perspectiva da biopolítica.

O objetivo de eleger a biopolítica como referencial teórico para o estudo deste objeto de pesquisa é a relação do envelhecimento com a vida produtiva e ativa desejada pela sociedade capitalista. Esta privilegia a valorização do corpo, a jovialidade e a produção, cria um modelo que acolhe socialmente quem é jovem e produtivo e acaba por excluir quem não apresenta a *performance* esperada e não se

dedica mais ao trabalho. Não temos como pensar a velhice na contemporaneidade sem nos questionarmos sobre qual é o lugar que existe para o envelhecimento e para a velhice num mundo dominado pelo modelo capitalista, onde a vida, muitas vezes, se restringe ao labor.

Pesquisar sobre a constituição identitária dos professores universitários é uma forma de pensar como os mesmos planejam e executam o cuidado de si em suas vidas. Constituir-se, a partir da reflexão, é necessário para que o sujeito encontre o equilíbrio entre vida produtiva e cuidado consigo mesmo. Cuidar de si foi uma das preocupações de Foucault relacionadas à construção da subjetividade: “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo.” (FOUCAULT, 2006, p. 7). Cuidar de si, olhando sob o viés do envelhecimento, é ter consciência deste processo inerente a todos os sujeitos no decorrer da vida. Dedicar o tempo necessário ao cuidado de si e ao cultivo da vida, tratando a mesma como uma obra de arte, segundo Foucault, é uma necessidade do nosso tempo para nossa vida.

Mas, como cuidar de si num mundo onde a subjetivação objetiva produzir sujeitos capazes de dar conta das necessidades impostas pelo capital, valorizando o trabalho mais do que a própria vida? Os indivíduos vivem, na sua individualidade, a subjetividade social. É a sociedade, de modo coletivo, quem constrói as subjetividades individuais, mas cada sujeito tem a liberdade de escolher como viverá sua subjetividade, alienando-se e oprimindo-se ou, recriando-se. (GRISCI, 1999). Talvez a forma de cuidar de si e transformar sua vida em obra de arte seja não se abstrair e dar valor àquilo que realmente tem valor para si, no mundo atual, compreendendo a lógica capitalista para não se deixar dominar por ela. Somos seres históricos, sociais e relacionais, vivendo num mundo produtor de novos sujeitos, um mundo de subjetivação. Foucault define como “[...] subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si.” (FOUCAULT, 2010, p. 262).

Complementando, Grisci aponta:

[...] a ordem capitalista produz, por vezes inconscientemente, os modos das relações humanas que dizem respeito ao trabalho, à educação etc. Ela fabrica as relações, inclusive as relações com o presente, com o passado e com o futuro, o que significa fabricar a relação do sujeito com o mundo e

consigo mesmo. Portanto, é em relação ao lugar que o sujeito ocupa no mundo, que a sua subjetividade se constitui. (GRISCI, 1999, p.100).

A revisão bibliográfica, que consta no Capítulo 2, irá revisitar escritos sobre os pilares que sustentam esse trabalho, como: Subjetivação, Envelhecimento, Biopolítica e Identidade Docente.

A subjetivação será abordada inicialmente enquanto característica do mundo em que vivemos, onde novas subjetividades são produzidas a todo momento. Após serão apresentados conceitos acerca do envelhecimento, com um apanhado histórico e dos principais conceitos sobre o tema, baseados principalmente nas obras de Netto (2013), Hecker (2014) e Neri (2001, 2017). Também serão expostas as subdivisões atuais da velhice, como Terceira, Quarta e Quinta idade, de acordo com Baltes (2006) e Debert (2017). Na sequência o leitor poderá conhecer as Teorias do Envelhecimento e os Paradigmas que as sustentam, de acordo com Neri (2013). Concluindo este subcapítulo, será aprofundado sobre o Processo de Envelhecer na Cultura Contemporânea, baseado principalmente nas obras de Baltes (2006), Camarano (2013) e Debert (2017), sobre Envelhecimento Ativo enquanto proposta da Organização Mundial da Saúde (OMS) descrita no documento Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade, de 2013 e sobre a relação entre aprendizagem ao Longo da Vida e Envelhecimento Ativo, baseadas nas relações propostas por Alheit (2006) e Ball (2013).

No subcapítulo sobre a identidade profissional docente será discorrido brevemente como se dá a construção da identidade pessoal para após adentrar na constituição da identidade profissional docente como um todo, para finalizar falando das características específicas da constituição dessa identidade na docência no ensino superior. Para dar conta dos estudos deste capítulo, serão utilizadas principalmente as obras de Gatti (1996), Nóvoa (2000) e Pimenta (2002).

Ainda neste capítulo, será apresentada a Biopolítica enquanto um conjunto de políticas contemporâneas que objetivam regular os corpos e a vida da população. Os escritos sobre este tema serão fundamentados principalmente nas obras de Foucault (1988, 2005, 2008, 2010), Esposito (2011) e Ruiz (2011). O tema será abordado a partir do seu surgimento, a primeira vez em foi proferido por Foucault, em 1974, até o momento atual, já que tem forte influência na regulamentação de

aspectos como inclusão, violência, ensino e longevidade, entre outros, com foco na qualificação destes aspectos para que o indivíduo tenha condições de contribuir através do trabalho, tendo assim valia para a sociedade. De acordo com Foucault, a vida da população importa, pois tem relação direta com o poder e a riqueza de uma nação, por esse motivo a necessidade de prolongar a vida que produz. Se na soberania o poder que reinava era o do direito de “fazer morrer e de deixar viver”, nos dias atuais, na governamentalidade, o poder está centrado em “fazer viver e deixar morrer”, levando à necessidade de abordar sobre os mecanismos, técnicas e tecnologias de poder que regulam a vida da população. Encerrando esse subcapítulo será feita uma breve relação entre biopolítica, envelhecimento e docência.

O capítulo 3 será dedicado aos procedimentos metodológicos como percurso escolhido para a realização deste trabalho. Inicialmente, no item 3.1, será apresentado o levantamento bibliográfico realizado acerca do objeto de pesquisa através da apresentação do estado da arte do conhecimento existente, realizado nos bancos de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), que consta no IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no Portal de Periódico da CAPES, no Google Acadêmico e no portal da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Na sequência, no item 3.2, serão apresentados os aspectos éticos relacionados à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da IES.

A caracterização da pesquisa e a orientação metodológica para a análise das narrativas será apresentada no item 3.3. Quanto à caracterização da pesquisa, será abordado o estudo de caso qualitativo, enquanto modalidade de pesquisa, de acordo com as obras de Alves-Mazzotti (2006), Yin (1984) e Stake (2000) e a técnica do grupo focal, utilizada nesta pesquisa com o objetivo de coletar dados e evidenciar as contribuições dos sujeitos que participaram das entrevistas, de acordo com as obras de Barbour (2009), Gondin (2002) e Melo e Araújo (2010).

A análise das narrativas foi embasada na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977, 2016), que através de diversas etapas, permite levar em conta não somente as falas proferidas pelos participantes nas entrevistas, mas também o que está por trás dessas falas, bem como sentimentos, linguagem não verbal e movimentos grupais. Neste item serão apresentadas todas as etapas previstas por Bardin (1977, 2016) para realizar a análise de conteúdo.

No item 3.4 será apresentado como foi constituído o corpus da pesquisa e a formação dos grupos focais, desde a definição dos critérios para participação em cada grupo, até a formação final de cada grupo focal.

A organização e a análise das narrativas oriundas dos grupos focais será apresentada no item 3.5. Será abordado como foram organizadas as transcrições provenientes das falas dos professores que participaram das entrevistas, como foi realizada a categorização, neste caso feita a *posteriori*, dando origem às categorias e subcategorias. O item 3.5.1 esclarece ao leitor como foi utilizado o software *Qualitative Solutions Research NVivo (QSR)* com objetivo de, nesta pesquisa, auxiliar na codificação e identificação de correlações que pudessem beneficiar a pesquisa.

Encerrando este capítulo, o item 3.6 abordará sobre a relação entre hermenêutica e linguagem. A hermenêutica será aqui apresentada como método de abordagem definido para ser o fio condutor da pesquisa. Para análise e entendimento serão utilizadas as obras de Paviani (2013), Gadamer (2011), Rodhen (2008) e Carbonara (2013). Quanto à concepção de linguagem, será trabalhada a linguagem enquanto expressão da vida humana, segundo Benveniste (1989), a qual valoriza a importância da fala enquanto ferramenta disponibilizada pela linguagem para que o diálogo flua e oportunize que o sujeito se mostre exatamente como ele é.

O capítulo 4 abordará as análises das categorias e subcategorias geradas a partir das falas dos indivíduos nos grupos focais, além da análise de cada grupo focal. Inicialmente, no item 4.1, será apresentado como foram realizadas as codificações, com apoio do software *NVivo*, e as análises de cada categoria e subcategoria. O item 4.2 fará uma viagem por todas as categorias e subcategorias, pousando a para análise nas subcategorias que, de acordo com o coeficiente de *Jaccard*, apresentam índice de similaridade igual a 1. Neste item serão feitas as conceituações das categorias e subcategorias e analisados os extratos de fala que melhor caracterizam cada uma delas. O item 4.3 reserva espaço para um olhar atento para cada um dos grupos focais. Neste item será feita a análise dos três grupos focais, relacionando as categorias com maior percentual de codificações em cada grupo com os extratos das falas dos professores, fazendo a análise das mesmas sob a ótica da Biopolítica e dos demais temas que fundamentaram o trabalho.

Com base no que foi apresentado até aqui, convido o leitor a percorrer o caminho dessa pesquisa, como o viajante que percorreu o caminho que o levou a Ítaca, não preocupado somente com a chegada ao destino final, mas deleitando-se com os saberes encontrados pelo caminho.

2 REVISITANDO ALGUNS ESCRITOS SOBRE SUBJETIVAÇÃO, ENVELHECIMENTO, BIOPOLÍTICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo tem como escopo buscar reflexões acerca da subjetivação, do envelhecimento, da identidade profissional docente e da biopolítica, como fundamentos que estruturam e dão sustentação ao tema aqui pesquisado.

2.1 VIVENDO EM UM MUNDO DE SUBJETIVAÇÕES

Segundo Bauman (2008), a sociedade é uma instituição marcada pelos valores impostos pelo capitalismo, que têm como um dos seus pressupostos o consumo. Estes valores se fazem presentes também em outras instituições, como a escola, sendo produtores de novas subjetividades. Neste contexto corre-se o risco de, numa sociedade capitalista como a em que vivemos, o consumo ser o propósito de vida, e a produtividade, necessária para garantir esse consumo, passar a reger a vida coletiva. De acordo com Bauman:

O traço distintivo da sociedade de consumo e de sua cultura consumista não é, no entanto, o consumo como tal; nem sequer o elevado e cada vez mais crescente volume de consumo. O que diferencia aos membros da sociedade de consumo de seus antepassados é a emancipação do consumo da antiga instrumentalidade que marcava seus limites: o desaparecimento das 'normas' e a nova plasticidade das 'necessidades' que liberam o consumo das travas funcionais e o exoneram da necessidade de justificar-se em outros termos que sua capacidade de reportar prazer. Na sociedade de consumo, o consumo é o seu próprio fim [...]. Bauman (2008, p. 225).

Vivemos num mundo de subjetivações, onde as situações agem sobre os indivíduos e estes agem sobre si mesmos, reconstruindo-se como sujeitos dessubjetivando-se a assujeitando-se. Suas subjetividades, tomadas do seu jeito de ser, pensar e agir são colocadas à prova a todo momento. Segundo Guattari e

Rolnik (1996), a subjetividade é construída a partir dos encontros que vivemos com o outro, por isso sua fabricação acontece entre a heterogeneidade dos elementos do âmbito social. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o indivíduo se constitui, ele age sobre a constituição dos outros, através dos elementos de subjetivação que transmite. Este é um mundo de subjetivações, onde subjetividades são fabricadas e incorporadas a todo momento, promovendo as mudanças sociais vividas no mundo contemporâneo. É um movimento que não cessa, uma luta constante, travada no espaço entre o dominar e o ser dominado.

[...] a escola constitui o espaço em que se forjam subjetividades que se mesclam, se articulam e se introjectam numa musicalidade intersubjetiva, processando os meios e agenciando os modos da professoralidade dos sujeitos. [...] A rotina, as conversas que se estabelecem entre os pares, as formas de comunicação institucionalizadas que vão se ritualizando em atos previsíveis fazem da escola uma agência de processamento de subjetividades que aí vão sendo postas, repostas e também excluídas. (STANO, 2001, p. 44-45).

A propagação dos elementos produtores de subjetivações é feita pelas organizações que nos rodeiam, pelos procedimentos disseminados que ditam regras sobre o que fazer e como agir e pelas políticas que norteiam a vida de cada indivíduo. Esses elementos contam com uma série de canais condutores, como a mídia, as tecnologias, o mercado, o trabalho, a escola e as pessoas. Neste mundo de subjetivações, somos condutores de elementos que, ao nos transformarem, são por nós propagados.

Os processos de subjetivação descritos por Foucault em suas últimas obras se referem à constituição do sujeito quase que como uma sujeição. Para ele a subjetivação é “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si.” (FOUCAULT, 2010, p. 262).

Fugir da contaminação dos processos de subjetivação, segundo Guattari e Rolnik (1996) é possível através da estratégia dos “processos de singularização”, que podem ser rotas de fuga do domínio pelo capital.

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente

das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados. Guattari e Rolnik (1996, p. 47).

Assim como existem estratégias de fuga, existem estratégias desenvolvidas pelos artefatos tecnológicos e tecnologias subjetivadoras, as quais buscam convencer os indivíduos sobre os riscos existentes no movimento de ruptura com os valores pregados pelo modelo de capital que domina nossa sociedade. A forma pela qual os seres humanos se tornam sujeitos foi objeto de estudo de Foucault, bem como a constituição dos modos de subjetivação. O cuidado de si é uma das formas descritas por Foucault como um dos modos de subjetivação:

(...) uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si. (FOUCAULT, 1985, p. 234).

Viver num mundo de subjetivações exige estar em constante estado de atenção e de vigília, em busca de singularidades, contra as formas de dominação existentes. Esta atenção vai muito além de não se deixar dominar, numa relação de poder, mas perpassa pela necessidade de refletir sobre os modos de vida que precisam ser abandonados e os novos que precisam ser produzidos.

2.2 O ENVELHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Uma das primeiras obras que abordou o tema envelhecimento, que se tem acesso, data do século I a.C., quando Marco Túlio Cícero escreveu *Saber Envelhecer*, a qual abordava a velhice de forma positiva, propondo que cada ser humano deveria viver com plenitude a época da vida que está, seja ela qual for, pois em cada fase da vida pode-se encontrar satisfação e sentido para viver. Quando escreveu a obra, Cícero estava com 62 anos, numa época em que a expectativa de vida era de aproximadamente 30 anos. Segundo Cícero, a velhice, apesar das consequências potencializadas com o avanço da idade, não é empecilho para o indivíduo viver bem. Cícero era um filósofo e, de acordo com Pichler (2013), “[...] a

filosofia, enquanto reflexão prática sobre a vida, tem muito a contribuir para uma velhice harmoniosa, paciente e prudente. Estudar filosofia, na época, seguindo os fundamentos clássicos de Sócrates, era buscar razões para viver bem e feliz.” (PICHLER, 2013, p. 29).

Dois mil anos após Cícero escrever sobre a arte de envelhecer, suas ideias parecem atuais e, estudar o envelhecimento, apesar de ser um assunto que aparenta estar muito relacionado com a contemporaneidade, segue sendo desafiador. Enquanto ciências, a Gerontologia e a Geriatria começaram a surgir no início do século XX, pesquisadas inicialmente por Metchnikoff¹ e Nascher². Estes autores, apesar das dificuldades encontradas na época, passaram a entender este processo com uma visão menos negativa e perceberam os benefícios que os estudos relacionados a esse tema poderiam trazer num futuro próximo. (NETTO, 2013).

O século XX contou com uma certa produção de conhecimento acerca do tema envelhecimento, a maior parte dos estudos começou a aparecer nos anos 50, decorrentes principalmente do período pós-guerra, o qual causou a morte de muitos homens em idade produtiva, restando, então, as mulheres de meia idade, para as pesquisas de vários psicólogos e sociólogos. Coincidentemente, estes profissionais, que até então tinham como foco o estudo da infância e da adolescência, estavam se aproximando da velhice e buscavam respostas sobre o envelhecimento pessoal e social, e, como não as encontraram na psicologia do desenvolvimento, iniciaram os estudos com este público feminino de meia-idade. Até este momento, os estudos que existiam sobre a velhice “[...] eram estudos atóricos, apoiados nos conceitos então dominantes sobre a velhice como período de perdas, e sobre a velhice bem-sucedida como uma conquista e responsabilidade individual.” (NERI, 1995, p. 22). A autora ressalta que, apesar dos estudos acerca do envelhecimento terem avançado, ainda há muito a evoluir, já que as mudanças nas concepções de velhice como algo somente negativo têm um longo caminho a sua frente.

¹A Gerontologia, enquanto área de estudo, foi criada por Elie Metchnikoff em 1903, sucessor de Pasteur. Essa denominação foi obtida a partir dos termos gregos *géron* (velho, ancião) e *logia* (estudo). Ao criar este termo, que definiria um campo de investigação focado no estudo do envelhecimento, da velhice e dos idosos, o autor viu a importância deste estudo para ultrapassar a visão degenerativa relacionada à velhice até então. (NETTO, 2013).

²Ignatz L. Nascher, médico vienense radicado nos EUA, criou a Geriatria como uma nova especialidade da medicina, focada no estudo clínico da velhice. Considerado o pai da Geriatria, fundou a Sociedade de Geriatria de Nova York em 1912. (NETTO, 2013).

Segundo Hecker (2014), como a velhice era ainda vista como etapa da vida de muitas patologias, as quais eram classificadas como males incuráveis. “[...], o velho – paciente sem interesse por ser entendido como incurável – era relegado ao asilo.” (HECKER, 2014, p. 11). Este era o lugar que, muitas vezes, o velho ocupava e, de acordo com os estudos de Neri “[...] o contexto era de valorização dos ganhos, da produtividade e do vir a ser representado pela infância.” (NERI, 1995, p.17).

Netto (2013) complementa, afirmando que “Entre 1950 e 1959, foram publicados mais estudos sobre velhice do que nos 115 anos precedentes. Entre 1969 e 1979, a pesquisa na área aumentou 270%.” (NETTO, 2013, p.64). Uma das publicações deste período foi *A velhice: realidade incômoda*, de Simone de Beauvoir, considerada a principal obra utilizada nos programas de mestrado e doutorado nas décadas de 1980 e 1990. Na obra, de 1970, a autora denunciava a “*conspiração do silêncio*” ou o descaso com que a velhice era tratada naquela época. (BEAVOUIR, 1976). Apesar do aumento das pesquisas nesse período, Netto (2013) lembra que um dos motivos que pode ter contribuído para a baixa velocidade na produção do conhecimento, se comparado a outros temas, é que o investimento maior, nos países em desenvolvimento, é nos estudos relacionados à faixa etária que tem um retorno social e produtivo maior para a sociedade industrializada, ou seja, na infância e juventude, enquanto que os cuidados relacionados com a saúde do idoso não eram percebidos como investimento.

Mas, o aumento da população que compõe esta faixa etária, bem como dos problemas recorrentes a ela, faz com que essa realidade esteja sendo alterada. Pesquisar sobre este processo e sobre as marcas que são deixadas diariamente na vida de cada pessoa, independentemente da idade que possui, é mergulhar numa ciência que a trata com a rigorosidade adequada.

A ciência do envelhecimento tem sob si a responsabilidade de ser o centro do qual emanam suas ramificações – gerontologia social, gerontologia biomédica e geriatria – que, em conjunto, atuam sobre os múltiplos aspectos do fenômeno do envelhecimento e suas consequências. (NETTO, 2013, p.69).

O aumento do número de idosos e a compreensão ampliada do assunto, fazem com que esse tema seja estudado de forma interdisciplinar e não mais somente com foco biofisiológico, o qual, na maior parte das vezes, relaciona o

envelhecimento com a incapacidade funcional. É necessário e urgente avaliar a interferência dos problemas ambientais, psicológicos, sociais, culturais e econômicos sobre o envelhecimento enquanto processo e sobre o idoso enquanto ser humano. (NETTO, 2013).

Falar em envelhecimento é abordar sobre a passagem do tempo, por isso a importância de considerarmos os conceitos que permeiam as questões relacionadas à idade. Hecker (2014) lembra que em 65 anos, mesmo tempo de vida de uma pessoa considerada idosa nos países desenvolvidos, a expectativa de vida ao nascer ³no Brasil aumentou de 40 para 80 anos, ou seja, a forma como a velhice era concebida naquela época não é a mesma como ela é tratada nos dias atuais, devendo-se levar em conta as diferenças sociais vivenciadas em cada período da história. E, embora a idade cronológica, que é o tempo transcorrido desde o nascimento, seja a variável mais utilizada relacionada ao tempo, Neri (2001) alerta para estarmos atentos para a influência da subjetividade nos conceitos de tempo e idade.

Ainda existem questionamentos relacionados à quando o envelhecimento de fato inicia, se após a concepção, com o passar dos anos na vida adulta ou próximo e após a idade cronológica considerada como demarcação entre o adulto e o idoso. A dificuldade na definição da idade biológica relacionada ao início da velhice faz com que a idade cronológica seja a mais utilizada quando se refere a esse processo. Nos países desenvolvidos, idosa é a pessoa com 65 anos ou mais, já nos países em desenvolvimento, são consideradas idosas as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, como é o caso do Brasil, de acordo com o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003).

A idade funcional difere da idade cronológica, principalmente em áreas geográficas mais carentes e desprovidas de recursos, onde o indivíduo envelhece funcionalmente antes da idade cronológica, a qual de fato deveria marcar seu envelhecimento (NETTO, 2013). Segundo Neri (2001), a idade funcional é definida pelo grau de conservação da capacidade do indivíduo em realizar as atividades de

³ A expectativa de vida ao nascer é calculada com base no número de anos que se espera que um indivíduo possa viver, considerando a taxa de mortalidade e a expectativa de sobrevivência da população.

vida diária (AVDs) e as atividades instrumentais de vida diária (AIVDs)⁴, estando diretamente relacionada com a dependência ou independência funcional.

A idade psicológica, de acordo com Netto (2013), está relacionada com o aspecto subjetivo de idade e da forma como cada indivíduo apresenta os marcadores do envelhecimento, estando intimamente relacionada com as capacidades pessoais de percepção, de aprendizagem e de memória. É a idade psicológica que sinaliza uma tendência de como será o funcionamento futuro do indivíduo e, segundo Neri (2001), esse conceito é um desdobramento do conceito de idade social.

Sabe-se que pessoas na meia-idade ou na velhice inicial tendem a indicar uma idade psicológica menor do que a sua idade cronológica. Muitas acreditam que a velhice é um *estado de espírito*, no sentido de que independe da idade cronológica e de outros marcadores de velhice. (NERI, 2001, p. 43).

Já a idade social está mais relacionada com a percepção de que cada grupo e sociedade tem de seus componentes e das capacidades que eles apresentam, em determinado momento. Esse conceito, relacionado com o conceito de tempo social, é decorrente das mudanças vinculadas às percepções sobre envelhecimento numa mesma sociedade, mas em tempos históricos diferentes. (NERI, 2001). Na nossa sociedade, a aposentadoria é um exemplo de fato social que atua como marcador da velhice e, segundo Neri (2001), marca os conceitos de tempo e idade social:

O sistema previdenciário brasileiro representa um exemplo desse conceito. Até 1998 os trabalhadores podiam aposentar-se ao completar 30 ou 35 anos de trabalho (mulheres e homens, respectivamente), sem levar em conta sua idade cronológica. Esse sistema vigorou a partir das leis trabalhistas estabelecidas na era Vargas (década de 1930), quando a realidade sociodemográfica era diferente da atual. O desenvolvimento econômico tornou impraticável a manutenção desse sistema, pois a expectativa média de vida dos brasileiros aumentou. Hoje, o que se vê é a adoção de um critério combinado de tempo de serviço e idade para permitir

⁴Lawton & Brody, em 1969, ao desenvolverem a Escala de Atividades Instrumentais de Vida Diária, as classificaram em AVDs e AIVDs. As AVDs são as atividades de vida diária, que envolvem autocuidados e são fundamentais para que o indivíduo sobreviva, como higiene, vestuário, alimentação e locomoção. Já as AIVDs são consideradas as atividades instrumentais da vida diária, as quais requerem a adaptação do indivíduo ao meio, como cuidar da casa, da alimentação, ir ao banco e gerenciar finanças, usar o telefone, cuidar da própria medicação e usar transporte. Ambas atividades determinam o grau de independência da pessoa idosa. (LAWTON & BRODY, 1969).

que um trabalhador se aposente. Assim, considerando-se a aposentadoria como um marco social do início da velhice, os brasileiros hoje envelhecem mais tarde do que antigamente. Neri (2001, p. 38).

O conceito de envelhecimento social está relacionado aos conceitos de tempo e idade social, sendo significativamente influenciado pelo contexto histórico-social. Com relação ao trabalho, as percepções para considerar uma pessoa velha ou não para desempenhar determinada função variam de acordo com as diferentes profissões e organizações. O avançar do envelhecimento faz com que muitos adultos sejam discriminados para desempenhar funções em determinadas áreas que vivem em processo de rápidas e constantes mudanças, mesmo antes dos 60 anos, idade considerada como marcador da velhice. Por outro lado, pessoas acima desta idade, em geral, são valorizadas para a ocupação de posições em cargos que desejem transmitir imagem de confiança e segurança. (NERI, 2001).

Segundo Netto, “O envelhecimento (processo), a velhice (fase da vida) e o velho ou idoso (resultado final) constituem um conjunto cujos sujeitos estão intimamente relacionados.” (NETTO, 2013, p. 71). Esta afirmação de Netto pode levar a pensar que é na velhice, na maioria das vezes, que a pessoa toma consciência do seu processo de envelhecimento, apesar dele ser um processo dinâmico e progressivo, que inicia na concepção e encerra com a morte, compreendendo fases de desenvolvimento, puberdade e maturidade, marcadas por modificações morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas (NETO, 2013). Para Neri (2001), envelhecimento é um

[...] processo de mudanças universais pautado geneticamente para a espécie e para cada indivíduo, que se traduz em diminuição da plasticidade comportamental, em aumento da vulnerabilidade, em acumulação de perdas evolutivas e no aumento da probabilidade de morte. O ritmo, a duração e os efeitos desse processo comportam diferenças individuais e de grupos etários dependentes de eventos de natureza genético-biológica, sócio-histórica e psicológica. (NERI, 2001, p. 46).

A velhice, última fase do ciclo da vida, até então era caracterizada por eventos como perdas psicomotoras, afastamento social, restrição em papéis sociais e especialização cognitiva, de acordo com Neri (2001). Olhando para o passado, percebe-se o processo de mudança relacionado à maneira como a velhice e o velho eram vistos e tratados, evidenciando-se o lugar que esse indivíduo ocupava na sociedade, mas sendo necessário ainda levar em conta que, apesar das mudanças

relacionadas à visão sobre a velhice, o jovem produtivo é quem tem destaque na sociedade atual, ainda restando a muitos velhos um lugar de menor valor. (Minois *apud* Mariani, 2010).

[...] velhice é um termo que quase sempre causa calafrios, uma palavra carregada de inquietude, de fraqueza e por vezes de angústia. E, no entanto, é um termo impreciso, uma palavra cujo sentido continua a ser vago, uma realidade difícil de vencer. (MINOIS *apud* MARIANI, 2010, p. 12).

Atualmente, as subdivisões da velhice como Terceira, Quarta e Quinta Idade⁵ permitem ter uma visão diferente sobre essa fase da vida, observando também os aspectos positivos e não somente as perdas consequentes do avanço da idade. Debert (2017) cita que a velhice é a maior faixa da vida do indivíduo, compreendendo períodos muito diversos, como a jovem velhice (Terceira Idade) e a velhice avançada (Quarta e Quinta Idade). A jovem velhice é um período, diferentemente de como era visto até então, de ganhos e aprendizados, com espaço e tempo para atividades que não puderam ser realizadas até então, muito em função do tempo de vida dedicado ao trabalho, como viagens, lazer, novos estudos, cuidados com o corpo e com a saúde. Assim, se até bem pouco tempo atrás a Terceira Idade estava relacionada à ociosidade, preocupação com os cuidados relacionados à saúde e com a falta de produtividade, atualmente estas são características mais comumente relacionadas à velhice avançada, ou Quarta e Quinta Idade, caracterizadas pelos cuidados especiais que o indivíduo necessita, onde as realizações têm um alto custo.

As últimas duas etapas (quarta e quinta idade) se diferenciam por mudanças mais evidentes ligadas à uma maior incidência de fragilidades. Enquanto a Quarta

⁵“As denominações Terceira Idade e Quarta Idade sobrepõem-se aos rótulos velhice-inicial/idoso-jovem e velhice avançada/velho-velho, introduzidos por Neugarten (1974) e pelo historiador Laslett (1991).” (BALTES, 2006, p.10). Segundo Baltes (2006), esses autores viram a velhice como uma fase da vida com diversas idades que diferem entre si. Mas Baltes nos chama atenção para o fato de que são as mudanças evolutivas e não a idade cronológica que distinguem a Terceira Idade da Quarta Idade, ressalta ainda que, cronologicamente, nos países em desenvolvimento a velhice começa e acaba antes do que nos países desenvolvidos. Quanto à definição de Terceira Idade e Quarta Idade, são utilizados os *parâmetros populacionais* e os *parâmetros individuais*. Segundo os parâmetros individuais, a Quarta Idade inicia próximo aos 80 ou 85 anos nos países desenvolvidos e entre 75 e 80 anos nos países em desenvolvimento. Quanto aos parâmetros individuais, a transição para a Quarta Idade pode ocorrer em idades muito diferentes, podendo-se adotar como critério para esta linha de corte, a aptidão positiva para a qualidade de vida, característica da Terceira Idade e a dificuldade na manutenção desta qualidade de vida na Quarta Idade. (BALTES, 2006).

Idade inicia aproximadamente aos 75 anos, a Quinta Idade é considerada a partir dos 85 ou 90 anos, sendo definida por Debert (2017) como período da vida de perdas relacionadas à saúde e à autonomia do indivíduo. Vale ressaltar que Baltes (2006) chama a atenção para a importância de não associar as denominações Terceira Idade e Quarta Idade somente à idade cronológica, pois elas referem-se muito mais a mudanças evolutivas e, sendo produtos, estão sujeitas a alterações decorrentes do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Ainda segundo Baltes (2006, p. 9), “[...] é necessário reconhecer as duas faces do envelhecimento humano: os ganhos e as perdas.” Os ganhos podem estar relacionados com o potencial humano existente na velhice, principalmente na Terceira Idade, enquanto as perdas são mais perceptíveis na Quarta e Quinta Idade.

A grande diferença existente entre os indivíduos e a forma como eles envelhecem (diferenças morfológicas, funcionais, psicológicas, sociais e outras), leva atualmente a conceitos diferentes quando se aborda o envelhecimento. Netto (2013) cita que, dentro da normalidade, o envelhecimento pode ser conceituado como usual ou comum e bem-sucedido ou saudável.

No envelhecimento comum, os fatores extrínsecos intensificariam os efeitos do passar dos anos, enquanto que no envelhecimento bem-sucedido esses fatores não se apresentam de forma tão intensa. Já o baixo risco de doenças e de incapacidades funcionais relacionadas com doenças, o funcionamento mental e físico excelentes e o envolvimento ativo com a vida caracterizam o envelhecimento bem-sucedido. (NETO, 2013).

O conceito de velhice bem-sucedida, ou teoria de otimização seletiva com compensação, capitaneado por Paul B. Baltes, Margaret Baltes e colegas, surgiu como tentativa de compreender o envelhecimento humano, contextualizado na história e na cultura. Segundo Baltes (2006), o envelhecimento bem-sucedido “Parte do princípio que ao longo dos anos do curso de vida mudam os meios e as metas e com isso a forma de alocação de recursos.” Baltes (2006, p. 24). Esse conceito vai ao encontro das estratégias apontadas pela psicologia para um envelhecimento eficaz. Ele ocorre quando indivíduos selecionam, otimizam e compensam ações ou atitudes, assim vivem melhor e de forma mais atuante.

Uma compreensão maior do processo de envelhecimento se dá através do estudo das Teorias do Envelhecimento, as quais têm como objetivo construir um conhecimento científico acerca do assunto estudado. Acima das teorias estão os

paradigmas, os quais possibilitam a construção das mesmas. Os paradigmas que sustentam a psicologia do desenvolvimento e ancoram os estudos relacionados ao envelhecimento são o mecanicista, o organicista, o dialético, o paradigma do curso de vida (com origem na sociologia) e, mais recentemente, o *lifespan*. (NERI, 2013).

Os experimentos realizados relacionados ao paradigma mecanicista e às teorias e ele vinculadas, levaram a concluir que a capacidade de aprendizado diminui com a idade, sendo a adolescência, segundo este paradigma, a fase da vida em que o aprendizado encerra. (NERI, 2017).

Uma contribuição fundamental ao estabelecimento da noção de que na velhice não há possibilidade de desenvolvimento foi ensejada pelos estudos psicométricos sobre a inteligência do adulto realizados durante a Primeira Guerra Mundial, os quais envolveram 1.726.966 homens entre 18 e 60 anos. Em 1921, foram publicados os resultados dessa investigação, mostrando que os grupos de 30 anos e mais apresentavam desempenhos piores, e que, quanto mais velhos os indivíduos, maior era a discrepância entre seu desempenho intelectual e o dos mais jovens. Neri (2017, p. 156).

Para o paradigma organicista ou ciclo de vida, que tem como um de seus precursores Erik Erikson, os ciclos ao longo da vida sofrem influências sócio culturais e são delimitados por crises, as quais acontecem de forma ordenada e têm como propósito sinalizar essas fases, que vão do nascimento à velhice⁶. O enfrentamento dessas crises, características de cada uma das fases, resulta no amadurecimento do que é esperado em cada uma delas, sendo que na velhice as tarefas evolutivas identificadas são a autoaceitação, a formação de um ponto de vista sobre a morte e a preocupação em deixar um legado espiritual e cultural. Por considerar que o desenvolvimento é um processo que perpassa por toda a vida, o paradigma *lifespan* foi fortemente influenciado pelo ciclo de vida, embora não utilize o critério cronológico como definidor, mas como organizador da vida.

O paradigma dialético tem como características principais a mudança e a contradição, sendo que essa corrente de pensamento trabalha com a aceitação de que as contradições se inter-relacionam de forma recíproca. Os processos

⁶ Para Erikson (1959,1968) a vida do ser humano compreende oito fases, com suas respectivas crises psicossociais: fase do bebê (crise da confiança versus desconfiança); início da infância (autonomia versus vergonha e dúvida); idade do brincar (iniciativa versus culpa); idade escolar (trabalho versus inferioridade); adolescência (identidade versus difusão a identidade); idade adulta (intimidade versus isolamento); maturidade (geratividade versus estagnação) e velhice (integridade do ego versus desespero).

individuais e histórico-culturais têm influência na determinação do comportamento e do desenvolvimento, o qual dura a vida toda. Neste paradigma, as crises que demarcam os períodos de desenvolvimento podem ter origem biológica, psicossocial, societal ou ecológica, sendo que uma das características que o diferencia do paradigma organicista é que o desenvolvimento não segue um caminho pré-determinado, sofrendo influência constante das forças que o determinam. (NERI, 2017).

Para o curso de vida, paradigma que tem como conceitos básicos a socialização e a interação social e, como precursores, William James (psicologia) e George Herbert Mead (sociologia), o desenvolvimento atravessa por toda a vida do sujeito, sendo definido em seis estágios marcados por tarefas evolutivas centrais. Para este paradigma, uma velhice bem-sucedida, caracterizada pela saúde, produtividade e satisfação, está condicionada à atividade.

Os cursos de vida são marcados por eventos biológicos e sociológicos, como a menopausa e a aposentadoria, por exemplo. Para o paradigma do curso de vida, os eventos de transição que ocorrem na vida das pessoas são marcadores que podem ser normativos ou idiossincráticas. Segundo Neri, 2017:

As pessoas tendem a viver as mudanças normativas acompanhadas pelo seu grupo de idade, gênero e condição social, o que lhes assegura apoio social e senso de normalidade, ao passo que as idiossincráticas são geralmente vividas de forma solitária ou como eventos únicos. Por isso parecem mais estressantes. (Neugarten, 1969, *apud* Neri, 2017, p. 162).

Se os eventos normativos são aqueles determinados principalmente pela cultura, com período provável para acontecer, os idiossincráticos ocorrem de forma imprevisível, para menos pessoas, são isolados e não compartilhados pelo grupo de que o indivíduo faz parte. Neri (2017) chama a atenção para o fato de que os eventos de transição podem ter sua origem interna ou externa, as origens internas podem alavancar mudanças pessoais que se refletem no meio em que a pessoa vive e as externas precisam ser trabalhadas internamente para que sejam marcadores no curso de vida, ressaltando que esses eventos podem provocar mudanças no roteiro de vida pré-estabelecido pelos indivíduos.

O paradigma que sucede ao do curso de vida é o *lifespan*, ou paradigma de desenvolvimento ao longo da vida, que teve como precursor o psicólogo alemão

Paul Baltes⁷. Este paradigma, que considera diversos níveis e dimensões do desenvolvimento, sofreu grande influência dos seus paradigmas antecessores, o organicista e o dialético, mas, principalmente, das ideias do paradigma do curso de vida, que tinha como fundamentação o “[...] processo de construção social do desenvolvimento do adulto, o papel dos processos sociais no desenvolvimento das funções do *self* e a natureza interpessoal da vida.” (NERI, 2017, p. 163).

O paradigma *lifespan* apresenta o desenvolvimento e o envelhecimento como um processo que ocorre durante a vida toda, com influências genético-biológicas e sócio-culturais, normativas e idiossincráticas, marcadas por ganhos e perdas e pela relação do indivíduo com a cultura. Nas perspectivas desse paradigma, desenvolver e envelhecer envolve uma sequência de mudanças previsíveis de natureza genético-biológica que ocorrem ao longo de toda vida (mudanças graduadas por idade), uma série de mudanças psicossociais (influências graduadas por história) e uma série não previsível de alterações (influências não normativas) (NERI, 2017).

As influências normativas graduadas por idade trabalham com a ideia de que muitos eventos acontecem com um grupo de pessoas na mesma idade e parte deles têm origem biológica (maturação durante a infância inicial, envelhecimento e o aumento da variabilidade interindividual a partir da vida adulta), enquanto que outros estão relacionados aos papéis sociais vividos pelos indivíduos, relacionados à família, ao trabalho e ao grupo social. (NERI, 2017).

A diminuição da capacidade de mudar para se adaptar ao meio, assim como a resiliência são alguns dos eventos normativos graduados por idade, de natureza biológica, que se manifestam com frequência na velhice. Enquanto essas

⁷Paul Baltes (1939-2006) foi um psicólogo alemão, piagetiano no início de sua carreira, mas interessado também pelas variações culturais e pela psicologia cultural. As bases do paradigma *lifespan* começaram a ser desenhadas por ele e pela esposa, Margaret Baltes, no ano que passaram na Universidade de Nebraska, onde se aproximaram da metodologia desenvolvida por K. Warner Schaie, relacionada ao curso do desenvolvimento intelectual na vida adulta, baseada em coortes sequenciais. No seu doutorado, na Alemanha, estudou o desenvolvimento intelectual de crianças sob a perspectiva piagetiana, incorporando o método de coortes sequenciais e a partir de então deu sequência à sua produção voltada ao paradigma *lifespan*. Apoiou a ideia de que a capacidade de desenvolvimento fica resguardada na velhice, acreditando e defendendo o modelo de velhice bem sucedida, acreditando na incompletude do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, na peculiaridade normativa do envelhecimento e na descontinuidade entre a velhice inicial e velhice avançada. (Neri, 2006).

capacidades diminuem, segundo Baltes (1987;1997), os mecanismos de autorregulação do *self*, aprendidos ao longo da vida, como autoconceito, autoestima, estratégias de enfrentamento, múltiplos *selves* (ou múltiplos papéis) e senso de auto eficácia) não são afetados com o avanço da idade.

As influências normativas graduadas por história, fatores psicossociais associados ao tempo e à história, são vivenciadas de modo coletivo por cada grupo de idade e podem variar em função da classe social, do gênero, da coorte e da etnia, como exemplo têm-se as guerras, as crises econômicas, as epidemias, a violência, o terrorismo, entre outros, os quais afetam diretamente o desenvolvimento. A análise destas influências sobre a vida dos indivíduos mostra que as influências socioculturais agem produzindo respostas na vida das pessoas, principalmente nos idosos, relacionadas à adaptabilidade da plasticidade cerebral. Este aspecto desse paradigma deu origem à criação de diversos programas de socialização, de lazer e de educação, permitindo a busca pelo equilíbrio entre os ganhos e perdas decorrentes do envelhecimento.

Já as influências não normativas, que podem ser de origem biológica ou social, intervêm de maneira estressora nos indivíduos, pois alteram a sequência e o ritmo do curso de vida provável de acontecer. Como na velhice há a diminuição de recursos biológicos e sociais para enfrentar tais eventos, é alto o impacto destes acontecimentos sobre a vida do indivíduo, sendo que a forma de enfrentamento é decorrente do controle pessoal sobre determinada situação, podendo-se evitar assim consequências maiores resultantes da falta de controle pessoal, como depressão, isolamento e doenças somáticas. (NERI, 2017).

De acordo com esse paradigma, o desenvolvimento das capacidades cognitivas perpassa por toda vida do indivíduo, adentrando inclusive na velhice. O paradigma *lifespan* deu origem a perspectivas teóricas orientadas para aspectos específicos do envelhecimento e é a corrente dominante nos estudos atuais da Psicologia do Envelhecimento.

2.2.1 O envelhecer na cultura contemporânea

A visão e o valor sobre a velhice têm mudado nos últimos séculos. Nos primeiros relatos bíblicos, a velhice era vista como uma bênção e os homens velhos

eram os que mereciam maior respeito. Para os gregos e romanos os idosos eram as pessoas que detinham maior riqueza e poder político. Já na Idade Média até a Revolução Industrial, o velho somente era valorizado se tivesse, ao longo da vida, acumulado riqueza, mas foi no século XX que os velhos passaram a ter melhores condições de vida. Até pouco tempo atrás, a velhice era um assunto da vida privada, que dizia respeito à família e a algumas outras instituições sociais. Hoje a velhice é um assunto que envolve a sociedade como um todo, um exemplo disso é a obrigatoriedade da existência do Conselho do Idoso em todos os municípios brasileiros, assim como a criação da Delegacia do Idoso e do Estatuto do Idoso. Estes aspectos nos levam a refletir sobre qual é a visão da sociedade sobre o idoso, sendo que o destaque é pela criação de mecanismos que trabalhem em defesa dessa faixa da população, fragilizada em muitos aspectos nessa fase da vida, e não pela valorização desses indivíduos enquanto pessoas que ainda têm muito a contribuir com a sociedade.

O aumento da população idosa frente ao total da população, caracterizando o envelhecimento populacional, juntamente com o aumento da idade média da população, as mudanças relacionadas à forma como o processo de envelhecimento interfere e sofre influências do meio e a amplitude que ele atinge, indo muito além dos indivíduos que envelhecem, alcançando as famílias, a sociedade, os modos de produção, e as políticas públicas faz com que este tema seja estudado e tratado de forma mais profunda e atenta na contemporaneidade. (CAMARANO, 2013).

Olhar para o envelhecimento populacional é primordial num momento em que as perspectivas apontam que, com a redução do percentual de mortalidade em todas as idades, caminhamos para o alongamento da vida e para a continuação do processo de envelhecimento da população brasileira. Ao mesmo tempo em que Camarano (2013) alerta sobre visões negativas a respeito do envelhecimento populacional e do aumento da expectativa de vida, a maioria delas relacionada às perdas decorrentes da velhice, comenta também sobre estudos que mostram a expansão no Brasil de um grupo de idosos com boas condições físicas, autonomia e condições financeiras adequadas.

Olhar para a velhice inicial ou Terceira Idade, no mundo contemporâneo, é deparar-se muitas vezes com pessoas ativas, saudáveis, com condições de dar continuidade às suas atividades laborais de acordo com seus desejos e necessidades, ainda vivenciando processos de aprendizagem e ensinagem. É na

Terceira Idade que está o foco da maior parte das políticas e programas sociais relacionados à velhice, os quais proporcionam momentos de convivência, lazer, cultura, cuidados com a saúde e com o corpo. Vale ressaltar que as políticas sociais voltadas para esta parcela da população são influenciadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização da Nações Unidas (ONU), como exemplo tem-se a Política Nacional do Idoso (PNI)⁸, Política Nacional de Saúde do Idoso⁹ e o Estatuto do Idoso¹⁰.

Segundo Baltes (2006), o aumento da longevidade e da qualidade do envelhecimento, principalmente na velhice inicial (Terceira Idade), podem resultar desses investimentos sociais feitos nas últimas décadas para os indivíduos que estão nessa fase inicial da velhice. Mas, passar pela Terceira Idade e adentrar na Quarta e após na Quinta Idade, pode significar ganhar anos a mais de vida, mas muitas vezes com doenças e diminuição da qualidade de vida.

Com o aumento da expectativa de vida, é preciso pensar que esses jovens velhos têm grandes chances de chegar à velhice avançada (Quarta ou Quinta Idade), sendo necessário planejar, individualmente e também, socialmente, reorientando as políticas relativas ao envelhecimento, as mudanças e os cuidados necessários para estas etapas seguintes da vida. Se, na Terceira Idade tem-se o foco nas concepções preservacionistas relacionadas aos cuidados com a saúde e

⁸ A Política Nacional do Idoso (PNI) foi aprovada em 1994 através da lei número 8.842, sendo um conjunto de ações governamentais que têm como meta assegurar os direitos sociais dos idosos, estabelecendo também as responsabilidades das entidades e órgãos públicos, nesta área, tendo como principais diretrizes: “[...] incentivar e viabilizar formas alternativas de cooperação intergeracional; atuar junto às organizações da sociedade civil representativas dos interesses dos idosos com vistas à formulação, implementação e avaliação das políticas, planos e projetos; priorizar o atendimento dos idosos em condição de vulnerabilidade por suas próprias famílias em detrimento ao atendimento asilar; promover a capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia; priorizar o atendimento do idoso em órgãos públicos e privados prestadores de serviços; e fomentar a discussão e o desenvolvimento de estudos referentes à questão do envelhecimento. (CAMARANO e PASINATO, 2004, p. 269).

⁹ A Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI) foi criada em 1999 pelo Ministério da Saúde como parte da PNI. “Essa política assume que o principal problema que pode afetar o idoso é a perda de sua capacidade funcional, isto é, a perda das habilidades físicas e mentais necessárias para realização de atividades básicas e instrumentais da vida diária.” (Brasil, 2006).

¹⁰ O Estatuto do Idoso foi aprovado em 2003, além de reforçar as diretrizes contida na PNI, prevê o “[...] o estabelecimento de crimes e sanções administrativas para o não cumprimento dos ditames legais.” (CAMARANO e PASINATO, 2004, p. 270).

com o corpo, são diferentes as preocupações e cuidados necessários a quem chega na velhice avançada.

Segundo Debert (2016), vive-se um momento de grande preocupação com a jovem velhice e uma precariedade muito grande com a velhice avançada. A atenção dada pela sociedade para os jovens velhos que chegam à Terceira Idade está desviando a atenção para as necessidades dos indivíduos que chegam à velhice avançada, muitas vezes, sem autonomia e necessitando de cuidados especiais. Percebe-se então que, se na velhice inicial ainda existe uma preocupação da sociedade com relação a esses indivíduos, a velhice avançada é caracterizada pela reprivatização da velhice, passando ela a ser uma preocupação individual e não mais da sociedade.

Num mundo que valoriza a performatividade, o culto do corpo e da saúde, é necessário refletir sobre qual é o espaço que existe para a velhice, a qual pode estar acompanhada de doenças, inatividade, lentidão e vazio existencial, características, por vezes, relacionadas ao avanço da idade, mas na sociedade contemporânea, não exclusivas dessa faixa etária. Estes aspectos da velhice, associados à distância que o indivíduo tem do mundo do trabalho, fazem com que frequentemente a imagem pessoal nessa fase da vida seja associada à improdutividade. Camarano (2013) atenta não só para este fato, mas também para o que pode acarretar o crescimento da população idosa, como exemplo cita a necessidade da população jovem, num futuro bem próximo, sustentar produtivamente essa parcela da população.

2.2.2 Envelhecimento Ativo

O termo Envelhecimento Ativo foi proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e é definido como “[...] o processo de otimização das oportunidades para a saúde, aprendizagem ao longo da vida, participação e a segurança, para melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem.”, segundo o documento *Envelhecimento ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade*, de 2013. A OMS ancorou o Envelhecimento Ativo em uma abordagem baseada em direitos fundamentada pelos Princípios das Nações Unidas para o Idoso.

Fundamentado inicialmente nos pilares citados anteriormente: Saúde, Participação, Segurança/Proteção e, posteriormente, incluindo o pilar Aprendizagem ao Longo da Vida, vale ressaltar que o termo ativo não se refere somente à capacidade física, mas sim à participação contínua do idoso nas questões sociais, econômicas, civis e espirituais. Outro aspecto que merece destaque é a importância da manutenção da autonomia durante o processo de envelhecimento. Os quatro pilares se entrelaçam e apontam que o Envelhecimento Ativo é um processo contínuo que inicia muito antes do indivíduo chegar à velhice, como um investimento de vida.

A Revolução da Longevidade apresenta a população idosa como o próximo grupo que requer especificidade legal para proteger e promover direitos de maneira abrangente. Segundo dados do ILC (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015) em 2050, os idosos representarão 29% da população brasileira e 20% da população mundial, sendo que até 2100 mais de 50% da população mundial estará com mais de 60 anos. Em 2011, eram 12% de idosos.

O documento *Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade* alerta que nenhum país hoje está em condições de lidar com esta revolução, sendo mais difícil ainda nos países menos desenvolvidos, onde o número de idosos aumenta, assim como aumentam nesses locais as más condições de vida da população.

A Revolução é o colapso da ordem social em favor de um novo sistema. A revolução da longevidade nos força a abandonar as noções existentes de velhice e de aposentadoria. Essa construção social é simplesmente insustentável diante do incremento de 30 anos de vida. (Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade, 2015, p. 14).

O envelhecimento populacional avança na mesma medida que outras direções globais modelam o futuro. O documento citado destaca a importância de considerar esses rumos mundiais de forma paralela à promoção do envelhecimento ativo, sendo eles: a urbanização, a globalização, a migração, a revolução tecnológica, as mudanças ambientais e climáticas, o conflito armado, as transições epidemiológicas, a pobreza e a desigualdade.

Esse documento ressalta também que o legado duradouro do século XX foi a longevidade e, à medida que o século XXI avança e o curso de vida mais longo é

uma realidade, a tendência de se ter uma vida profissional mais longa provavelmente se manterá, assim mais pessoas se aposentarão de forma gradual e individualizada.

É muito provável que a vida se torne muito mais variada e dinâmica. As pessoas irão aprender, cuidar, trabalhar e dedicar tempo a atividades recreativas ao longo de toda a vida com muito menos atenção à idade cronológica. As instituições precisam se adaptar às transformações culturais inerentes à Revolução da Longevidade, mas também os indivíduos devem se preparar para esses anos adicionais de vida que irão requerer maior versatilidade. (Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade, 2015, p. 35).

Emprego e condições de trabalho são determinantes econômicos para o envelhecimento ativo. Segundo o relatório, a continuidade da vida profissional das pessoas consideradas idosas é fundamental para o mercado de trabalho e para a manutenção dos programas sociais, supondo-se assim o possível aumento do número de trabalhadores idosos.

A Saúde, enquanto pilar para o Envelhecimento Ativo, é uma dimensão importante para a qualidade de vida e para a vida diária, abrangendo o bem-estar físico, mental e social. Ter a saúde como pilar para um envelhecimento ativo significa dar atenção a ela muito antes do indivíduo chegar à velhice e continuar investindo nela nessa fase da vida. Quando se fala em saúde, importa ressaltar o valor da saúde mental positiva para o processo de envelhecimento, independentemente da idade. Ela está diretamente relacionada com a capacidade de resiliência, com a visão que o indivíduo tem da vida, com os relacionamentos interpessoais e com o apreço que a pessoa tem por si mesma.

Sendo o acesso à informação considerado como uma das chaves para o Envelhecimento Ativo, o segundo pilar deste, a Aprendizagem ao Longo da Vida, oferece condições para que os outros três pilares sejam mantidos de forma equilibrada, oportunizando um envelhecimento com maior empregabilidade e melhor qualidade de vida. Aqui fala-se da aprendizagem formal, aquela onde os indivíduos têm acesso ao conhecimento em instituições de ensino, mas também precisa-se considerar aprendizagem informal e a não-formal.¹¹

¹¹Muitos autores consideram a educação informal como sinônimo da educação não-formal, mas é preciso considerar as diferenças que existem entre elas ao utilizarmos esses termos. A educação formal é aquela que acontece nos ambientes tradicionais relacionados à educação, como nas escolas, com conteúdos definidos e

Enquanto terceiro pilar do Envelhecimento Ativo, a Participação está diretamente relacionada com o sentido que o indivíduo dá à vida, possibilitando que o mesmo a conduza para o propósito desenhado para ela. A participação contribui para que o indivíduo ocupe sua vida com o trabalho, com atividades voluntárias, cívicas, recreativas, etc.

A Segurança, quarto pilar do Envelhecimento Ativo, é considerada a mais fundamental das necessidades humanas e permite que o indivíduo desenvolva de forma mais ampla suas capacidades, podendo envelhecer de forma ativa. Segundo o documento *Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade*, viver em meio à falta de segurança, seja ela social, de risco individual, alimentar, de renda ou cultural, causa grande impacto sobre a vida do sujeito,

A integralização e a internalização dos quatro pilares, otimizando os mesmos durante todo o curso da vida, são necessárias necessário para que o indivíduo, ao chegar à fase da velhice, tenha condições de ter uma melhor qualidade de vida.

2.2.3 Relação entre Aprendizagem ao Longo da Vida e Envelhecimento Ativo

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é novo e ainda precisa ser conhecido e internalizado pelas pessoas. Até 2010, a ALV não fazia parte do conceito de Envelhecimento Ativo, definido pela Organização Mundial da Saúde, e tendo até então a saúde, a participação e a segurança como principais pilares.

De forma geral, aprendemos sempre, desde o momento em que nascemos até nossa finitude, uma vez que aprendizagens formais, informais e não-formais podem acontecer nas diversas etapas do curso de vida. Segundo Alheit (2006, p.

tendo o professor como agente educador nesse processo. A educação informal, aquela repleta de valores e caracterizada pela cultura, ocorre durante o processo de socialização do indivíduo, na família, no grupo social ao qual pertence e no local onde vive, não precisa do ambiente da escola para acontecer e tem como agentes educadores as famílias, os amigos, os colegas, os meios de comunicação, etc. Já a educação não-formal, apesar de muitos autores a compararem com a informal, é aquela que acontece nos ambientes coletivos, através do compartilhamento das experiências de vida de cada sujeito, onde aprende-se na socialização com o outro, que é o principal agente desse processo. É através da educação não-formal, que acontece fora da escola, em ambientes de interação que tem um objetivo próprio de existir, que é construída a identidade coletiva de um grupo, através do respeito mútuo e de acordo com a intencionalidade deste grupo, como exemplo tem-se os conselhos, sindicatos, colegiados, movimentos sociais, etc. (GOHN, 2006).

117), “[...] o conceito de aprendizagem ao longo da vida tomou uma dimensão estratégica e funcional. É a ele que se recorre para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas.”, estando ela diretamente relacionada e alicerçada nos modelos econômicos atuais.

Segundo Ball (2013), os documentos que conceituam aprendizagem ao longo da vida constituem uma “maquinaria política” de reconstrução dos indivíduos, onde o ser empreendedor é altamente valorizado.

Com efeito, o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política e uma “tecnologia de si” muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem. (BALL, 2013, p. 145).

Este conceito vem sendo utilizado principalmente na Europa, na elaboração de documentos sobre políticas de formação e de educação. Ball (2013, p. 144) cita o documento inglês “A idade da Aprendizagem” como exemplo:

Aprendizagem é a chave da prosperidade [...] o investimento em capital humano será a base do sucesso na economia global baseada em conhecimento no século 21. (BALL, 2013, p. 7).

Para continuar sendo competitivos, nós devemos instrumentalizar a nós mesmos para lidarmos com a enorme transformação social e econômica que estamos enfrentando, para darmos sentido à rápida transformação do mundo e para incentivarmos a imaginação e a inovação. (BALL, 2013, p. 10).

Outro exemplo é o da Comissão Europeia, de 2002, a qual apresenta a ALV como uma estratégia política, que, segundo Ball (2013), é uma orientação para a construção de um indivíduo “Trabalhador, cidadão e aprendiz.”. Nesse contexto da aprendizagem, cada indivíduo é percebido como uma empresa autônoma, onde o investimento em si deve ser feito por si mesmo, necessitando de investimentos constantes, estes são de sua responsabilidade, para desenvolver as habilidades e competências necessárias a fim de garantir que o mesmo seja diferenciado no mercado. Esse movimento de responsabilização do indivíduo perante o processo de aprendizagem faz com que cada vez mais seja tirada do Estado e das organizações a responsabilidade pelas pessoas.

Segundo Bernstein (2001, *apud* BALL, 2013, p. 145), “esses são os contornos de uma sociedade totalmente pedagogizada e da pedagogização da vida”. Nesta realidade, onde a *economia do conhecimento* é que gerencia os indivíduos, a experiência é vista como um ponto negativo, pois retarda o processo de mudança. É necessário que os indivíduos não tenham muita clareza sobre si, para que a “flexibilidade, a inovação, a criatividade, a evolução e a adaptabilidade sejam mobilizadas pelas categorias políticas da ALV.” (BALL, 2013, p.146). Essas categorias estão sendo utilizadas como tecnologias para “gerir o ordenamento das multiplicidades humanas” (FOUCAULT 1979, *apud* BALL, 2013, p.145). Segundo Dean (1999, *apud* BALL, 2013, p.146):

ALV é uma microtecnologia de poder que funciona com essa finalidade, mobilizando sujeitos no sentido de promover autoconfiança e iniciativa, habilitando-os a desenvolver capacidades e a constantemente refazerem a si mesmos, na forma de uma contínua “otimização”.

A busca pelo indivíduo empreendedor de si mesmo está em todos os locais onde é possível ocorrer a aprendizagem, o que favorece o próprio indivíduo, o mercado, o modelo capitalista e as exigências relacionadas à globalização. De acordo com Ball, este novo modelo de aprendiz, chamado de aprendiz ao longo da vida é:

[...] um projeto a ser realizado por si mesmo. E isso é muito atrativo. O novo eu aprendiz/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas: no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não, isso não é mais uma questão de quem você é, mas de quem você pode se tornar. (BALL, 2013, p. 147).

Esse modelo de aprendizagem vai ao encontro do individualismo, da competição, da responsabilização pelas suas vidas, pelas suas vitórias, mas também pelos seus fracassos. A ALV valoriza os que têm capacidades internas para lidar com a nova forma de aprender, muito mais autônoma, diferenciando-os no mercado, ao mesmo tempo em que acaba por isolar e culpabilizar pelo fracasso pessoas desprovidas de tais capacidades.

De acordo com os apontamentos de Ball (2013), a ALV abrange diferentes momentos da vida, dentre os quais a aprendizagem pré-escolar, a “maternagem total”, o aprendiz da educação pós-obrigatória, o aprendiz adulto e a “autoajuda”.

Atingindo todos os domínios da vida, o aprender ganha uma nova dimensão. De acordo com Alheit:

Aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos. Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das “forças de trabalho.” (ALHEIT, 2006, p. 178).

A “idade da aposentadoria”, apontada por Alheit (2006) como um período ainda com grandes influências da carreira profissional, onde a formação da pessoa tem ação marcante, também sofre grandes influências da ALV. Esse período tem características e condições próprias, relacionadas à saúde, condição corporal, tempo disponível, capital econômico e social.

Se considerarmos a ALV de acordo com as concepções apresentadas no documento *Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade*, a visão que tem-se dela é de sustentação para os demais pilares do envelhecimento ativo, na medida em que ter mais conhecimento possibilita ao indivíduo desenvolver no decorrer da vida melhores condições de saúde, segurança e participação. De acordo com esse documento, “O acesso à informação é, portanto, chave para o Envelhecimento Ativo.” (Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à revolução da Longevidade, 2015, p. 47). Mas é necessário considerarmos o que existe por trás da ALV como microtecnologia de poder que tem como objetivo a reprivatização da vida, tirando do Estado a responsabilidade pela mesma, na velhice.

A aprendizagem ao longo da vida, ao facilitar a prosperidade em geral, contribui significativamente para a solidariedade entre gerações. A OCDE considera a aprendizagem contínua um dos componentes mais importantes do capital humano em um mundo que está envelhecendo. (Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à revolução da Longevidade, 2015, p 47).

A partir do momento em que as pessoas, oriundas de qualquer faixa social, estão melhor informadas e preparadas com o conhecimento necessário para terem uma vida com mais saúde, qualidade e mais produtiva, a contribuição delas para a economia é maior, sendo que, além de proporcionarem um crescimento econômico para a sociedade em geral, têm maiores condições de arcar com as consequências

individuais relacionadas ao envelhecimento, como cuidados com a saúde, não dependendo do Estado para cobrir estes custos.

A aprendizagem é um recurso renovável que melhora a capacidade de se manter saudável e de adquirir e atualizar conhecimentos e habilidades para permanecer relevante e melhor assegurar a segurança pessoal. Quanto mais saudável e instruído se é em qualquer idade, maiores as chances de se participar plenamente na sociedade. Saúde e conhecimento são, portanto, fatores chave para o empoderamento e a participação plena na sociedade. Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à revolução da Longevidade, 2015, p. 42).

Nessa concepção, se a aprendizagem for percebida como a capacidade de mobilização de recursos para que o indivíduo viva de forma melhor, permitindo adaptação ao ambiente e melhor conservação de si enquanto organismo, a aprendizagem ao longo da vida pode ser considerada uma estrutura de sustentação para os outros componentes do envelhecimento ativo.

2.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade pessoal refere-se à percepção que o indivíduo tem de si mesmo, ela constitui a busca do entendimento pessoal, tem origem social e se afirma nas relações interpessoais. É constituída num espaço entre as identidades assumidas e as identidades desejadas, segundo Dubar (1996 *apud* Zanelli, Soares e Silva, 2008). A história pessoal e social contribuem para a formação identitária do sujeito e os saberes que acumula ao longo dos anos são elaborados por meio das contribuições possibilitadas pela interação nos diferentes espaços em que esse sujeito vive. Para Tardif (2011) é assim que a identidade pessoal e social é construída. Segundo o autor, a história de vida dos professores, desde enquanto alunos, nas escolas, contribui para a formação identitária deles, enquanto docentes.

A identidade é a base que estrutura a forma do professor enquanto ser social. Ela perpassa pela constituição da pessoa e invade, com todas suas características, o âmbito profissional, dando visibilidade às peculiaridades que diferenciam esse ser dos demais profissionais. De acordo com Gatti (1996, p. 86), “a identidade define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.”

A importância de conhecer mais sobre o que torna a pessoa um professor, como isso acontece, o que motiva esta escolha profissional e quais os fatores impactantes na construção da sua identidade, poderá levar-nos a uma melhor compreensão da constituição profissional docente. Assim, o entendimento coletivo acerca desse ser individual, poderá ser trabalhado desde a escolha da profissão e perdurar durante toda sua trajetória, perpassando pela formação inicial que, para alguns, se deu através dos cursos de Magistério, profissionalização através das licenciaturas e formação continuada, com as muitas atualizações necessárias, chegando até sua aposentadoria, mas prosseguindo, com outro enfoque após concluir seu trabalho como docente. “Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade.” (GATTI, 1996, p. 85).

Os estudos acerca da identidade docente, aqui falando sobre a docência como um todo, desde a Educação Básica até a Educação Superior, mostram que a escolha por essa profissão, muitas vezes, é motivada por fatores externos à mesma, como: o salário; o fato de ser uma profissão adequada para mulheres; a segurança do emprego; a possibilidade de trabalhar fora de casa e ainda cuidar dos afazeres domésticos e da família e, para muitos, a escolha é feita “por acaso”.

O cotidiano molda e aprisiona o professor, assim sendo, ele é fruto da realidade e da cultura em que vive e precisa ser compreendido nesta perspectiva, como uma extensão da sociedade em que habita. Segundo Gatti:

Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1996, p 88).

A identidade é construída em meio às relações sociais que o indivíduo vive, as quais o constituem enquanto sujeito. Além de fatores externos, que influenciam a constituição da identidade profissional docente – como formação, características das instituições em que atuam, contexto cultural onde esta instituição está inserida, condições salariais, projeção de carreira, dentre outras –, fatores internos, somados a estes, num contexto histórico e cultural, os constituem enquanto sujeitos e dizem

quem eles são. Gatti (1996, p.89) lembra que “eles se identificam a partir de seu trabalho de ensinar.”.

A construção da identidade profissional docente se dá no decorrer do exercício da carreira, em meio a alunos, colegas de profissão, salas de aula, escolas, currículos, reformas de ensino, formação, aprender e ensinar, escolhas de vida e tantas outras características pessoais. É através da identidade profissional que os outros percebem os professores inseridos numa profissão. É assim que se mostram individual e coletivamente enquanto professores.

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. (MARCELO, 2009, p 12).

A constituição da identidade do professor se dá muito além dos programas que o formam enquanto profissional. Ela é concebida no percurso da sua trajetória de vida, através da reflexão crítica acerca da sua prática. “Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*.” Nóvoa (1995b, p. 25).

Compreender a formação da identidade profissional docente é necessário para que os programas de formação, a reformulação de políticas e os ambientes escolares percebam o professor enquanto ser que existe além da profissão. É necessário conhecer a estruturação desse profissional para que ele, conhecendo-se também melhor, saiba lidar com a educação na contemporaneidade e seus inúmeros desafios. Ser dedicado, lutar pelas mudanças individuais e coletivas, não se deixar abater, ser quase um herói e viver em meio às dificuldades de um cotidiano desgastante, são alguns fatores que caracterizam coletivamente o profissional docente, na sociedade atual, marcada pelos desafios da contemporaneidade em tempos de biopolítica. Mazzotti (2007) comenta sobre os desafios vividos no mundo contemporâneo, que têm como consequência as crises enfrentadas no dia a dia, como a questão ética, a função da família, a diminuição da solidariedade, as dúvidas sobre o futuro, a violência e também sobre as mudanças relativas à cultura, como o aumento do espaço dedicado às tecnologias da informação.

Não podemos estudar a identidade profissional docente sem falar em educação e sem relacionar com a sociedade em que esses professores estão inseridos.

Examinar as questões que envolvem a profissão dos professores exige que se faça breve reflexão sobre o significado da educação na sociedade contemporânea e sobre as demandas que se lhe vinculam e se refletem na atividade docente. (PIMENTA, 2002, p. 96).

As mudanças comentadas por Mazzotti (2007) também são apontadas por Pimenta (2002), quando cita os três grandes desafios do mundo contemporâneo: “a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgachadura das condições humanas [...] e c) sociedade do não-emprego e das novas configurações de trabalho.” (PIMENTA, 2002, p. 99). É nesses diferentes contextos que o professor se constitui enquanto sujeito e enquanto profissional. As influências, características e desafios da realidade interferem nas suas escolhas, na sua formação, no seu trabalho em sala de aula, na sua vida, dentro e fora da escola.

Quanto ao docente que exerce sua profissão no ensino superior, a construção da identidade precisa ser analisada sob diferentes aspectos: primeiro, o docente oriundo das licenciaturas e que busca, no exercício da docência, a sua profissão; um segundo aspecto refere-se à pessoa que não tinha como primeira opção a docência, mas ao concluir sua graduação, pela identificação com o mundo acadêmico, opta por fazer deste universo seu ambiente profissional, tornando-se professor e, um terceiro aspecto diz respeito ao docente que, em função de seu conhecimento e referência na área de atuação, fora da instituição de ensino, torna-se docente sem ter planejado isso para sua vida e, embora imbuído das características identitárias de outra profissão, descobre-se docente e passa a fazer parte de um outro coletivo profissional que vê a docência como carreira.

Pensar a constituição da docência universitária frente a estes aspectos é tarefa complexa, pois a identidade, apesar de possuir o movimento de construção permanente, tem origens diferentes. Segundo Pimenta (2002), a profissão docente é constituída pelos elementos: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética. Citando Nóvoa (1992), Pimenta (2002) comenta:

Segundo Nóvoa (1992), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. (PIMENTA, 2002, p. 112).

Refletir sobre a identidade profissional docente é pensar num processo dinâmico, de construção contínua. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 2000, p. 16). A construção da identidade se dá em meio ao mundo em que o professor vive e se reconhece subjetivamente.

Ser docente não é ocupação, não é dom, não é vocação, é profissão, e como tal precisa ser entendida. Seu processo histórico pode ter surgido do vocacionado, mas chegou ao processo de profissionalização. Não é amadorismo, exige formação específica, independente se foi a docência a escolha profissional inicial, ou não. A questão do amadorismo muitas vezes é assim vista em função da formação deste profissional não ser focada na docência, a qual demanda um conjunto de saberes específicos e muitas vezes não é desenvolvido nem no início, nem do decorrer da carreira. São estes saberes:

1. Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
 2. Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
 3. Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional.
 4. Conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.
- Pimenta; Anastasiou, (2005, p, 166).

Outro aspecto que precisa ser considerado quando se trata da docência no ensino superior, é a “[...] ideia da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pressupondo uma forte inserção do docente em atividades que se expandem para além do ensino de graduação.” (MEDEIROS, 2007, p. 78). Assim sendo, em linhas gerais o ensino universitário encontra-se calcado no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

2.4 BIOPOLÍTICA

Trazer as discussões sobre biopolítica para sustentar este trabalho é poder analisar o processo de envelhecimento sob uma nova perspectiva, onde o valor produtivo talvez tenda a diminuir com o passar do tempo, por questões biológicas inerentes a ele e, a partir disso, questionar qual o real valor da vida que envelhece, na contemporaneidade. Falar em biopolítica ou política da vida, é falar em políticas contemporâneas que objetivam regular a vida da população¹² como um todo, observando alguns aspectos: saúde, diferenças relacionadas à inclusão, violência, ensino e longevidade, mas estes itens precisam ser qualificados para que o indivíduo produza, focando no labor necessário para dar continuidade ao sistema em que vivemos.

Um dos primeiros momentos em que Foucault utilizou o termo biopolítica foi em uma conferência realizada em 1974, na cidade do Rio de Janeiro, intitulada *O nascimento da medicina social*, relacionado às estratégias de controle e regulação da vida das pessoas pela medicina social. O aprofundamento de seus estudos sobre este tema aconteceu entre o final de 1975 e o início de 1976, no curso ministrado no *Collège de France*, publicado no Brasil com o título *Em defesa da Sociedade*. Vale ressaltar que, segundo Esposito (2011, p. 41), Foucault apresenta a biopolítica de acordo com uma genealogia nietzschiana, o que concede a ele uma originalidade no momento em que trabalha com uma capacidade oblíqua de desmontar e reelaborar conceitos.

Em 1976, o filósofo francês relatou sobre a influência do aspecto biológico na esfera política, em *História da Sexualidade I*:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo*

¹² “A população é um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é susceptível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho: a descoberta da população é ao mesmo tempo que a descoberta do indivíduo e do corpo modelável, o outro grande nó tecnológico ao redor do qual os procedimentos políticos do ocidente são transformados.” (REVEL, 2005, p. 27).

humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma espécie de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população*. (FOUCAULT, 1988, p. 152).

De acordo com Foucault, a importância da vida biológica da população é um aspecto diretamente relacionado aos objetivos governamentais que influenciam no poder e na riqueza de uma nação. Por isso o valor dado às intervenções e controles reguladores para que preservem a vida e a mantenham útil para servir ao Estado. Se, para o estado soberano, o poder estava centrado principalmente na riqueza e no território, na contemporaneidade, para a governamentalidade¹³, o controle da vida da população legitima o poder do estado. Tratar os corpos como máquinas capazes de serem adestradas para produzir e servir como meio de gerar riqueza está diretamente relacionado aos dispositivos¹⁴ de poder da atualidade.

Foucault concedeu o enfoque de tecnologia política à biopolítica, relacionando-a com outras tecnologias de dominação e formas de governamentalidade. Foi ele quem possibilitou analisar a biopolítica como uma nova tecnologia política, existente no mundo moderno, tratando-a como uma problemática que relaciona mecanismos de poder, disciplinarização e dispositivo da sexualidade.

De acordo com Foucault, duração da vida e longevidade são considerados elementos do corpo-espécie pertencentes a um dos polos de desenvolvimento, nos quais o poder sobre a vida alastrou-se a partir do século XVII.

Na aula de 17 de março de 1976, que consta no último capítulo do livro *Em defesa da sociedade*, Foucault aborda sobre o poder e inicia seu discurso afirmando que a vida está subordinada a ele. Num primeiro momento ele aborda sobre a

¹³ “ A partir de 1978, em seu curso no *Collège de France*, Foucault analisa a ruptura que se produziu entre o final do século XVI e o início do século XVII e que marca a passagem de uma arte de governar herdada da Idade Média, cujos princípios retomam as virtudes morais tradicionais (sabedoria, justiça, respeito a Deus) e o ideal de medida (prudência, reflexão), para uma arte de governar cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado: a ‘governamentalidade’ racional do Estado. Essa “razão do Estado” não é entendida como a suspensão imperativa das regras pré existentes, mas como uma nova matriz de racionalidade que não tem a ver nem com o soberano de justiça, nem com o modelo maquiavélico do Príncipe.” (REVEL, 2005, p. 54)

¹⁴ “O termo “dispositivos” aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder.” (REVEL, 2005, p. 39).

monarquia feudal e o poder efetivo, que serviu de base para a construção das monarquias administrativas, logo após, a partir do século XVI, a teoria da soberania foi utilizada para limitar ou fortalecer o poder régio, sendo ela o grande instrumento da luta política em torno dos sistemas de poder dos séculos XVI e XVII.

Na soberania era do soberano, do rei, do monarca, o direito de vida e de morte, era dele o poder de fazer morrer ou deixar viver. “Não há, pois, simetria real nesse direito de vida e de morte.” (FOUCAULT, 2005, p. 287). Foucault aborda a falta de simetria que existe entre ambos os direitos, pois o poder maior está do lado da morte. “O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar.” (FOUCAULT, 2005, p. 286). Na soberania a relação política existente é do sujeito com o próprio sujeito, mas percebendo o mesmo como indivíduo assujeitado numa relação de poder. É uma teoria que vai do sujeito ao sujeito, que estabelece a relação política do sujeito com o sujeito.

Se na soberania o que reinava era o direito de “fazer morrer ou deixar viver”, passa-se a transitar para um novo poder, o de “fazer viver e de deixar morrer”. A vida passa a se problematizar no campo político e Foucault vê a necessidade de tratar sobre os mecanismos, técnicas e tecnologias de poder sobre a vida, colocado como o grande mote da contemporaneidade a partir do pensamento *foucaultiano*. Essa transformação não é algo que aconteceu repentinamente, Foucault (2005) cita a teoria do direito como um exemplo de que, quando se elege um soberano é para poder viver, e este mesmo soberano passa a ter o poder de vida e de morte de seus súditos, devendo então, a vida ficar fora do contrato, já que foi ela o motivo primordial do estabelecimento deste. Com essa discussão filosófica Foucault mostra que o problema da vida inicia no campo do pensamento político. (FOUCAULT, 2005, p. 288).

O poder disciplinar ou a tecnologia disciplinar de trabalho, como Foucault aborda, que se instala no final do século XVII e durante o século XVIII, eram técnicas de poder centradas no corpo individual, elas tinham como objetivo aumentar a força útil dos corpos. De acordo com Foucault:

Ora, nos séculos XVII e XVIII ocorreu um fenômeno importante: o aparecimento – deveríamos dizer a invenção – de uma nova mecânica do poder, que tem procedimentos bem particulares, instrumentos totalmente novos, uma aparelhagem muito diferente e que, acho eu, é absolutamente

incompatível com as relações de soberania. Essa nova mecânica de poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre o seu produto. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano, e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. (Foucault, 2005, p.42).

O foco que até então estava na terra e nos seus produtos é transferido para os homens, sendo este poder disciplinar, de acordo com Foucault, uma das grandes invenções da sociedade burguesa e um dos instrumentos que alavancou o surgimento do capitalismo industrial (Foucault, 2005). É nessa forma de poder disciplinar que surge a dimensão biopolítica, um poder que retira do corpo vivo a utilidade necessária para a manutenção do sistema. Não é um poder autoritário, é um poder que rege pela norma e que controla a vida do sujeito em sua totalidade. O poder disciplinar tem condições de transformar o tempo de vida do sujeito em tempo de dedicação exclusiva ao trabalho, onde não há tempo para a ociosidade, para o lazer, para o prazer. Transgredir essa norma é difícil, pois pelo mesmo poder disciplinar, o sujeito torna-se dócil e aprende a adotar o comportamento desejado pelo Estado. Esse poder é capaz de obter o comportamento esperado e impedir a transgressão, através da docilidade do sujeito.

O biopoder surge como uma tecnologia de poder sobre a população, com objetivo de fazer viver e deixar morrer, é o que Foucault (2005) chamava de regulamentação, diferentemente da soberania, que fazia morrer e deixava viver. Esse biopoder, que segundo Foucault, passa a constituir a grande tecnologia de poder no século XIX, através dos micropoderes presentes no dia a dia da população, tem a capacidade de regulação da vida e dos corpos. A regulação da vida se dá através da disciplinarização dos corpos. Disciplinar significa formar um corpo sadio e produtivo, útil à sociedade e ao Estado e, ao mesmo tempo, docilizar as massas, para que não questionem e aceitem as normas que lhe são impostas.

Esse bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. (FOUCAULT, 1988, p. 153).

Através do biopoder foi possível realizar uma adequação da população ao sistema produtivo, gerando um aumento do lucro e do capital. Sob o ponto de vista do biopoder, a vida passa a ter um valor muito maior que a morte, pois viver significa produzir. Este fato leva o biopoder a ter uma importância muito grande no desenvolvimento do sistema capitalista.

O biopoder possui traços da biopolítica. Foucault dizia que deveríamos usar o conceito de “[...] biopolítica para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente.” (FOUCAULT, 1988 p. 155).

Se na soberania, até o final do século XVIII, o que conferia poder e vislumbamento ao soberano era a morte, no século XIX, “[...] o poder deixa a morte de lado.” (FOUCAULT, 2005, p. 296) e o que passa a ter valor é a regulamentação da vida.

Com a vida tendo uma valia maior do que a morte e sendo ela finita, há a necessidade do estabelecimento de normas que regulem esta vida, de modo que a mesma dê o retorno esperado ao sistema no qual está inserida. Cuidar da vida exige muito mais do que cuidar da morte. A morte é um instante do tempo, a vida é o tempo todo. Esse tempo necessita ser gerenciado, a fim de que a vida seja vivida de acordo com as normas estabelecidas para regular toda a existência do indivíduo, e tal regulação se dá através de normas. Para Foucault (1988, p. 157),

[...] um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade.

A desqualificação da morte evidencia esse biopoder. A ritualização que existia em torno da morte dá lugar a algo que quer ser escondido, evidenciando que o valor passa estar em fazer viver e prolongar a vida, controlando acidentes, doenças, deficiências. O biopoder político, enquanto tecnologia de poder sobre a vida, passa a ter controle sobre a mortalidade enquanto índice relacionado à massa e à população. O poder sobre a morte não é alvo desta tecnologia, o que interessa é

fazer as pessoas viverem, mesmo quando já deveriam, em função da idade ou das doenças, estarem mortas. É a soberania sobre a morte dando espaço para a regulamentação da vida, uma tecnologia que, segundo Foucault (2005), visa à segurança da população em relação aos seus perigos individuais, podendo então, em tempos de industrialização e crescimento demográfico, gerir os corpos econômicos e políticos.

Se a tecnologia disciplinar foi então uma tecnologia de poder individual, centrada no corpo, a fim de torná-lo dócil e útil, a biopolítica surgiu como uma tecnologia centrada na vida. Num primeiro momento, de forma mais fácil, surge o poder disciplinar, capaz de moldar os corpos individuais através da vigilância e do treinamento, segundo Foucault (2005), entre os séculos XVII e XVIII, em instituições como: escolas, hospitais, quartéis, etc. A partir do momento em que os corpos estão disciplinados, é chegada a hora dos mecanismos regulamentadores, atrelados ao Estado, agirem através de processos biológicos sobre a população. Foucault ressalta que esses mecanismos disciplinares do corpo e os regulamentadores da população são articulados um ao outro. Os mecanismos regulamentadores atingem a população a partir do momento em que provocam comportamentos relacionados, por exemplo, com a velhice.

A biopolítica surge na metade do século XVIII como uma forma de poder não disciplinar que é aplicada ao homem-espécie, ao conjunto de homens, à população em si. Depois de uma anátomo política do corpo humano, representada pelo poder disciplinar aplicado de forma unificante aos homens, individualmente, parte-se, segundo Foucault, para um poder massificante das populações, que é o que o filósofo francês chamou de “[...] “biopolítica” da espécie humana.” Foucault (2005, p. 289). Segundo ele, essa biopolítica começou a se instalar em meados do século XVIII e seus primeiros alvos foram os processos de natalidade, de mortalidade e de longevidade.

A morbidade passa a ser preocupação constante nessa biopolítica, pois diferentemente das epidemias que extirpavam a vida de grande parte da população num curto espaço de tempo desde a Idade Média, agora são as doenças que afetam a vida da população por um longo período de tempo, não causando a morte imediata, mas restringindo o tempo dedicado ao labor e aumentando os custos relacionados à falta de saúde, tanto no que se refere à medicalização quanto a

diminuição da produção, como gastos com a manutenção da saúde. (FOUCAULT, 2005).

Em suma, a doença como fenômeno de população não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece. (FOUCAULT, 2005, p. 291).

A partir do início do século XIX, com o foco voltado para a industrialização e para a produção, alguns fenômenos acidentais, como as enfermidades, e outros universais, como a velhice, também passam a ser considerados como fatores que colocam o indivíduo numa faixa menor de produtividade, diminuindo sua capacidade laboral, colocando-o numa condição de dependência e aumentando os custos relacionados a ele. São estes alguns dos problemas relacionados à cidade com os quais a biopolítica vai se ocupar e definir o campo de abrangência de seu poder, já que para Foucault a cidade é um meio não natural. Estes problemas são os que a biopolítica vai se ocupar.

Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo de capacidade, de atividade. (FOUCAULT, 2005, p. 291).

Se até então o que existia era um indivíduo, seu corpo e a sociedade da qual ele fazia parte, a partir do advento da biopolítica o centro passa a ser a noção de população, diferentemente de sociedade. “É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos numerável.” (FOUCAULT, 2005, p. 293). A partir do momento em que surge a população como esse novo elemento, os fenômenos que importam são os coletivos, os quais se apresentam com seus efeitos econômicos e políticos. A biopolítica, enquanto tecnologia de poder, passa então a aplicar mecanismos com funções não mais disciplinares. O que importa agora não é disciplinar os corpos, mas sim intervir, através de mecanismos reguladores dos fenômenos globais relacionados a essa massa de indivíduos, com objetivo de atingir um nível de equilíbrio e regularidade.

Na governamentalidade, para esse governo que faz viver e deixa morrer, a vida humana é valorizada como um bem produtivo, a qual precisa ser conservada

para que tenha utilidade. Ruiz aborda a importância dos corpos para a governamentalidade:

Para os dispositivos de poder modernos importa a vida humana como um bem útil e produtivo. Nessa condição, a vida humana deve ser preservada, protegida, potencializada, cuidada. A governamentalidade há de cuidar da vida humana como o bem social mais precioso. Ela há de fazer que nasça saudável, cresça com todas as potencialidades, desenvolva ao máximo suas possibilidades para que se torne uma vida socialmente eficiente e produtivamente útil. O bom governo é aquele que faz viver. [...] Em contrapartida, a lógica biopolítica abandona a vida que não é útil. A governamentalidade biopolítica não é como a vontade soberana que ameaçava a vida com a morte. Ela respeita a vida, não a mata, mas a deixa morrer quando não mais se torne eficiente ou útil. O utilitarismo é a ética da biopolítica. (RUIZ, 2011, p. 9).

Se, para a biopolítica, preservar a vida humana da população é necessário, pois disso depende a manutenção do sistema produtivo, o que gera riqueza ao Estado, o que fazer quando a vida não mais é capaz de produzir e não apresenta utilidade para o mercado? A importância da duração da vida e a longevidade sadia e produtiva são aspectos que importam para a biopolítica, a qual tem no utilitarismo sua ética, segundo Ruiz (2011). Enquanto produtivo, o corpo tem valia e merece ser controlado pelos dispositivos de poder e controle, mas quando este corpo fica velho, inválido ou deficiente e sua capacidade produtiva diminui ou se encerra, qual seu real valor? Para a biopolítica moderna, que respeita a vida e não a mata, esse corpo será deixado para morrer, já que sua importância para o Estado findou.

2.4.1 Relação entre biopolítica, envelhecimento e docência

Falar em regulação da vida é, segundo Foucault (1988), pensar nos aparelhos reguladores que nos cercam no cotidiano e que exercem, através das normas, os objetivos da lei. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida.” (FOUCAULT, 1988, p. 157). Quanto à relação da biopolítica com o envelhecimento, olhando através dos aparelhos reguladores e da serventia das pessoas para a sociedade capitalista, o envelhecimento passa a ser uma preocupação biopolítica, pois tem interferência direta na produtividade do indivíduo, a qual reflete na economia, nos serviços oferecidos pelo governo e nas despesas públicas do país. Um corpo envelhecido é

quase sempre um corpo com condições menores de produção capital e que, geralmente, necessita de gastos maiores para ser mantido. Na medida em que essas preocupações passam a atingir o campo político, o biopoder passa a gerenciar os dispositivos de controle. É preciso lembrar que, de acordo com Foucault, a biopolítica tem como objetivo promover a vida da população, interferindo assim diretamente na eficiência do capitalismo. Isso é possível graças à produtividade que pode ser extraída dos corpos, através dos mecanismos que intensificam a vida produtiva da população.

A proliferação de biopoderes locais é um fato marcante nas formas modernas de governo, eles são necessários para realizar a “[...] gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade. etc., na medida em que elas se tornam preocupações políticas.”, segundo Revel (2005, p. 26).

Debert (1994) mostra a influência da biopolítica, dos biopoderes e dispositivos no processo do envelhecer.

[...] pode-se inferir que a velhice está sendo inventada como um problema que pode se agravar em prol das dificuldades da seguridade social, mercado de trabalho, dispositivos de lazer, atendimento médico-hospitalar e outros que se mostram ineficientes para atender o contingente de pessoas acima de 60 anos no Brasil. (DEBERT *apud* STANO, 2001, p.13).

Ressalta ele também que “a máscara da velhice vem cedendo lugar a uma imagem do envelhecimento mais positiva e de acordo com os interesses da própria sociedade, caracterizada pelo consumo exacerbado do corpo, do belo, do útil.” (DEBERT *apud* STANO, 2001, p. 14).

Numa perspectiva *foucaultiana*, como fazer da sua vida uma obra de arte se, ocupar-se de si, significa transgredir e o tempo é um dos obstáculos? “É preciso tempo para isso. E é um grande problema dessa cultura de se fixar, no decorrer do dia ou da vida, a parte que convém consagrar-lhe.” (FOUCAULT, 1985, p. 56).

Outro aspecto a ser considerado é o advento do biocapitalismo cognitivo, como uma nova terminologia para o capitalismo moderno, onde o tempo total da vida do indivíduo se confunde com o tempo dedicado ao trabalho. O poder disciplinar da biopolítica faz com que o conceito de tempo de vida seja dominado pelo tempo de trabalho. Fumagalli (2011), reforça:

Se no capitalismo fordista, a (mais) valia do processo de acúmulo estava de qualquer forma ligada ao tempo de vida das mercadorias produzidas quotidianamente pelo trabalho vivo, hoje, no capitalismo cognitivo, a (mais) valia tende a se relacionar de forma direta com o tempo de vida dos seres humanos. (FUMAGALLI, 2011, p. 79).

O corpo velho é aquele que, na maioria das vezes, não tem mais o tempo integral da sua vida dedicado ao acúmulo da mercadoria considerada valiosa no capitalismo cognitivo, o conhecimento. Assim, a mais valia desse corpo envelhecido diminui para a sociedade, já não merecendo a mesma atenção e o cuidado que o Estado e o mercado têm com o corpo jovem e produtivo.

Para a economia, a importância do corpo velho está relacionada com um novo nicho de consumo que cresce com o aumento da longevidade. Parece um paradoxo, pois este corpo não serve mais para produzir, mas serve para consumir. Ou seja, se não pode gerar acúmulo de riqueza através da sua produção, seja material ou intelectual, pode auxiliar através do seu consumo próprio, gerando riqueza de forma indireta. Assim, manter este corpo velho vivo, agora enquanto consumidor, é importante para um mercado que vê na velhice um potencial de consumo.

São muitos os tipos de velhice, mas focando no mercado, podem-se destacar dois tipos de velhos: aqueles que, no decorrer da existência dedicaram tempo para o cuidado de si, preservando sua saúde física e intelectual, também fazendo reservas financeiras; e aqueles que, em função do tempo dedicado ao serviço junto ao outro, tendo sua vida capturada pelos aparelhos reguladores que cercam o sujeito no dia a dia, não tiveram possibilidade de dedicar tempo ao cuidado de si, tendo sua saúde enfraquecida pela ação do tempo, chegando à velhice sem as reservas financeiras necessárias para essa fase da vida. O primeiro tipo é alvo do mercado que olha o corpo velho como um corpo com vitalidade para consumo de bens relacionados à qualidade de vida; o segundo tipo de velhice é alvo do mercado que vê o idoso relacionado à medicalização e aos empréstimos financeiros necessários para quem não teve possibilidade ou desejo de acumular recursos durante sua existência.

Compreender o envelhecimento, na contemporaneidade, é perceber as influências da governamentalidade nesse processo; é dar-se conta de que o corpo velho apresenta marcas de toda uma existência e do exercício profissional ao qual esse indivíduo dedicou seu tempo. De acordo com Stano (2001, p. 13):

Desconstruir uma imagem estereotipada da velhice e impingir-lhe uma marca que lhe é cultural são objetivos que se tornam imprescindíveis no desvelamento das condições de vida daqueles que estão na faixa acima dos 60 anos. É preciso, assim, conhecer a dimensão em que um exercício profissional marca e determina a forma e o próprio caminho do envelhecimento.

Segundo Stano (2001), estudos mostram que o envelhecimento é uma invenção cultural e, por isso, precisa ser investigado em suas particularidades. Possivelmente, usando essa afirmação como alicerce, pode-se identificar possibilidades do porquê o envelhecer do professor pode acontecer de forma diferente do processo de envelhecer de pessoas oriundas de outras profissões e também porque o envelhecimento acontece de forma distinta em diferentes regiões, de acordo com a cultura regional. A autora também destaca que o ser humano se singulariza e se constitui como tal no cotidiano, levando-nos a refletir sobre a influência dos aspectos do cotidiano na construção identitária do sujeito. Hecker complementa:

Cada tipo de organização socioeconômica e cultural é responsável pelo papel e pela imagem de seus “velhos”. Cada sociedade segrega um modelo de homem ideal, e é desse modelo que depende a imagem da velhice, sua valorização ou seu menosprezo. (HECKER, 2014, p. 12).

Na sociedade atual, sob a ótica da biopolítica, onde a riqueza maior está centrada na população produtiva, ser velho está relacionado muitas vezes com medicalização e institucionalização. Esse pensamento já mostra as relações possíveis de estabelecer com a biopolítica, segundo a qual os seres valem pelo que produzem. O valor da vida está na produção, se o velho não produz, então não tem valor. Pensar sobre o lugar que o velho ocupa na sociedade é necessário para que se tenha o entendimento sobre o que é ser velho hoje. “O que é ser velho? Em nossa sociedade ser velho é lutar para continuar sendo homem.” (BOSI, 2001, p.18).

E como é envelhecer sendo docente, sob o olhar da biopolítica? Analisar o exercício docente sob o ponto de vista da disciplinarização é perceber o professor como um indivíduo rodeado por normas que atingem toda uma classe na qual a vida é guiada dentro e fora da instituição de ensino pela produtividade. A própria formação docente pode ser considerada um processo de disciplinarização de corpos

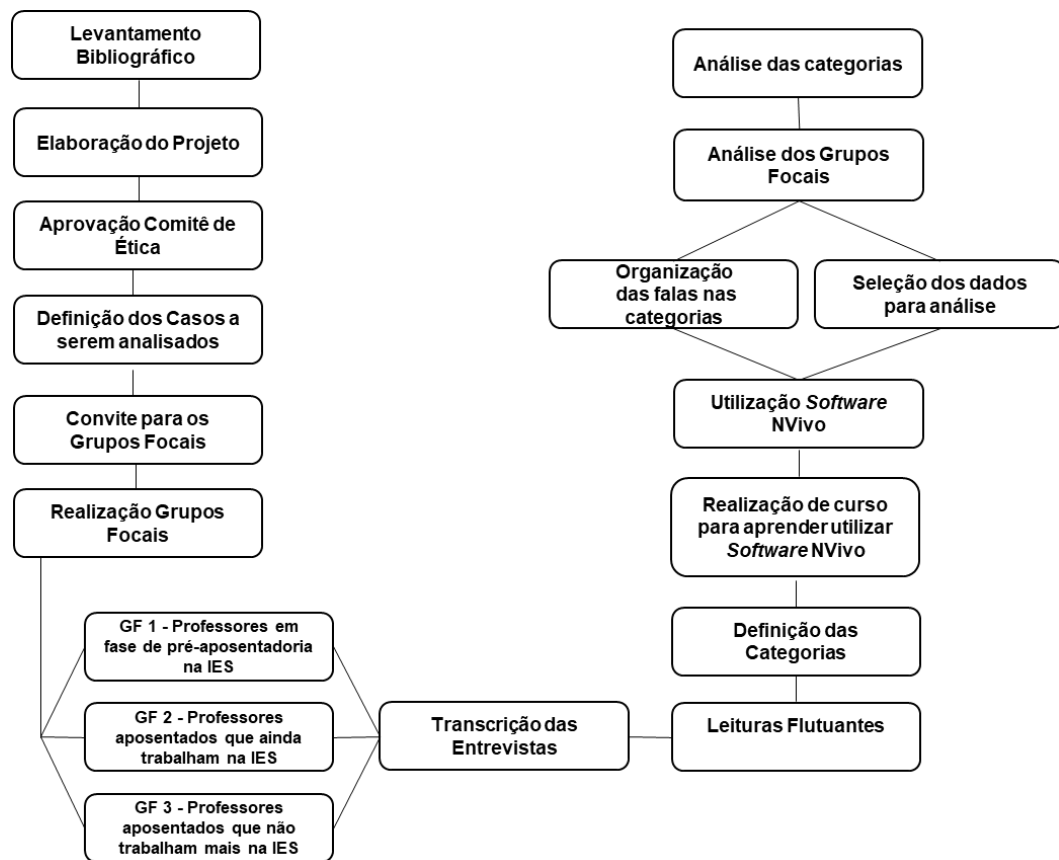
e de mentes e, o espaço que deveria ser dedicado ao cuidado de si, muitas vezes é ocupado por atividades necessárias de serem realizadas fora do espaço físico do ambiente escolar, como rotina, interferindo na qualidade de vida e no processo de envelhecimento desse profissional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO ESCOLHIDO PARA ESTE TRABALHO

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico escolhido para direcionar a construção e a análise dos dados que compõem esta pesquisa. Parte-se das aproximações com o conhecimento existente através da apresentação do levantamento bibliográfico. Após serão apresentados os aspectos éticos relacionados à aprovação da pesquisa, sua caracterização e a forma de construção do seu *corpus*. Na sequência será relatado como foram organizados e analisados os dados, sob a luz da análise de conteúdo de Bardin (1977, 2016) e com o apoio do software *NVivo*. Finalizando este capítulo, será apresentada a relação entre a hermenêutica, enquanto embasamento epistemológico da pesquisa, e a concepção de linguagem como expressão da experiência humana, segundo Benveniste (1989).

O percurso investigativo escolhido para a realização deste estudo está alicerçado na metodologia qualitativa, a qual procura dar conta do universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, através da revisão bibliográfica, da utilização do estudo de caso com apoio da ferramenta metodológica do grupo focal e da análise das narrativas, segundo a análise de conteúdo, conforme apresentado na Figura 01 – Percurso Investigativo da Pesquisa.

Figura 01 – Percurso Investigativo da Pesquisa



Fonte: Organizado pela autora (2018).

3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: APROXIMAÇÕES COM O CONHECIMENTO EXISTENTE

Para a realização desta pesquisa, é de fundamental importância conhecer outros estudos que tenham sido realizados acerca do objeto a ser aqui estudado. Com este intuito, foram realizadas pesquisas nos bancos de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), que consta no IBICT, no Portal de Periódico da CAPES, no Google Acadêmico e no portal da ANPED. Os descritores utilizados para a realização desta busca foram: envelhecimento e biopolítica; velhice e biopolítica; identidade profissional docente e biopolítica; identidade profissional docente e envelhecimento; identidade profissional docente, envelhecimento e biopolítica; velhice e cultura e velhice e história.

Para a busca por estudos já realizados e publicados sobre o tema, não foi utilizado critério de período de escrita e publicação. Todos os trabalhos encontrados foram contabilizados. No entanto, para a análise, foram considerados os trabalhos produzidos nos últimos 5 anos, ou seja, a partir de 2012. Buscando por trabalhos acadêmicos já realizados, no portal da IBICT e no Google Acadêmico, relacionados ao projeto de pesquisa em questão, empregando os descritores “envelhecimento e biopolítica” e “velhice e biopolítica”, foram encontrados somente cinco trabalhos no IBICT, sendo que somente um deles tem relação com o objeto de estudo. Com o tema “velhice e cultura”, foram encontrados 106 trabalhos, sendo que nenhum deles tem relação com os eixos de pesquisa abordados no presente trabalho. Com o descritor “velhice e história”, foram encontrados 160 trabalhos, dos quais, quatro trabalhos podem ser relacionados com o envelhecimento enquanto objeto de estudo desta pesquisa. Com o descritor “identidade profissional docente”, foram encontrados 157 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados por relacionarem-se a ao objeto desta dissertação. Fazendo a busca pelo descritor “identidade profissional e envelhecimento”, foram selecionados 4 trabalhos que podem se relacionar com o objeto de pesquisa a que se dedica este estudo, sendo um deles, o único presente no Google Acadêmico, realizado na Universidade do Porto, em Portugal. Finalizando a busca, com o descritor que abrange todo objeto de pesquisa – “identidade profissional, envelhecimento e biopolítica” – não foi identificado nenhum trabalho realizado.

Dentre todos os trabalhos visualizados, foram selecionados para estudo os relacionados no quadro que consta no Apêndice A – Dissertações e Teses. O critério de escolha destes foi que apresentassem ao menos um dos eixos principais abordados no presente trabalho, de modo que pudessem, de alguma forma, dialogar com minha pesquisa.

Para a tese intitulada “Governamentalidade, biopolítica e biopoder: a produção identitária para o corpo velho nos discursos da mídia brasileira contemporânea”, o autor Monteiro (2014) adota como fio-condutor as noções de Biopolítica, Biopoder e Governamentalidade, a fim de estudar a produção da mídia sobre o corpo velho, embasada no aumento da população idosa e na relação deste fato com o aumento do consumo voltado a este público.

Aidar (2014), na tese “O "fardo" da velhice e do envelhecimento: subjetividades e políticas públicas no Brasil”, investiga os idosos como sujeitos do

tempo presente, a relação do aumento da expectativa de vida com os gastos públicos, as leis e políticas públicas criadas a favor do idoso, sob o olhar da subjetividade do ser velho, da dificuldade de categorização e da velhice como problema social.

Oliveira (2015) apresenta, na dissertação “Do findar de uma carreira à velhice inativa: uma distância a percorrer ou o “fim da linha”?”, a análise sobre as relações de trabalho de sujeitos de meia idade, produtivos, mas aposentados, de uma vila operária situada junto a uma empresa energética, cujos moradores necessitam refazer seus projetos de vida frente à aposentadoria. Nesse percurso, a perda identitária se faz presente, dando lugar à insegurança e ao sentimento de orfandade.

Felix (2015), na dissertação de mestrado intitulada “Identidade profissional docente: tecendo histórias”, estuda os elementos que contribuem para a formação da identidade profissional docente de professores iniciantes de uma escola da rede pública e aborda que a identidade é decorrente das diferentes interações que influenciam sua construção ao longo da vida.

Na dissertação “Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor”, Cardoso (2014) busca identificar os elementos constituintes da docência, através de pesquisa realizada com professores de uma escola particular de Porto Alegre. Nesse estudo, a autora analisa a forma como o professor constrói sua subjetividade, relacionando-a com o bem-estar e o mal-estar docente na atuação pessoal e profissional.

Em sua tese de doutorado intitulada “Por uma percepção multiangular: a inserção da discussão sobre o envelhecimento na escola da vida e na vida da escola”, Rodrigues (2013) realiza uma pesquisa junto a mulheres professoras de escolas num município vizinho a Porto Alegre, para analisar o processo de envelhecimento, relacionando-o ao trabalho docente feminino e à saúde. Em tal trabalho, a autora aborda a importância de a escola constituir um espaço para a discussão sobre o envelhecimento.

Em sua pesquisa de dissertação de mestrado em Psicologia, intitulada “Um estudo sobre a aposentadoria compulsória à luz da Teoria das Representações Sociais”, Costa (2015) discute a compreensão da Aposentadoria Compulsória, à luz da Teoria das Representações Sociais, através da análise das entrevistas realizadas com servidores de uma Instituição Federal de Ensino Superior, onde o sentimento

de perdas decorrentes da aposentaria compulsória aparece como um dos fatos mais marcantes.

Silva (2017) investiga, em sua dissertação “Aposentadoria: o trabalho e o sentido de sua continuidade para o professor do ensino superior”, a relação do envelhecimento com a produtividade no dia a dia de professores universitários aposentados de uma IES, analisando o sentido que o trabalho tem na vida destas pessoas, que leva a maioria delas a continuar trabalhando após a aposentadoria.

Na dissertação de Alves (2017), realizada na Universidade do Porto, a autora disserta sobre o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade e as relações do envelhecimento no trabalho. O estudo descreve as percepções de professores de diferentes níveis de ensino, aposentados e em exercício, os quais reconhecem, muitas vezes, à docência como “antídoto do envelhecimento”, levantando a necessidade de se pensar numa melhor preparação dos professores para a fase pós-aposentadoria.

Na busca realizada por artigos e outros trabalhos relacionados ao tema do objeto de pesquisa, no portal da ANPED e no Google Acadêmico, teve-se como referência inicial o período de 2012 até 2017. Contudo, tendo em vista a dificuldade de encontrar trabalhos com os descritores definidos no período delimitado, optou-se por não restringir o período de pesquisa. No portal da ANPED, não foram encontrados trabalhos com os descritores “envelhecimento” e “biopolítica”. Com o descritor “identidade profissional docente”, foram encontrados 95 trabalhos, sendo que, desses, 10 trabalhos têm algum aspecto relacionado à pesquisa a ser realizada. Já com o descritor “identidade profissional docente e envelhecimento”, não foram encontrados trabalhos realizados nesse portal.

Na pesquisa desenvolvida no Google Acadêmico, com o descritor “envelhecimento e biopolítica”, foram encontrados 1.470 resultados, mas no momento de refinar a busca, focando no processo de envelhecimento docente, com o descritor “identidade profissional docente, envelhecimento e biopolítica”, não foram encontradas publicações. O quadro com os estudos descritos abaixo consta no Apêndice B – Artigos e Outros Trabalhos.

Agra do Ó (2011), em artigo intitulado “Biopolítica e Velhice”, discute o envelhecimento humano sob o olhar da Biopolítica. Birman (2015), no artigo “Terceira idade, subjetivação e biopolítica”, trata do conceito de terceira idade, enfatizando as formas de subjetivação presentes nesta fase da vida e ressaltando

como ocorreu a exclusão social do velho no contexto histórico da modernidade. Tótorá (2013) problematiza, em seu artigo “Genealogia da Velhice”, um modo de velhice que se pauta na subjetividade flexível, destacando o conceito de velhice ativa. A autora destaca que tal subjetividade se baseia num assujeitamento ao consumo, em diversos aspectos.

Matos (2014) estuda, em o “Fazer viver e deixar morrer: a velhice na era do biopoder”, a forma como o biopoder incide sobre a construção da velhice na atualidade, a partir da obra de Foucault, analisando como o poder disciplinar, a biopolítica e o biopoder atuam sobre a posição de exclusão e marginalização do idoso. O objetivo do autor é possibilitar a construção de uma nova imagem da velhice.

A problemática da produção histórica da velhice a partir do dispositivo da idade, especialmente em contextos biopolíticos, é o tema apresentado por Santos (2016), no artigo “O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos”.

Souza (2013) analisa, no artigo “O professor de educação básica no Brasil: identidade e trabalho”, a identidade e as relações de trabalho dos docentes na educação básica brasileira, evidenciando características e dando especial atenção ao nível cultural dos docentes. Iza (2014) explora a identidade docente, em artigo elaborado juntamente com Benites, Neto, Cyrino, Ananias, Amosti e Souza Neto, buscando identificar elementos que contribuem tanto na formação quanto no exercício da profissão, destacando que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social em que o sujeito está inserido. Por sua vez, Lüdcke (2004) discute a precarização do trabalho docente, em artigo intitulado “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes”, trazendo contribuições de diferentes autores que abordam a identidade docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão.

Aguiar (2015), em seu trabalho “Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária”, conclui que a identidade docente universitária se constrói sobre os saberes profissionais e sobre os saberes de ordem ética, perpassando a vida profissional, desde o momento da escolha da profissão até a atuação docente. Em outro artigo publicado por Aguiar (2006), com o título “Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional”, a autora aborda a identidade docente, enfatizando que a

mesma precisa ser vista como questão social e política e não somente científica e acadêmica. A autora ressalta que a identidade é formada levando em conta condições históricas, sociais e materiais, além de condições do próprio sujeito.

Em trabalho sobre o tema “Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série”, Bragagnolo (2004) estuda a relação entre a identidade profissional e as novas exigências referentes à formação e à atuação profissional, de acordo com a LDB, através de pesquisa realizada com grupos focais de professores das séries iniciais, em Santa Catarina.

Cupolilo (2004), no trabalho apresentado na Anped “A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ”, aborda a prática do ensino como espaço de construção da identidade profissional na escola e na universidade, no mundo contemporâneo.

Em seu trabalho “Identidades de professores e redes de significações - configurações que constituem o ‘nós, professores’”, Gentil (2006) assume o tema da identidade como eixo principal e trata da constituição da mesma através de uma rede de configurações, composta por diversas relações, destacando, com relação à identidade dos professores, a história coletiva e a formação profissional como elementos constituintes.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Atendendo à resolução CNS 510/2016, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética da IES pesquisada. A autorização do Comitê de Ética se deu através do Parecer Consubstanciado nº 2.687.492.

O assentimento por parte dos participantes para o uso das informações obtidas nas entrevistas nos grupos focais se deu por meio do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Utilizar o estudo de caso qualitativo como uma modalidade de pesquisa é abrir o problema a ser investigado para que a comunidade acadêmica tome conhecimento do mesmo e contribua de forma coletiva na construção do saber decorrente desse estudo, podendo interessar-se em dar continuidade ao mesmo. De acordo com Alves-Mazzotti:

Assim, a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que ele possa, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento. Tal preocupação favorece o diálogo com aqueles que se interessam pela mesma temática, além de permitir a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 638).

Escolher a estratégia do estudo de caso como metodologia para dar aporte à realização dessa pesquisa exigiu, num primeiro momento, compreender se realmente seria essa a metodologia mais adequada para ser utilizada. Alves-Mazzotti (2006), baseada nos estudos de Yin (1984) e Stake (2000), aponta para a importância de atentar para as características que definem se um trabalho é um estudo de caso ou não. Alves-Mazzotti, citando Yin (1984), comenta:

Yin (1984) também enfatiza a importância do tipo de questões propostas para distinguir os estudos de caso de outras modalidades de pesquisa nas ciências sociais. Afirma que a estratégia é geralmente usada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643).

A partir da premissa de que o objeto a ser pesquisado pode ser caracterizado como um fenômeno contemporâneo, pouco estudado até então, pretendeu-se, através do estudo de caso ter a possibilidade de analisar as relações existentes entre os aspectos complexos que fazem com que o problema a ser estudado possa ser considerado um sistema, com uma relação intrínseca entre os componentes envelhecimento, docência e biopolítica. Alves-Mazzotti (2006) comenta ainda, baseada nas falas de Yin, que quando existe o desejo de realizar

uma pesquisa que analise processos complexos, o estudo de caso é uma boa possibilidade de recurso metodológico.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Alves-Mazzotti (2006), é o fato de que existem outros fatores que caracterizam um estudo de caso: “Em Stake podem ser encontrados dois critérios essenciais para definir um estudo de caso: é uma investigação que focaliza um fenômeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas.” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 649). Analisando esta colocação da autora, complementando o pensamento de Yin, pode-se dizer que utilizar o estudo de caso nessa pesquisa atende aos critérios de fenômeno contemporâneo e original, composto por um sistema com inter-relação entre as partes, as quais se integram no cotidiano.

Alves-Mazzotti (2006), citando Yin (2010), comenta que é necessário a definição de uma unidade de análise para que se constitua um estudo de caso. Para atender esta necessidade, observando também os objetivos propostos neste estudo, considerou-se como unidade de análise: o processo de envelhecimento docente em uma IES.

Trabalhar com o estudo de caso, diferente do pensamento de muitos pesquisadores, não é uma tarefa fácil e, tendo em vista a complexidade de sua realização e as diferentes características do mesmo, apontadas por Mazzotti, é indicado que se tenha atenção especial para a forma como será realizada a coleta de dados.

A técnica do grupo focal foi escolhida com o objetivo de coletar os dados grupais e evidenciar as contribuições dos sujeitos da pesquisa, os quais foram docentes do ensino superior. O aporte teórico para estudo e a construção da ferramenta do grupo focal foram desenvolvidos a partir dos estudos de Barbour (2009), Gondin (2002) e Melo e Araújo (2010).

Foram estudados três grupos de professores de uma IES da serra gaúcha: um grupo composto por professores no exercício da atividade docente e em processo de preparação para a aposentadoria; outro grupo composto por professores aposentados, mas ainda no exercício da profissão; e um último grupo, composto por professores aposentados, mas já sem vínculo com a IES.

Para estudar os três grupos de professores foram realizados três grupos focais. Quanto ao tamanho de cada grupo focal, optou-se por trabalhar com até 6 integrantes, por ser este um tamanho de grupo indicado por Barbour (2009), para

que o trabalho de moderação e análise dos discursos seja feito de forma a perceber e estar atento a todos os detalhes da condução e da transcrição das falas.

A técnica do grupo focal foi selecionada por ser facilitada pela liberdade de expressão que os sujeitos participantes do grupo possuem, favorecida pelo desejo de participar do mesmo, pela preparação do ambiente e pela orientação do trabalho. A condução dessa técnica leva em conta o teor técnico da mesma e o uso de recursos tecnológicos, além da preparação do moderador e do observador para sua utilização. A riqueza e o aproveitamento maior da técnica do grupo focal se dão pela habilidade do moderador de, estando atendo à trama do diálogo e às interações entre os sujeitos, propiciar novas falas e conduzir o diálogo para caminhos possíveis de entrelaçar com a pesquisa, sem fugir do foco estabelecido no roteiro previamente preparado. Algo importante que vale ressaltar é a oportunidade de dar voz a todos os participantes do grupo, o que depende, além do tamanho do grupo, da habilidade do moderador na condução da entrevista.

A condução dos grupos focais foi realizada pela pesquisadora, que contou também com a participação de uma observadora para auxiliar nas atividades de apoio do grupo, além de poder trabalhar nas percepções relacionadas à interação do mesmo, como linguagem não verbal e movimentos grupais observados, exemplificando a negação e a fuga.

Os três grupos focais foram filmados e as falas gravadas para posterior análise. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a participação nesta pesquisa, consta no Apêndice C.

Barbour reforça a importância do grupo focal, frente às entrevistas individuais, ressaltando que:

Se o foco da pesquisa é como as pessoas constroem e reconstróem suas histórias, entretanto, os grupos focais possivelmente facilitarão a discussão e o destrinchamento do repensar envolvido. Se o pesquisador escolherá os grupos focais ou as entrevistas individuais, neste último caso dependerá consideravelmente de sua concepção do processo de pesquisa e do papel do pesquisador nele. (BARBOUR, 2009, p. 69).

Num trabalho grupal, o diálogo flui a partir da confiança mútua estabelecida entre os membros e seu coordenador. Por esse motivo, considerou-se importante a preparação do grupo para que as narrativas fluíssem com liberdade a partir da fala dos sujeitos. A importância dessa técnica é destacada por Melo e Araújo:

Uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (MELO; ARAÚJO, 2010, p. 3).

A riqueza do grupo focal é extraída das discussões que acontecem no grupo, propiciadas pela interação dos participantes. “O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou moderador.” (BARBOUR, 2009, p. 21).

Um dos benefícios do grupo focal está relacionado com a possibilidade dos sujeitos, através das suas falas, terem condições de reelaborar momentos importantes vivenciados dentro da IES, podendo assim pensar e repensar suas escolhas de vida para após a saída da instituição. Segundo Barbour:

Essa abordagem pode iluminar as preocupações daqueles cujas vozes estariam de outra forma emudecidas. [...] Dados gerados em grupos focais podem ser usados para prover uma janela para a experiência subjetiva, mas isso é o mínimo que essa abordagem é capaz de fazer. (BARBOUR, 2009, p. 51).

A partir da pesquisa qualitativa, foram realizadas análises e interpretações, articulando os resultados das entrevistas com os conceitos apresentados nas obras pelos autores estudados, objetivando a compreensão da implicação dos aspectos que constituem a identidade profissional docente, sob o olhar da biopolítica, no seu processo de envelhecimento.

A análise das narrativas que surgiram no grupo focal foi embasada na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). O método da análise de conteúdo se constitui num conjunto de técnicas utilizadas para analisar os dados qualitativos. A análise de conteúdo surgiu nos EUA, no início do século XX, para análises relacionadas à imprensa e propaganda, segundo Bardin (1977). Na metade do século passado, outros campos do conhecimento passaram a utilizar a análise de conteúdo e se uniram ao uso dessa metodologia pelos jornalistas. Segundo Bardin:

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado

por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Utilizar a análise de conteúdo para analisar as falas decorrentes das entrevistas realizadas nos Grupos Focais é possível, segundo Bardin (1977), uma vez que o grupo focal constitui um grupo restrito, com um número de pessoas definido para esta comunicação, utilizando um código linguístico oral. Para Bardin (1977, p. 39), “o analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar.”. A análise de conteúdo explora esses documentos num momento determinado, através da sua comunicação pelos envolvidos nesse processo. No caso dessa pesquisa, a análise incidirá sobre a fala dos participantes nos grupos focais, no momento de realização de cada grupo, levando em conta também o que está por trás das palavras proferidas. Segundo Bardin (1977), um dos aspectos que diferencia a análise de conteúdo da linguística é que “a linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens.”

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo possui três fases, a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização dos documentos. Segundo Bardin (1977, p. 95), “[...] geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.”. O *corpus* de análise constitui-se das narrativas orais coletadas nos grupos focais, as quais foram transcritas nessa fase. Paralelamente a sua transcrição, foram realizadas as leituras flutuantes, consideradas leves e desenvolvidas num primeiro momento, que permitem uma aproximação com as narrativas, deixando-se começar a contagiar-se pelo conteúdo. É nessa fase também que foram escolhidos os documentos, elaborados indicadores, formuladas as hipóteses, reunido e preparado o material a ser analisado.

A fase seguinte, de exploração do material, conforme define Bardin (1977), é cansativa, pois é nessa fase que são realizadas as operações de codificação e categorização.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão [...]. (BARDIN, 1977, p. 103).

Se na codificação o trabalho a ser realizado consiste na escolha das unidades, das regras de contagem e das categorizações, é na fase de categorização que se realiza a “[...] operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 1977, p. 117). Categorizar é também classificar, e esta atividade faz parte do dia a dia das pessoas. Quando classificamos, investigamos o que os elementos têm em comum, para depois agrupá-los. Fazemos isso de modo muitas vezes automático na nossa rotina diária.

Como a análise de conteúdo permite o tratamento informático dos dados, após a transcrição das narrativas oriundas dos grupos focais e criação das categorias, foi utilizado o *software NVivo* Versão 12 para auxiliar na codificação dos extratos das entrevistas em cada categoria e na identificação de elementos importantes para serem analisados.

A análise de conteúdo, enquanto conjunto de procedimentos, possibilita também ao analista, oriundo de diversas áreas de estudo, a captação de outras informações além das expressas diretamente através da linguagem oral. A busca por estas informações complementares se dá através da análise da relação entre mensagem, emissor e receptor, enquanto polos de inferência, conforme Bardin (1977). Na terceira fase, citada por Bardin (1977) como fase de tratamento dos resultados e interpretações, foram realizadas as inferências e as interpretações das categorias definidas na segunda fase, iniciando assim a análise categorial.

3.4 CORPUS DA PESQUISA

A realização dos grupos focais contou com a participação dos docentes ex-docentes da IES que aceitaram o convite para participar das entrevistas. O início do processo se deu através da definição de critérios para participação dos professores em cada grupo focal. Os critérios foram estabelecidos de forma que o tempo de trabalho na IES e a carga horária diária dedicada a este trabalho contribuíssem para

identificar aspectos que caracterizassem com maior veracidade a identidade docente. Os critérios definidos para cada grupo constam no Quadro 01 – Composição dos Grupos Focais.

Após esta definição foi realizado levantamento dos professores que atendiam aos critérios. Este levantamento foi realizado através do site da IES, que disponibiliza informação sobre os professores por área, com tempo de trabalho na IES e também através da consulta ao *currículo lattes* de cada professor. Para ter acesso a informações dos professores que não trabalham mais na IES foram solicitadas indicações de ex-colegas de trabalho e também se contou com a colaboração da Associação de Docentes da IES. Dessa pesquisa resultaram aproximadamente 100 professores elegíveis para serem contatados.

De posse da lista de nomes que poderiam ser convidados para cada grupo foi enviado e-mail com convite para participação nos grupos, além de mensagens através do *WhatsApp*. A confirmação se o professor atendia ou não os critérios referentes à aposentadoria, carga horária de trabalho e tempo de serviço na IES foi solicitada através do e-mail e das mensagens. Após confirmação da possibilidade da participação foram enviadas informações sobre data e local da realização de cada grupo.

Para a condução dos grupos focais optou-se por não trabalhar com questões fechadas e relacionadas com as hipóteses levantadas anteriormente pela pesquisadora para que não tivesse risco algum de influenciar o grupo nos seus posicionamentos. As questões foram definidas como norteadores para a condução da entrevista e foram organizadas de modo que os participantes pudessem contar a história da sua passagem pela IES, imaginando uma linha do tempo, partindo do início da docência, passando pelas lembranças marcantes dos anos dedicados à docência até a saída da IES.

O Quadro 01 – Composição dos Grupos Focais apresenta informações sobre a composição de cada grupo focal, bem como sobre o percentual de professores que aceitaram participar da pesquisa.

O GF1 (Grupo Focal 1) teve como objetivo estudar o primeiro grupo de professores, em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES. Para este grupo foram convidados 41 professores, sendo que 6 aceitaram o convite e estiveram presentes no dia da entrevista, totalizando 15% de participação.

O GF2 (Grupo Focal 2) estudou os professores já aposentados pelo INSS que ainda trabalham na IES. Para este grupo foram convidados 30 professores, sendo que 6 professores aceitaram participar, mas no dia da entrevista somente 5 professores estiveram presentes, totalizando 17% de participação.

O GF3 (Grupo Focal 3) analisou o grupo de professores aposentados que já saiu da IES. Neste grupo, dos 16 professores convidados, 7 aceitaram participar, mas no dia da entrevista somente 4 estiveram presentes, totalizando 25% de participação.

Quadro 01 – Composição dos Grupos Focais

Grupos Focais	Crítérios	Quantidade de Professores Convidados	Quantidade e % de Professores que aceitaram	Quantidade e % de Professores que participaram
GF1 – Professores em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor do campus sede da IES. - Ter vínculo de ao menos 15 anos com a IES. - Ter carga horária mensal superior a 180 horas. - Estar em período pré-aposentadoria pelo INSS (até 5 anos antes da data de aposentadoria). 	41	6 15%	6 15%
GF2 – Professores aposentados que ainda trabalham na IES	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor do campus sede da IES. - Ter vínculo de ao menos 15 anos com a IES. - Ter carga horária mensal superior a 180 horas. - Estar aposentado pelo INSS. 	30	6 20%	5 17%
GF3 – Professores aposentados que não trabalham mais na IES	<ul style="list-style-type: none"> - Ter sido professor do campus sede da IES. - Ter tido vínculo de ao menos 15 anos com a IES. - Ter tido carga horária mensal superior a 180 horas. - Não trabalhar mais na IES. - Estar aposentado pelo INSS. 	16	7 44%	4 25%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.4.1 Os participantes dos Grupos Focais

Por questões éticas, optou-se por não identificar a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, bem como os professores que participaram dos grupos focais. Para identificar esses professores, enquanto participantes dos grupos focais, foi usada a sigla GF (grupo focal) seguida do número do grupo, para identificar a qual grupo pertenciam, após foi utilizado a letra P (professor) e a sequência numérica que identificou os professores pelas primeiras participações no grupo (exemplo, o P1 falou por primeiro, o P2 foi o segundo professor a se pronunciar, e assim por diante).

3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A decisão metodológica de realizar as transcrições das entrevistas feitas nos grupos focais de forma manual, e não utilizando um software para apoio, foi tomada baseada na riqueza do conteúdo que poderia ser extraído através da observação dos processos vivenciados em cada grupo focal, levando em conta a dinâmica do grupo, os sentimentos, a linguagem verbal e não verbal e a interação entre os participantes. A transcrição manual é trabalhosa, mas extremamente rica e gratificante. Foram aproximadamente 2 horas de entrevistas com cada grupo focal, totalizando 6 horas ao todo, sendo que para realizar uma transcrição de 10 minutos de entrevista, considerando as interações existentes no grupo, levou-se aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Ao final das transcrições foram dedicadas aproximadamente 54 horas de trabalho para este trabalho, aproximadamente 1 mês dedicado para esta atividade.

Realizar as transcrições, com auxílio das filmagens realizadas no dia da entrevista e dos áudios gravados, foi vivenciar novamente as emoções que marcaram cada um dos grupos focais. A escolha metodológica pela transcrição manual possibilitou diversos *insights* e inferências, somente possíveis de serem realizados através da escuta atenta a cada uma falas e da observação da linguagem não verbal expressa pelos participantes da pesquisa. Olhares, respirações longas, interações, incômodos foram possíveis de serem observados e relacionados com as falas em questão.

Após as transcrições foram realizadas diversas leituras flutuantes, assim denominadas por Bardin (2016), que diz que estas leituras são assim chamadas por fazerem uma referência à atitude do psicanalista, deixando-se invadir pelas impressões levantadas durante a leitura. Após essa etapa, denominada por Bardin como pré-análise, deu-se início à etapa de criação das categorias. Segundo Bardin, (2016):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).

O processo de categorização ou classificação faz parte do cotidiano. Na pesquisa, exige do pesquisador um grande envolvimento com o conteúdo gerado para ser analisado, de modo que possa ser avaliado o que existe de comum no conteúdo, e posteriormente possa ser realizado o agrupamento. Categorizar é separar para após reorganizar os dados de acordo com seus significados.

Nesta pesquisa optou-se pelo sistema de categorias não ser apresentado a *priori* ou por “caixa” conforme Bardin (2016), e sim ser construído após a realização dos grupos focais, sendo considerado a *posteriori*. Quando um sistema de categorias não é fornecido, segundo Bardin, “[...] ele resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos, [...]. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.” (BARDIN, 2016, p. 149).

O processo de análise categorial iniciou pela identificação dos principais eixos norteadores das entrevistas nos grupos focais. Após essa identificação foram observadas duas situações na criação das categorias: a primeira estava relacionada com eixos de interesse que iam ao encontro dos objetivos iniciais definidos para esta pesquisa e que indicavam possíveis categorias; e a segunda situação foram os movimentos grupais que levaram a partir das entrevistas a outros caminhos de acordo com os interesses dos participantes, que podem constituir-se de objetos de estudos posteriores a essa pesquisa.

Para dar continuidade à técnica de análise categorial proposta por Bardin (2016), retomei por diversas vezes a leitura das transcrições e os desmembramentos inicialmente feitos, reorganizando por algumas vezes as categorias de modo que elas pudessem auxiliar no atingimento do objetivo inicialmente proposto pela

pesquisa, que era analisar de que forma os aspectos que constituem a identidade profissional docente interferem no processo de envelhecimento, a partir de uma perspectiva biopolítica.

Partindo da forma como as entrevistas transcorrem nos grupos focais, optou-se por trabalhar com três grandes categorias constituídas na linha histórica do processo docente: Tornar-se docente, A vida na docência na IES e (H)A vida após a docência na IES. A linha histórica do processo docente foi definida com três grandes marcadores de tempo docente que são: início da docência na IES, a aposentadoria e a saída da IES. Nessa linha também foram posicionados os grupos focais conforme o momento da vida docente. A linha histórica do processo docente está apresentada na Figura 02– Linha Histórica do Processo de Vida Docente na IES.

Figura 02 – Linha Histórica do Processo de Vida Docente na IES



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para cada uma destas grandes categorias foram criadas subcategorias que agruparam os temas emergentes em cada uma das etapas de vida dos docentes que participaram das entrevistas nos grupos focais. O recorte da construção das categorias e subcategorias está apresentado no Quadro xx – Categorias e Subcategorias.

Quadro 02 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Tornar-se docente	A escolha pela docência
	O início da docência na IES
A vida na docência na IES	Formas de ser docente
	Motivações e Desafios
	Cuidado de si na docência
	O que me fará falta
	Do que não terei saudade
	Envelhecer na docência
	Ser docente, estar aposentado
	A possibilidade de sair da IES
	Projetos para a vida após a IES
	(H)A vida após a docência
Do que sinto falta	
A aposentadoria após a docência	
O envelhecimento após a docência	
O cuidado de si após a docência	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.5.1 O software *Qualitative Solutions Research NVivo (QSR)*

Quando há um número grande de dados para minerar e junto a isso há também a necessidade de cruzar dados dos atributos pesquisados, o uso de softwares para tratamento de dados qualitativos é indicado. O *NVivo* surgiu em 1981 e é um desses softwares de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas. O uso de ferramentas como o *NVivo* facilita o trabalho do pesquisador, principalmente quando há pesquisas feitas com um número grande de participantes e quando as entrevistas são longas.

A primeira versão do software foi desenvolvida por dois pesquisadores, Lyn e Tom Richards, que precisavam de um programa para ajudar na pesquisa qualitativa que estavam realizando. Vale ressaltar que os pesquisadores eram oriundos das áreas da Antropologia e Filosofia. Esta primeira versão foi a *NUD*IST*

(*Non-Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* que logo começou a ser utilizada por outros pesquisadores. Em 1994, devido ao sucesso da utilização do software, que já estava na versão 4, foi criada a *QSR International*, empresa que passou então a comercializar a ferramenta. Em 1997 o software passou a chamar-se *N4* e logo após a empresa lançou o *NVivo* como um novo produto. Em 2006 o *N4* e o *NVivo* foram unificados e foi lançada então a versão 7 do *NVivo*, com uma interface padrão *Windows* e outros benefícios. (LAGE, 2011). A evolução do software acontece periodicamente e em março de 2018 a *QSR* lançou a versão 12 do *NVivo*, versão utilizada como apoio nessa pesquisa.¹⁵

A utilização dessas ferramentas tem sido motivo de debates frequentes entre os pesquisadores, pois possuem benefícios, mas também existem riscos no uso desses softwares de apoio. Os maiores benefícios são a facilidade para codificação dos dados, os mecanismos de busca, o controle das fontes de informação e a facilidade para a categorização durante o processo de codificação. A possibilidade de confundir a ferramenta com a metodologia, adequando a metodologia à ferramenta e não o contrário, além da possibilidade de não fazer o correto gerenciamento do processo de codificação, são alguns dos pontos que levam os pesquisados a discutirem sobre o uso dos softwares de apoio em suas pesquisas. Entre os softwares utilizados nas grandes universidades brasileiras, como: Unicamp, USP e UFRGS, o *NVivo* é o mais utilizado. (LAGE, 2011).

3.5.1.2 A utilização do *Software NVivo* na pesquisa

Como o *software NVivo* é um produto comercializado pela empresa *QSR* optei por instalar a versão gratuita para teste¹⁶ para aprender a utilizar o mesmo, a qual dá direito de uso durante 14 dias em cada computador. Expirado esse prazo é necessária a instalação em um outro equipamento. Iniciei meu trabalho com o *NVivo* de forma autodidata, mas precisei buscar ajuda para sua utilização, a qual deu-se através da realização de um curso específico sobre a utilização do *software*.

¹⁵ A história da evolução do software está disponível no endereço <http://www.qsrinternational.com/about-us/our-history>.

¹⁶ A versão gratuita pode ser baixada através da página da empresa *QSR International* no endereço <https://www.qsrinternational.com/>.

O primeiro passo dentro da plataforma do *NVivo* foi realizar a transferência dos arquivos das transcrições para o *software*. Neste momento já foi informado para o sistema que iria trabalhar com casos para análise, onde cada caso seria um dos grupos focais pesquisados.

Após realizar diversas leituras flutuantes das transcrições feitas, foram criadas as categorias e subcategorias da pesquisa, denominadas no *NVivo* como nós. O segundo passo foi informar essas categorias para o *software*.

Na sequência foram realizadas as codificações das falas dos sujeitos de cada grupo focal relacionando as mesmas com as categorias (nós) definidas no *NVivo*, conforme apresentado na Figura 03 - Processo de codificação das falas dos sujeitos dos Grupos Focais com apoio do *Software NVivo*.

Um aspecto a ser ressaltado é que nas transferências das falas, as mesmas podem ser destinadas para mais de uma categoria, conforme o conteúdo expresso nas mesmas, esse é um dos aspectos do trabalho facilitado pelo *software*.

Conforme as codificações foram sendo realizadas, o *software* vai contabilizando os extratos codificados em cada categoria e subcategoria, conforme demonstrado na Figura 04 – Resumo das codificações por categoria no *NVivo*.

Figura 03 - Processo de codificação das falas dos sujeitos dos Grupos Focais com apoio do *Software NVivo*

The screenshot shows the NVivo 12 Plus interface. The top menu bar includes 'Arquivo', 'Início', 'Importar', 'Criar', 'Explorar', and 'Compartilhar'. The main workspace is divided into a left sidebar with navigation options like 'Acesso rápido', 'Dados', 'Códigos', 'Casos', 'Notas', 'Pesquisar', and 'Resultado'. The central area displays a tree view of nodes under 'Nós' with columns for 'Nome', 'Arquivos', and 'Referências'. The right pane shows a selected text excerpt with a blue highlight and a 'Clique para editar' button above it.

Nome	Arquivos	Referências
(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES	1	82
Aposentadoria	1	7
Do que sinto falta	1	12
Envelhecimento	1	8
O cuidado de si após a docência	1	12
Parar de trabalhar (vida sem a docência)	1	42
Projetos de Vida	1	1
A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES	3	190
A possibilidade de sair da IES	2	35
Aposentadoria	1	7
Do que sentirei falta	1	15
Envelhecimento	2	26
Forma de ser docente	3	26
Motivações e Desafios	2	30
O Cuidado de Si na docência	2	26
Projetos de Vida	2	25
TORNAR-SE DOCENTE	3	46
A escolha pela docência	3	18

Text excerpt from the right pane:

muito obrigada que o senhor encontrou um tempinho pra nós hoje.

GF3 P1 – não, mas agora lá no seminário eles acabaram as aulas porque agora é época de férias a partir de hoje, então todo mês de julho é livre. Mas tenho as aulas de acordeom uma vez por semana. Bem legal. Porque tocar um instrumento sozinho também é chato. Então eu inventei...eu tenho um bumbo chamado bumbo leguero, então o bumbo leguero eu coloco nessa perna aqui e nessa aqui eu coloco um pandeiro. Então se toca assim...dá três em um...

GF3 P3 – já deu uma banda.

Muitos risos...

Vivi - e você, o que você faz além das aulas?

GF3 P2 – eu também me ocupo. Quando meu marido liga e eu to na rua eu digo, já to chegando. Daqui 15 minutinhos to em casa. É uma hora e meia no mínimo. Porque dai eu encontro um monte de pessoas e o dia passa e falta tempo. Me ocupo o dia inteiro. De manhã procuro ficar em casa dai eu e ele fizemos o almoço meu filho almoça com a gente então a gente se esmera

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Figura 04 – Resumo das codificações por categoria no NVivo

Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES	1	129	23/10/2018	OMD	24/10/2018 17:05	OMD
A aposentadoria após a docência	1	17	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:11	OMD
A saída da IES	1	52	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:12	OMD
Do que sinto falta	1	12	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:17	OMD
O cuidado de si após a docência	1	31	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:13	OMD
O envelhecimento após a docência	1	17	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:08	OMD
A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES	3	199	23/10/2018	OMD	24/10/2018 17:04	OMD
A possibilidade de sair da IES	2	35	23/10/2018	OMD	25/10/2018 10:12	OMD
Do que não terei saudade	1	7	25/10/2018	OMD	25/10/2018 22:59	OMD
Envelhecer na docência	2	26	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:05	OMD
Formas de ser docente	2	25	23/10/2018	OMD	05/11/2018 19:35	VPD
Motivações e Desafios	2	30	23/10/2018	OMD	25/10/2018 09:53	OMD
O Cuidado de Si na docência	3	29	23/10/2018	OMD	25/10/2018 15:48	OMD
O que me fará falta	1	15	23/10/2018	OMD	25/10/2018 23:04	OMD
Projetos para a vida após a IES	2	25	23/10/2018	OMD	25/10/2018 22:52	OMD
Ser docente, estar aposentado	1	7	23/10/2018	OMD	05/11/2018 17:48	VPD
TORNAR-SE DOCENTE	3	49	23/10/2018	OMD	24/10/2018 20:53	OMD
A escolha pela docência	3	19	23/10/2018	OMD	25/10/2018 18:30	OMD
O início da docência na IES	3	30	23/10/2018	OMD	25/10/2018 15:54	OMD

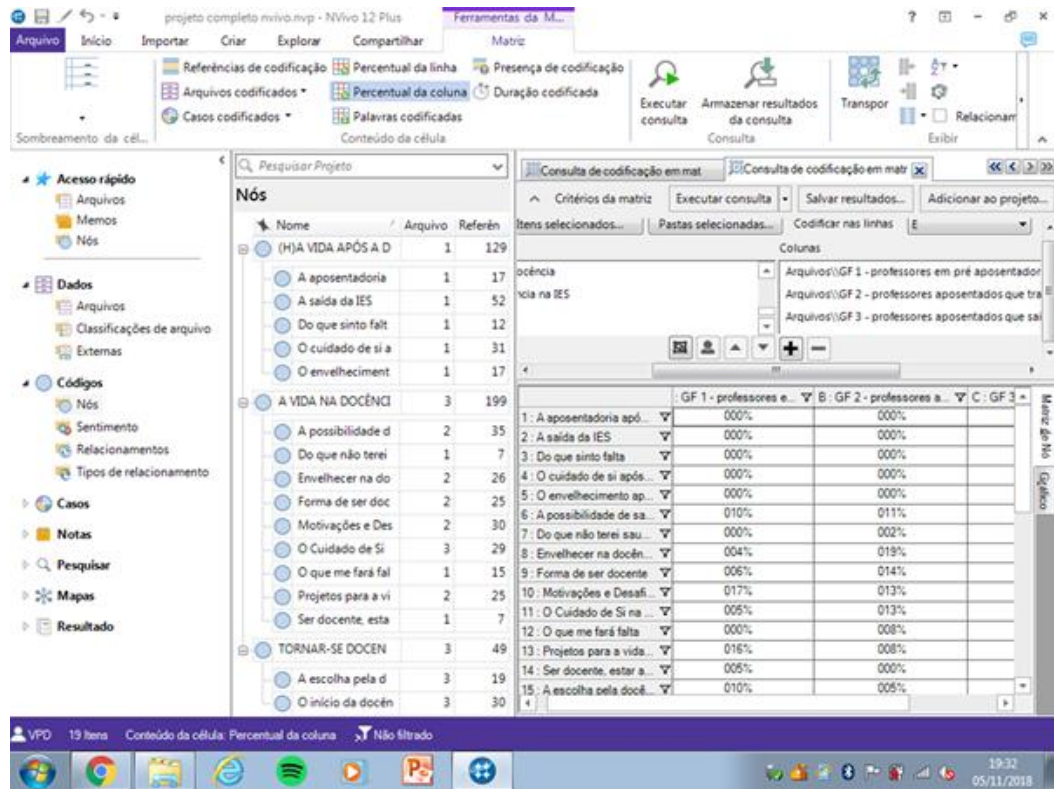
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O passo seguinte foi a análise das falas concentradas dentro de cada categoria para fazer as adequações das mesmas. Neste momento puderam ser avaliadas a criação de novas categorias e subcategorias, além da junção de categorias já existentes.

A partir desse momento começou-se a trabalhar com os outros recursos que o software disponibiliza. Após diversos testes e emissão dos relatórios com as diferentes possibilidades de apoio para a análise (como relatórios, árvores e nuvens de palavras, gráficos e *clusters*), definiu-se por trabalhar somente com os relatórios e com diagramas de correlação entre as fontes, denominados no NVivo como *clusters*, para apoio no processo de análise das categorias de cada caso. A Figura 05 – Exemplo de criação de relatório no NVivo apresenta um exemplo de criação de relatório no software. A definição por utilizar somente estes benefícios do software deu-se pelo fato da segurança necessária para as informações que seriam apresentadas. Talvez, contando-se com um tempo maior para testes e análises das

outras ferramentas disponibilizadas pelo *software*, as mesmas poderiam ter sido utilizadas.

Figura 05 – Exemplo de criação de relatório no NVivo



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.6 A HERMENÊUTICA E LINGUAGEM

3.6.1 A hermenêutica como embasamento epistemológico da pesquisa

O método de abordagem que irá servir como fio condutor para a realização desta pesquisa é o hermenêutico, pela possibilidade de levar em conta a fala dos sujeitos e sua relação com o objeto de pesquisa. Inicialmente, a hermenêutica era entendida como um método de interpretação de textos escritos. No seu dicionário de filosofia, Abbagnano (2007, p. 497) a define como “[...] qualquer técnica de interpretação. Essa palavra é frequentemente usada para indicar a técnica de interpretação da Bíblia.”, mas o objetivo do uso desse método nesta pesquisa não é

somente a compreensão e interpretação de textos escritos, e sim, principalmente, a interpretação da linguagem que flui no diálogo entre os sujeitos. Conforme Paviani:

A hermenêutica, no sentido epistemológico e metodológico, ocupa um lugar mais amplo do que a simples interpretação de textos clássicos, preocupação inicial de Schleiermacher. As operações de compreensão e de interpretação, próprias do processo hermenêutico, estão presentes nas diversas ciências. (PAVIANI, 2013, p. 84).

Na hermenêutica, as relações entre sujeito e objeto são observadas sob a luz da compreensão do fenômeno da linguagem. É uma interpretação contextualizada que privilegia o discurso dos sujeitos. Segundo Paviani (2013), ao se investigar o objeto, questionam-se, ao mesmo tempo, as condições subjetivas do conhecimento do sujeito, sendo esta uma das principais regras da hermenêutica que contribui para a escolha deste método para utilização na presente pesquisa.

Uma vez que a expressão do humano é determinada e condicionada no horizonte histórico e na comunicação linguística, a compreensão hermenêutica tem como objeto a história e a linguagem. Tudo é uma expressão do humano, inclusive a própria ciência; (PAVIANI, 2013, p. 81).

Outro princípio da hermenêutica que contribui para a escolha desse método é a circularidade entre o todo e o particular que, segundo Paviani (2013), é exigida da inseparabilidade do sujeito e do objeto, sendo tal compreensão hermenêutica uma contribuição para eliminar a indução.

Conforme Gadamer (2011), uma das regras da hermenêutica é compreender o todo a partir do individual. “A antecipação de sentido que visa o todo chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo, determinam, por sua vez, esse todo.” (GADAMER, 2011, p. 385.). Pensando com base nessa circularidade apontada pelo autor, podemos perceber a importância desse método para a compreensão e interpretação das experiências de vida relatadas pelos sujeitos participantes do grupo focal, através do uso da linguagem. Paviani (2013, p. 85) reforça que “a hermenêutica, no sentido epistemológico, exige do pesquisador consciência dos limites do próprio conhecimento, aceitação da circularidade do conhecimento e da linguagem e exige metodologias adequadas a cada caso.”

Como esta pesquisa parte de uma pré-compreensão do conhecimento a ser investigado, a terceira regra da hermenêutica contribui para sua escolha como fio condutor desta investigação. Paviani fala da necessidade dessa pré-compreensão como princípio básico da hermenêutica. Citando Braidão (1999, *apud* PAVIANI, 2013, p. 81), o autor esclarece que a pré-compreensão “estabelece a prioridade da pergunta sobre a resposta e problematiza a noção do dado empírico puro.”. O uso de perguntas adequadas, levando em conta a pré-compreensão do conhecimento a ser pesquisado, é algo muito importante a considerar no planejamento e nas questões a serem utilizadas no grupo focal, já que a fala dos sujeitos será decorrente destas questões, relacionadas às suas experiências de vida, através do uso da linguagem falada. A circularidade do método fica aqui também evidenciada, quando nos damos conta de que o sujeito, nesta investigação, também conhece e pensa de forma hermenêutica.

A importância da hermenêutica é a de ser crítica da posição absoluta do sujeito, da razão a-histórica. Ela, ainda, se mostra crítica de sua posição crítica, uma vez que ela descobre em suas condições de possibilidade que é o sujeito que conhece e pensa hermeneuticamente. Desloca a prioridade do sujeito para a da linguagem. A verdade do sujeito encontra-se agora acessível à racionalidade linguística. (PAVIANI, 2013, p. 85).

Outro aspecto que também aponta para a relevância da escolha da hermenêutica é a tendência a não deixar escapar as experiências dos atores envolvidos no processo, já que são de fundamental importância para a construção de novos sentidos.

De acordo com Gadamer, a “hermenêutica é, muito antes, uma visão fundamental acerca do que significa, em geral, o pensar e o conhecer para o homem na vida prática, embora trabalhando com métodos científicos.” (RODHEN, 2008, p. 24).

Pesquisas qualitativas são importantes, mas precisam ser precisas para que seus resultados sejam fidedignos, tenham um nível alto de cientificidade e enriqueçam a educação. Piccolo (2010), argumentando sobre a importância das pesquisas qualitativas, afirma:

Não há dúvida de que elas trouxeram muitos benefícios para a educação, pois foi por seu intermédio que passamos a considerar elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os

contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais, entre outros. (PICCOLO, 2010).

Ao mesmo tempo em que afirma a importância dessas pesquisas, Piccolo (2010) nos faz pensar sobre a rigorosidade científica na condução investigativa. Pensar num método de abordagem para sustentar uma pesquisa qualitativa é importante para que a mesma seja tratada com rigorosidade, não somente durante o processo de investigação, mas, principalmente, na compreensão e interpretação dos relatos. Alves-Mazzotti (1991 *apud* PICCOLO, 2010) reforça “que muitos estudos ditos qualitativos não passam de relatos impressionistas e superficiais que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes.”.

Um dos aspectos que precisam ser considerados nas pesquisas qualitativas é o valor dado ao senso comum. Piccolo (2010) aponta para o fato de que talvez o diálogo entre senso comum e conhecimento científico não esteja sendo realizado de forma adequada nas pesquisas qualitativas. Ele enfatiza que não é o caso de o senso comum não ser considerado, mas sim de realizar a ampliação da sua “dimensão utópica e libertadora”, “[...] através do diálogo com o conhecimento científico”, de acordo com Santos (2006 *apud* PICCOLO, 2010).

A utilização da hermenêutica enquanto método científico que sustenta esta pesquisa possibilitará este diálogo, na medida em que, através da valorização da linguagem, permite a compreensão do dito e do não dito, pois, “todo ser que pode ser compreendido é linguagem” (RODHEN, 2008, p. 25). Rodhen ainda resume o que Gadamer diz que é hermenêutica: “Poderíamos resumir suas tentativas de dizer o que é hermenêutica com suas palavras: ‘o saber do quanto fica, sempre, de não dito, quando se diz algo’.”. (RODHEN, 2008, p. 24).

Outro fator importante que conduz para a escolha da hermenêutica como fio condutor para esta pesquisa é a valorização da linguagem que o método permite, já que a pesquisa será embasada na compreensão e interpretação da fala dos sujeitos, através da técnica do grupo focal. Segundo Gadamer, “a interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão.” (GADAMER, 2011, p. 406). Quanto à importância da linguagem para a hermenêutica, relacionando com a compreensão e a interpretação, Gadamer aponta:

O modo de ser especulativo da linguagem demonstra com isso seu significado ontológico universal. O que vem à fala é, naturalmente, algo diferente da própria palavra falada. Mas a palavra só é palavra em virtude do que nela vem à fala. Só se faz presente em seu próprio ser sensível, para subsumir-se no que é dito. Inversamente, também o que vem à fala não é algo dado de antemão e desprovido de fala, mas recebe na palavra sua própria determinação. (GADAMER, 2011, p. 613).

Para finalizar, apesar de a Hermenêutica ser vista como método hermenêutico, gostaria de reforçar a colocação de Carbonara quando fala das possibilidades maiores abertas pela hermenêutica, muito além de método científico:

Em Gadamer a hermenêutica é concebida como caminho para a compreensão sem relação com a aplicação de um método. Isso implica em, mais do que pretender chegar a verdades indubitáveis – tarefa típica dos métodos científicos – reconhecer a pluralidade de razões possíveis. (CARBONARA, 2013, p. 129).

Essa fala de Carbonara vai ao encontro do objetivo dessa pesquisa, que é a de identificar, pela fala dos sujeitos, como a identidade profissional docente interfere no processo de envelhecimento, reconhecendo as diferenças existentes na constituição destas identidades e as diferentes formas de envelhecer entre os sujeitos.

3.6.2 Linguagem como expressão da experiência humana

Quanto à concepção de linguagem, a pesquisa trabalhará com a linguagem enquanto expressão da experiência humana, conforme os estudos de Emile Benveniste (1989), o qual considera o discurso sob duas categorias fundamentais: de pessoa e de tempo.

Por serem de fundamental importância, nesta pesquisa, a compreensão e a interpretação da fala dos sujeitos investigados, é necessário levar em conta que a fala é a ferramenta que será habilitada pela linguagem para que aconteça o diálogo, segundo Benveniste (1992), o qual é esperado no grupo focal. A linguagem constitui o sujeito e não a fala, visto que é nela que está a subjetividade do indivíduo, a sua essência. Benveniste descreve subjetividade como:

Define-se, não pelo sentimento que cada um tem de si mesmo (este sentimento, na medida em que podemos contar com ele, não é senão um reflexo), mas pela unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, esta subjetividade, em nosso entender, quer a definamos em fenomenologia, quer em psicologia, como se verá, não é senão a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem é “ego”. Encontramos aqui o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo estatuto linguístico da pessoa. (BENVENISTE, 1992, p. 50).

É pela linguagem, no diálogo com o outro, que nós nos mostramos exatamente como somos. Nossa fala, como instrumento da linguagem, é carregada de sentidos linguísticos. No diálogo, cada sujeito deixa aparecer, através da fala, seus sentimentos, suas percepções da vida, sua constituição e seus marcadores identitários. “Única é a condição do homem na linguagem.” (BENVENISTE, 1992, p. 51).

Se um dos fatores que torna o homem único é a linguagem, pode-se também pensar na relação da linguagem com os relatos referentes às experiências de vida dos sujeitos. Sujeitos diferentes podem ter passado pelas mesmas experiências, mas, em função da individualidade, os sentimentos que aparecerão no relato através da linguagem serão diferentes. Isso se dá pela subjetividade expressa através da linguagem. “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, porque contém sempre as formas linguísticas apropriadas à expressão desta [...]” (BENVENISTE, 1992, p. 53). A linguagem constitui o ser humano e diferencia cada um pela subjetividade existente nela.

O sentido da linguagem se dá no discurso que é proferido, o qual é uma enunciação definida num tempo e num espaço. É a linguagem que faz do homem o sujeito desse discurso, o qual pode conter, de acordo com a forma como é elaborado, resquícios das suas vivências, experiências e constituição enquanto sujeito.

Para concebermos a linguagem enquanto expressão da experiência humana, precisamos considerar as categorias de pessoa e de tempo, apresentadas por Benveniste (1992).

Cada vez que um discurso é pronunciado, é um novo discurso para quem o fala. A individualidade do sujeito se constitui e é expressa através da linguagem concebida nesse discurso. Cada vez que houver um novo pronunciamento, precedido pelo pronome eu, é uma nova experiência que se manifesta relacionada

com o pronome tu. A riqueza da análise e do entendimento da linguagem enquanto expressão da experiência humana é perceber que, em cada fala, um novo sujeito é produzido, pois os sentimentos deste momento são únicos e este momento também é único, pois não foi vivenciado ainda.

Buscar as experiências de vida de sujeitos através da análise das suas falas constituirá uma nova experiência para cada um destes sujeitos, pois será um instante de tempo não vivido ainda. Mesmo que sejam relatos do passado, a compreensão e a interpretação da pessoa sobre estes momentos vividos será percebida internamente e expressa externamente de modo diferente. Daí a importância destes resgates relacionados à experiência e à constituição do sujeito para entendimento da formação da sua identidade profissional. A experiência constitui o sujeito tal como ele é hoje. Ele é o conjunto das suas experiências inúmeras de vida e, cada vez que se pronuncia, elabora uma nova experiência.

Nos seus estudos sobre biopolítica, Agambem também analisou a importância da linguagem na vida do homem, relacionando-a ao uso dos pronomes. Castro reitera o valor da linguagem na perspectiva de Agambem:

A vida do animal humano acede à linguagem a partir do momento que diz “eu” e, deste modo, se torna o sujeito de uma enunciação. [...] Ao dizer “eu”, o homem se torna sujeito, mas o faz mediante um indicador de enunciação, justamente o pronome da primeira pessoa, que está desprovido de toda substancialidade. (CASTRO, 2011, p. 102).

Se não só os pronomes, enquanto formas linguísticas, mas também a relação eu x tu são importantes para a configuração de uma nova experiência para o sujeito que fala, é através desses pronomes e das formas linguísticas, que descortinam o tempo, que a experiência humana será revelada. Benveniste (1992, p. 70) adverte “[...] este termo tempo recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas [...] e a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão.”.

Todos os indivíduos têm uma experiência comum relacionada ao tempo, pois o tempo de vida é finito em sua concepção cronológica e não tem retorno. É assim para todos, ninguém pode retornar à infância, viver novamente a adolescência, são tempos vividos que estão no passado, é o tempo crônico, este tempo constituído pela continuidade de acontecimentos. O tempo crônico não é o tempo vivido. Ambos

são diferentes, pois o tempo vivido é composto pela experiência humana do tempo e não pela cronologia medida dos acontecimentos.

As experiências humanas são expressas através da língua, é o tempo linguístico em ação, o qual está organicamente ligado ao exercício da fala “[...] no presente da instância da fala”, de acordo com Benveniste (1989, p. 74), e a cada vez que uma pessoa se pronuncia, este presente é reinventado e é somente através desse tempo linguístico que a linguagem se manifesta. Quando o acontecimento não for mais contemporâneo, não é mais presente e deve ser resgatado pela memória, conforme Benveniste (1989). No tempo linguístico, existe uma diferença entre o passado e o futuro, é a temporalidade retrospectiva e a temporalidade prospectiva, consoante Benveniste (1989). Considerando que essa temporalidade acontece em função do tempo presente, o qual é sempre um tempo novo para o sujeito, a temporalidade linguística deveria ser uma experiência subjetiva não possível de ser compartilhada, que se constrói de forma intrapessoal para o sujeito, de acordo com Benveniste (1989).

A experiência humana é única, realiza-se no universo intrapessoal de cada ser, tem seus significados próprios, é marcada por sentimentos que a diferenciam de todas as outras experiências. Só podem ser compartilhadas com o outro através da linguagem, dentro de uma determinada temporalidade.

A temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. Meu “hoje” se converte em seu “hoje”, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso, e meu “ontem” em seu “ontem”. Reciprocamente, quando ele falar em resposta, eu converterei, tornando-me receptor, sua temporalidade na minha. (BENVENISTE, 1989, p. 78).

A comunicação linguística só é possível pela condição de intersubjetividade, fator determinado pelo tempo do discurso, consoante Benveniste (1989). A linguagem é quem revela o sujeito tal qual ele é, com todas suas particularidades e essências.

3.6.3 Linguagem e Hermenêutica

Se o sujeito é constituído pela linguagem, é ela que, no processo da hermenêutica, precisa ser compreendida e interpretada. As falas componentes do diálogo entre os indivíduos são o foco da compreensão e interpretação proporcionada pela hermenêutica. Compreender e interpretar subordinam-se à linguagem.

[...] compreender o que alguém diz é pôr-se de acordo na linguagem e não transferir-se para o outro e reproduzir suas vivências. [...] A linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão. (GADAMER, 2011, p. 497).

A importância da linguagem para a hermenêutica é fundamental, pois é através da linguagem como expressão que se dará a compreensão e interpretação dos fatos considerados essenciais para a pesquisa. A melhor forma de nos apresentarmos ao outro é pela linguagem.

O tema da linguagem ocupa, em sua filosofia, uma dimensão central, afinal, o “ser que pode ser compreendido é linguagem”, e esta, mais do que a casa do ser instaura-se enquanto diálogo, constituinte e constituidor do ser, pois todos os fenômenos de entendimento, de compreensão e incompreensão que formam o objeto da denominada hermenêutica constituem um fenômeno de linguagem. (ROHDEN, 2008, p. 25).

Falar sobre o ser humano e sobre as experiências vividas por ele é falar da sua linguagem. Compreender sua linguagem é compreender a pessoa que é, seus valores, princípios e os marcadores identitários que o constituem. Rohden (2008) ressalta a importância de conhecermos o sujeito para compreender o que ele diz, mas é só a partir do seu discurso que realmente conhecemos o homem.

Conforme Gadamer,

A linguagem representa o rastro da finitude não só porque exista uma infinidade de diversas estruturas humanas de linguagem, mas porque toda língua está em constante formação e desenvolvimento. [...] Trata-se do meio da linguagem, a partir do qual se desenvolve toda a nossa experiência do mundo e em particular a experiência hermenêutica. (GADAMER, 2011, p.590).

A proposta deste capítulo foi apresentar o caminho percorrido para a construção do método de trabalho que conduziu esta pesquisa. Um percurso que no início, ainda na elaboração do projeto de pesquisa, parecia curto tornou-se longo frente ao desmembramento das diversas etapas que o compuseram e que tornaram esse caminho único.

Na sequência serão apresentadas as análises e discussões suscitadas a partir do conteúdo gerado nas entrevistas nos grupos focais e sua relação com a lente que conduz esse trabalho, a biopolítica.

4 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

Apresento neste capítulo, através das vozes dos docentes participantes dos grupos focais, os resultados e as discussões provenientes das análises das categorias e subcategorias. Inicialmente serão apresentadas as categorias e as subcategorias, as análises e discussões sobre as mesmas. Na segunda parte deste capítulo serão apresentados os grupos focais, sua composição e as percepções acerca das análises de cada um dos grupos, com suporte dos temas que sustentaram essa pesquisa.

4.1 AS CATEGORIAS COMO GRANDES EIXOS DAS FALAS DOS DOCENTES NOS GRUPOS FOCALIS: O QUE REALMENTE IMPORTA

Olhar para as categorias que emergiram das falas oriundas dos professores de cada grupo focal é concretizar um desejo traçado no delineamento do projeto de pesquisa, quando tudo era ainda muito difícil de ser enxergado. O que existiam eram as propostas de relações entre temas norteadores que pareciam distantes um do outro, mas foram se aproximando e tomando forma, conforme os grupos focais aconteceram e os professores se colocaram como sujeitos, vivendo o momento de vida que caracterizava cada grupo.

As categorias e subcategorias emergiram das falas destes sujeitos e foram construídas, seguindo uma linha de prevalência das falas, dando ênfase ao que realmente importava naquele momento para cada grupo focal, observando também uma sequência de tempo definida, conforme apresentado no Quadro XX – Linha

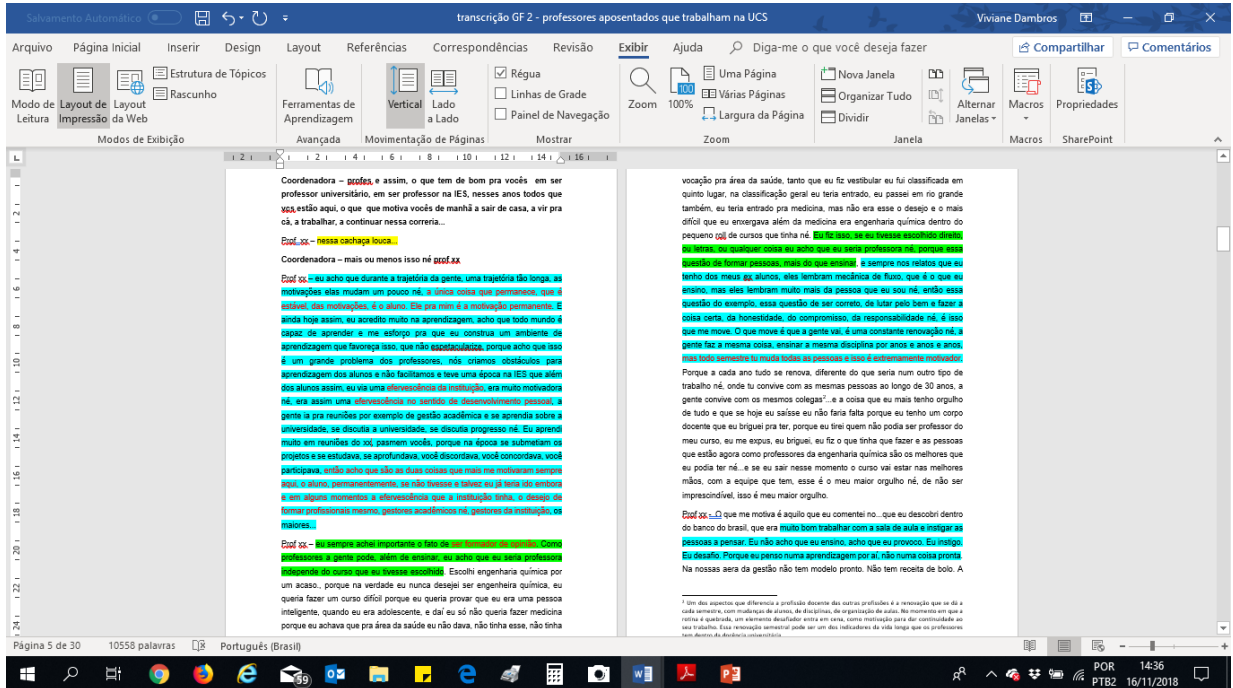
Histórica do Processo Docente na IES com Categorias, Subcategorias e Objetivos. Os objetivos específicos foram a sustentação desta pesquisa, foram orientadores deste percurso para que não houvesse desvios de rota, mas também foram respeitados os interesses que emergiram do grupo, por esse motivo as categorias e subcategorias foram construídas considerando o que realmente importava para os grupos, em cada momento da linha histórica do processo de vida em que estavam inseridos.

4.1.1 O processo de codificação e análise das categorias

Para que a análise das categorias seguisse uma estratégia metodológica foram necessários alguns cuidados com a codificação dos extratos oriundos das entrevistas nos grupos focais. Com o apoio do software *Nvivo* foram realizadas as codificações dos extratos nas categorias definidas, sempre tendo como norteadores nesse processo os objetivos específicos da pesquisa. A Figura 06 – Processo de codificação dos extratos através do *Software NVivo* apresenta uma tela do *software* mostrando como foram feitas as codificações, sendo que algumas vezes foram codificados parágrafos, outras vezes somente frases, observando sempre a relação com os objetivos da pesquisa. Ressalta-se que o *NVivo* trata as categorias com a denominação de *Nós* e que o processo de codificação somente se encerra quando não há mais possibilidade de novas codificações, após serem realizadas diversas leituras. Antes do trabalho de codificação ser realizado através do *software*, o mesmo foi realizado no *Word*, por opção da pesquisadora, fazendo leituras e classificações prévias ao uso do *NVivo*, conforme demonstrado na Figura 06 - Processo de codificação dos extratos através do *Word*.

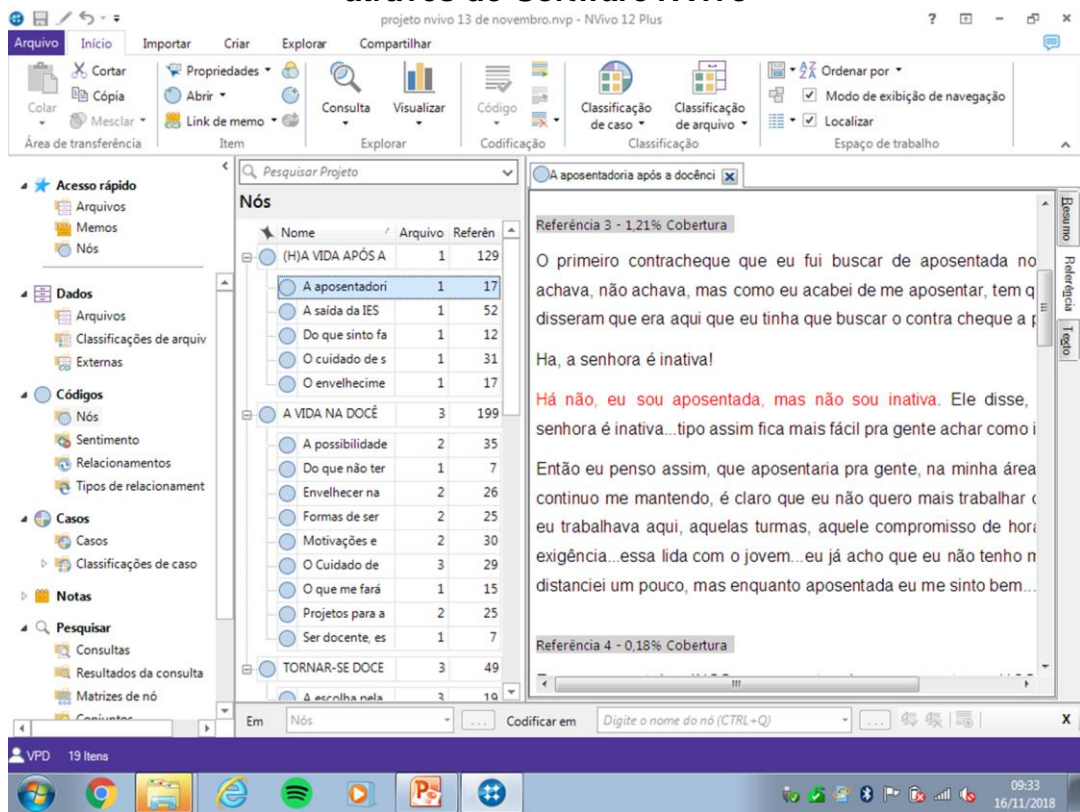
Para este trabalho foram utilizadas legendas com cores, um trabalho prévio que auxiliou na criação das categorias e subcategorias e após contribuiu também para a codificação através do *NVivo*.

Figura 06 – Processo de codificação dos extratos através do Word



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Figura 07 – Processo de codificação dos extratos através do Software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora (2018). Disponível no Software NVivo.

Após concluído o processo de codificação dos extratos foi possível verificar, conforme apresentado na Figura 08 – Quantidade de referências codificadas por Nós/Categorias, a quantidade de referências presentes em cada um dos Nós/Categorias ou Subcategorias. Concluído este trabalho teve-se acesso aos relatórios gerados pelo sistema, com todas as referências codificadas nos Nós, o que facilitou a análise dos dados por apresentá-los separados por subcategoria.

Figura 08 – Quantidade de referências codificadas por Nós/Categorias

Nome	Arquivos	Referência	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES	1	129	23/10/2018 14:36	OMD	24/10/2018 17:05	OMD
A aposentadoria após a docência	1	17	23/10/2018 15:26	OMD	25/10/2018 23:11	OMD
A saída da IES	1	52	23/10/2018 15:25	OMD	25/10/2018 23:12	OMD
Do que sinto falta	1	12	23/10/2018 15:25	OMD	25/10/2018 23:17	OMD
O cuidado de si após a docência	1	31	23/10/2018 15:25	OMD	25/10/2018 23:13	OMD
O envelhecimento após a docência	1	17	23/10/2018 15:26	OMD	25/10/2018 23:08	OMD
A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES	3	199	23/10/2018 14:35	OMD	24/10/2018 17:04	OMD
A possibilidade de sair da IES	2	35	23/10/2018 15:23	OMD	25/10/2018 10:12	OMD
Do que não terei saudade	1	7	25/10/2018 22:59	OMD	25/10/2018 22:59	OMD
Envelhecer na docência	2	26	23/10/2018 15:24	OMD	25/10/2018 23:05	OMD
Formas de ser docente	2	25	23/10/2018 14:43	OMD	05/11/2018 19:35	VPD
Motivações e Desafios	2	30	23/10/2018 14:43	OMD	25/10/2018 09:53	OMD
O Cuidado de Si na docência	3	29	23/10/2018 15:22	OMD	25/10/2018 15:48	OMD
O que me fará falta	1	15	23/10/2018 15:23	OMD	25/10/2018 23:04	OMD
Projetos para a vida após a IES	2	25	23/10/2018 15:23	OMD	25/10/2018 22:52	OMD
Ser docente, estar aposentado	1	7	23/10/2018 15:24	OMD	05/11/2018 17:48	VPD
TORNAR-SE DOCENTE	3	49	23/10/2018 14:34	OMD	24/10/2018 20:53	OMD
A escolha pela docência	3	19	23/10/2018 14:42	OMD	25/10/2018 18:30	OMD
O início da docência na IES	3	30	23/10/2018 14:43	OMD	25/10/2018 15:54	OMD

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Um dos grandes benefícios oferecidos pela utilização do *software NVivo* é a possibilidade de analisar os dados qualitativos com apoio de coeficientes estatísticos. São três os coeficientes apresentados pelo programa, *Pearson*, *Jaccard*

e *Sorensen*. Nesta pesquisa optou-se por trabalhar com o coeficiente de *Jaccard*¹⁷ pelo mesmo possibilitar o agrupamento das referências por similaridade de codificação. O coeficiente de *Jaccard* varia entre 0 (zero) e 1 (um), sendo que 1 (um) é aplicado para os conjuntos ou comunidades totalmente semelhantes entre si, e 0 (zero) para aqueles conjuntos ou comunidades totalmente diferentes. Com base neste coeficiente, para este trabalho, serão consideradas as categorias com similaridade máxima entre as codificações, ou seja, as que possuem coeficiente 1 (um). A relação completa das correlações entre todos os Nós (categorias/subcategorias) consta no APÊNDICE D – Quadro completo de correlação dos Nós (categorias e subcategorias).

Apesar da opção por realizar a análise somente das categorias com coeficiente igual a 1 (um), ressalta-se a importância de não desprezar as correlações com menor coeficiente, por este motivo, no segundo subcapítulo será realizada a análise das categorias com maior percentual de presença em cada grupo focal, para que não se corra o risco de deixar passar despercebidos dados não correlacionados, ou com valor abaixo de 1 (um), mas importantes dentro da composição de cada grupo focal.

Na sequência serão apresentadas as análises das categorias e correlações entre as subcategorias que as compõem.

4.2 UM OLHAR PARA AS VOZES QUE COMPUSERAM ESTE TRABALHO: A ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Olhar para as transcrições que traduzem as vozes oriundas dos grupos focais é resgatar a história de vida dos professores que deles participaram, tendo a possibilidade de situá-los hoje dentro da linha histórica da vida docente na IES pesquisada. É esse olhar atento para essas falas que permite atingir a meta proposta neste trabalho cujo objetivo é analisar de que forma os aspectos que constituem a identidade profissional docente interferem no processo de envelhecimento, a partir de uma perspectiva biopolítica. A Figura 09 – Linha

¹⁷ Segundo Albuquerque et al. (2016, p. 106), o coeficiente de *Jaccard*, também conhecido como coeficiente de comunidade, indica a semelhança entre dois conjuntos, sendo uma medida definida entre o número de elementos da intersecção e da união entre os conjuntos definidos. Segundo Zanzini (2005) é um coeficiente binário baseado na relação presença/ausência de amostras comparadas.

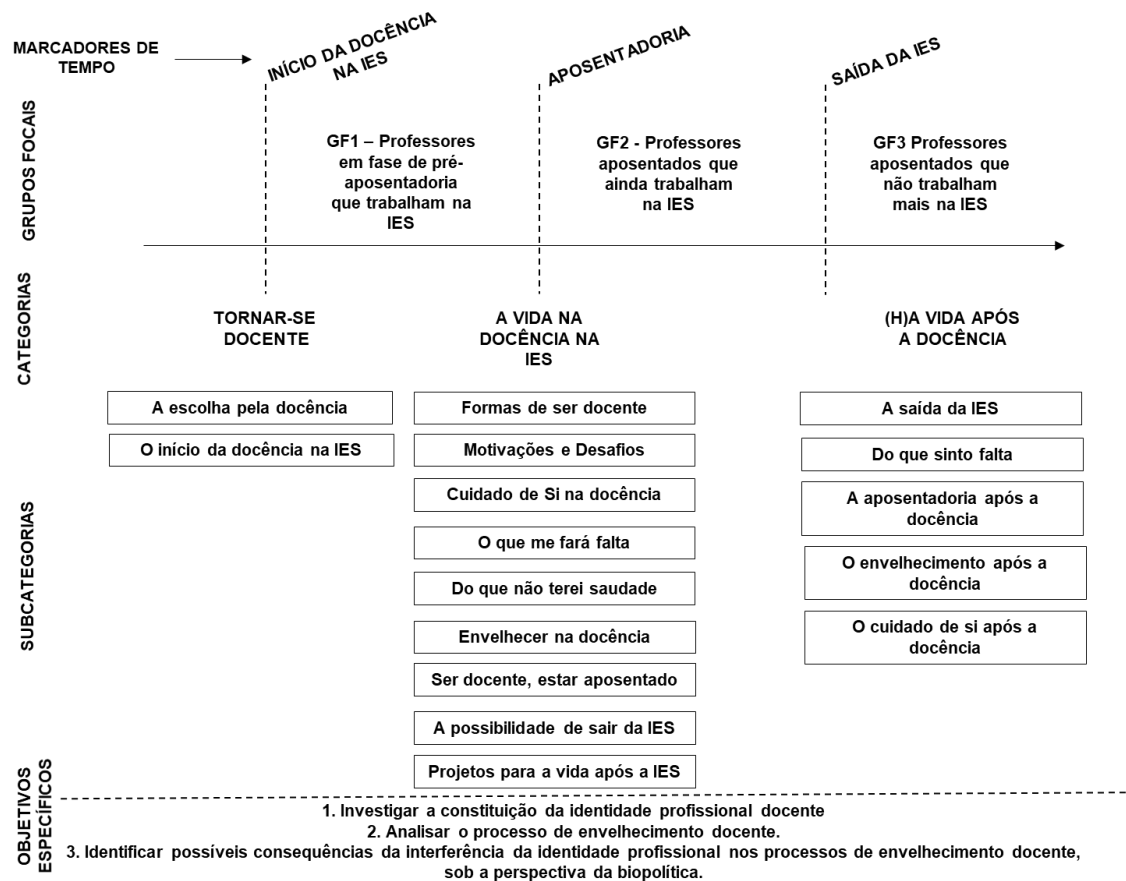
Histórica do Processo de Vida Docente na IES com Categorias, Subcategorias e Objetivos, apresenta esta linha histórica com seus marcadores de tempo, que aqui se considerou o início da docência, a aposentadoria e a saída da IES. Nesta linha histórica também foram posicionados os grupos focais que vivem cada um destes momentos da vida docente, as categorias e subcategorias que emergiram das falas dos integrantes de cada grupo e, sustentando esta linha histórica, os objetivos específicos desse trabalho.

Fala-se aqui sobre o ciclo de vida docente, essencialmente pedagógico, aquele com que o indivíduo se identifica, antes de mais nada, como professor, independente da sua formação acadêmica ou das atividades pregressas à docência. O que os indivíduos que possibilitaram que esta pesquisa fosse realizada têm em comum é que se identificam profissionalmente, acima de tudo, como docentes universitários. Estudar o ciclo de vida relacionado ao trabalho, segundo Huberman (2000, p. 38),

[...] é estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

A organização aqui considerada é a IES pesquisada, local que acolheu profissionalmente estes professores por um tempo de vida que variou entre 18 e 38 anos dedicados à instituição, onde iniciaram a carreira da docência universitária, se consolidaram profissionalmente, diversificaram seu fazer pedagógico, questionaram-se sobre sua profissão, buscaram a serenidade, consequência da maturidade, até terem a desvinculação da IES. No subcapítulo seguinte serão realizadas as análises das categorias e subcategorias, de acordo com as similaridades apresentadas pelo coeficiente de *Jaccard*.

Figura 09 – Linha Histórica do Processo de Vida Docente na IES com Categorias, Subcategorias e Objetivos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

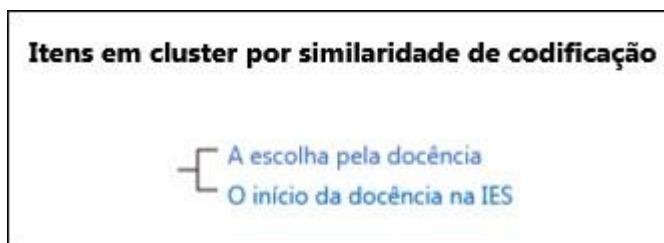
4.2.1 Tornar-se docente

A categoria *Tornar-se Docente* é composta pelas subcategorias a *Escolha pela docência* e o *Início da docência na IES*. Esta categoria ocupa a primeira parte da linha histórica do processo docente na IES, que tem como marcador de tempo o Início da docência na IES.

Na análise das correlações dos *Nós*, de acordo com o coeficiente de *Jaccard*, a relação entre os dois *Nós* que compõem esta categoria possui coeficiente 1 (um), o que indica total similaridade entre as codificações de ambos os nós, de acordo com o que está apresentado na figura Figura 10 – Dendograma de *Jaccard* –

Tornar-se docente e Quadro 03 - Correlação dos Nós - Categoria Tornar-se Docente.

Figura 10 – Dendograma de Jaccard – Tornar-se docente



Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de Jaccard. Elaborado pela autora (2018).

Quadro 03 - Correlação dos Nós - Categoria Tornar-se Docente

NÓ A	NÓ B	Coeficiente de Jaccard
Nós\TORNAR-SE DOCENTE\O início da docência na IES	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\A escolha pela docência	1

Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de Jaccard. Elaborado pela autora (2018).

4.2.1.1 A escolha pela docência

Na subcategoria *A Escolha pela docência* foram codificados os extratos das falas dos professores referentes a como fizeram a escolha pela docência universitária. Escolher a docência pode ser algo fácil para algumas pessoas, mas nem tanto para outras, depende da clareza sobre o caminho a ser percorrido na carreira profissional de cada um e onde se quer chegar. O que se percebeu nesta pesquisa, quanto à escolha pela docência, foi a existência de três grupos de professores.

Alguns professores integrantes do primeiro grupo de professores pesquisado sempre tiveram muito claro, mesmo muito antes de seus integrantes serem docentes universitários, que queriam ser professores, professores de qualquer coisa como alguns disseram. As influências familiares, o desejo de ensinar, o fato de terem feito curso Normal ou Magistério, tudo isso facilitou a escolha pela docência e em seguida pela docência universitária. Segundo Tardif (2011), a predisposição pela escolha do magistério, influenciada pelas histórias familiares, é mais observável em mulheres e

está relacionada a certas ocupações consideradas femininas. Quanto ao “*autorrecrutamento*” para o magistério Atkinson & Delamont (1995 apud Tardif, 2011), dizem que o fato dos indivíduos terem parentes próximos trabalhando na área da educação é mais relevante do que as experiências deles enquanto alunos para a escolha pela docência.

Bem, sou filha de mãe professora, vamos começar por aí, minha mãe foi a primeira secretária de educação do município, quando ele se emancipou, eu tenho uma trajetória...minhas irmãs todas são professoras, enfim... GF2 P1.

Quando era pra ir pro segundo grau, meus pais incentivaram muito que eu fosse fazer magistério. Minha mãe era professora estadual, meu pai era Engenheiro, era professor estadual também e dava aula aqui na IES, me diziam, faz Magistério, depois tu vai fazer um concurso. GF1 P6.

O fato de desde muito cedo querer ser professor e a opção pela escola normal, foram fatores que influenciaram na escolha da docência como profissão, o que também pode ser reforçado pela influência de ex-professores que trabalharam com esses sujeitos como alunos.

Quando eu me tornei professora universitária eu já era professora né, eu quis ser professora desde o Ensino Médio, fiz o curso de magistério, fiz concurso logo em seguida que eu me formei e assumi a rede municipal, e daí fiz um segundo concurso e assumi novamente. GF1 P5.

Eu queria ser professora. E sempre foi assim, eu queria ser professora de qualquer coisa. Eu nunca fui de escolher. GF1 P5.

Eu fiz escola normal. GF3P2.

Um outro grupo, após conclusão da graduação ou pós-graduação, seguiram direto a vida docente através do convite de professores ou ex-professores. Professores esses que perceberam e identificaram nesses futuros docentes traços característicos da docência universitária, assim, através de oportunidades abertas por essas pessoas, se inseriram na docência. Alguns desses professores, num primeiro momento, negaram a docência, mas acabaram por aceitar ela em suas vidas, o que acabou fazendo com que se tornasse a atividade principal.

Tinha um professor, ele era mais sensível, ele me viu e disse, tu não quer fazer umas disciplinas da licenciatura? Tenta fazer umas opcionais. Eu fiz e já me 'bandiei' pra licenciatura. GF1 P3.

Bom, eu me tornei professora por coincidência. GF1 P4.

Eu diria que minha atividade de docente se deu quase que por acaso. GF4 P4.

Então eu me formei em julho de um ano e em fevereiro de outro recebo uma ligação da minha orientadora e ela disse: - Tô precisando de professor, tu assume. Eu disse, eu acabei de formar e ela disse, não mas tu tens condições. Vai lá que eu tô assinando embaixo. Daí eu vim né...assim que eu comecei, com um telefonema, de uma semana para outra. GF1 P2.

Já o terceiro grupo é composto por professores que exerciam suas profissões em outras áreas, como indústria e serviços, mas ao experimentarem a docência, a escolheram como principal atividade. Segundo Tardif (2011) “[...] a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino.” (TARDIF, 2011, P. 72). O que importa a considerar neste grupo é que estas pessoas, mesmo escolhendo outras profissões, que não primeiramente a docência, sempre tiveram uma relação muito clara com o gostar de estar entre as pessoas, de ensinar, de serem formadores de opinião, ou, como disse uma das professoras, de “mexer com a cabeça das pessoas”.

Eu sempre gostei...até fui professor de catecismo, eu sempre gostei de lecionar, de dar aula. Quando estudava em Santa Maria eu era voluntário para pré-vestibular, pra pessoas carentes, eu lecionava, sempre gostei daquilo ali. GF2 P2.

Eu sempre achei importante o fato de ser formador de opinião. Como professores a gente pode, além de ensinar. Eu acho que eu seria professora independente do curso que eu tivesse escolhido. Eu fiz isso, se eu tivesse escolhido direito, ou letras, ou qualquer coisa, eu acho que eu seria professora né, porque essa questão de formar pessoas é mais do que ensinar...GF2 P4.

Continua...

Conclusão...

Quando eu vim fazer a especialização eu fiz a disciplina de metodologia do ensino com a professora xxx...(maravilhosa) e com outra professora que deu uma outra disciplina, elas me incentivaram muito e me disseram que eu tinha um jeito pra coisa. Eu já gostava muito de sala de aula, adorava os cursos que a gente fazia no banco, curti muito aquilo, sempre brincava que eu gostava de mexer com a cabeça dos outros, botar minhocas e fazer novos caminhos. GF2 P5.

Os relatos desses professores vão ao encontro do que Tardif (2011) aponta, que o que naturalmente parece que faz parte da personalidade do sujeito, na verdade, é fruto da história de vida e de sua socialização.

O fato que marcou a vida deste terceiro grupo de professores é que chegou uma hora na vida profissional em que tiveram que escolher entre exercer a profissão de formação acadêmica e a docência. Essa escolha precisou ser feita principalmente pelo tempo disponível no dia não poder acolher o exercício das duas atividades e, neste momento, a identidade com a docência é que definiu esta escolha. Percebe-se então, nesta subcategoria, o quanto a influência do meio, as histórias familiares, os influenciadores próximos, mas principalmente o quanto o experimentar a vida docente, é indicativo para esta escolha de vida.

4.2.1.2 *O início da docência na IES*

Na subcategoria *O início da docência na IES* foram codificados os extratos de fala que indicaram como se deu, para estes professores, o início da atividade docente na IES. Dos dezesseis professores que participaram dos três grupos focais, somente um relatou que tinha o desejo de ser professor universitário, já para os demais, a docência universitária surgiu em suas vidas ao trilharem o caminho entre as atividades que realizavam e as oportunidades que foram surgindo. Um ponto que pode ser destacado é o quanto esse desejo, já presente na vida destas pessoas, mesmo antes da docência universitária, de estar entre outras pessoas, de ensinar, de serem formadores de opinião, favoreceu para que as oportunidades de se inserirem no meio acadêmico fossem surgindo em suas vidas e fossem aceitas por eles. O fato de estarem abertos para essas mudanças e novas oportunidades também é algo que merece destaque.

As oportunidades abertas por outros professores para iniciarem na vida acadêmica, para a maioria deles, surgiu em função do conhecimento e da experiência prática que tinham no ambiente em que trabalhavam, sendo referência nas áreas em que atuavam, a maioria deles em escolas de ensino fundamental e médio, indústrias, bancos e empresas do segmento de tecnologia da informação. Foi então, através do conhecimento que possuíam, da experiência e desse desejo de compartilhar o que sabiam, que foram iniciando na vida acadêmica. Começaram com algumas horas por semana, essas horas foram aumentando, até que não houvesse mais possibilidade de realizar as duas atividades de forma paralela. Chegada a hora de fazer uma escolha e, optar por algo, implica eliminar outra possibilidade.

E eu não tinha nem terminado a pós eles me convidaram para dar aula aqui na universidade, porque eles tinham um problema muito sério naquela época e me convidaram para dar exatamente uma disciplina que era com que eu trabalhava na indústria, e eu aceitei. Daí continuei na empresa e dando aula de noite. Trabalhando até às 5h e tanto da tarde, da noite...às vezes até às 6h, fazendo hora extra, tinha que ficar lá. Aí vinha pra IES, dava aula, chegava em casa tarde da noite pra no dia seguinte levantar cedo e começar de novo a jornada na indústria, aquela coisa toda [...] Gostei da experiência da sala de aula, era um grupo maduro, e comecei me prender, não conseguia mais me desenrolar, então acabei optando por seguir na carreira acadêmica...depois vem o sentimento feminino de querer ser mãe e daí não vou conseguir dar conta com tudo isso e um bebê. GF1 P1.

Nas falas destes professores percebe-se o quanto a escolha pela vida profissional dentro da instituição de ensino também foi favorecida pelas necessidades de conciliar tanto a vida pessoal quanto a profissional e pelas características dos diferentes segmentos de trabalho. Enquanto as áreas que esses professores trabalhavam até então tinham como características a rotina, o horário, as mesmas pessoas e equipes de trabalho e o engessamento, o que chamou a atenção deles para a escolha pela docência universitária foi a inovação, a diversidade, o fato de estar entre pessoas diferentes a cada semestre e o acesso ao conhecimento, além do desejo interno de serem professor.

Então comecei a dar aula, trabalhava numa empresa de dia e comecei como horista. Daí chegou uma hora que eu cansei de fazer sempre a mesma coisa na empresa, que era fazer sistema ERP e eu disse que eu não queria aquilo pra minha vida. A IES estava precisando de professores tempo integral, daí meus colegas disseram que se eu fizesse mestrado eles iriam aumentando minha carga horária. Eles disseram: - Faz mestrado, compensa o que tu ganha na empresa e daí tu fica aqui. Faz o mestrado e fica como tempo integral. E foi assim que eu comecei, porque na verdade eu não queria ficar fazendo sempre a mesma coisa todo dia e aqui na instituição, na área de tecnologia, a gente fica sempre pesquisando, são sempre coisas novas, tu nunca tem um dia igual ao outro. GF1 P2.

Eu adorava a indústria, mas realmente eu tinha que optar e eu sentia aquela veia, aquela pontinha do dedo que me dizia que eu deveria estar seguindo a vida acadêmica e eu neguei isso no início da minha carreira... GF2 P4.

E foi dessa forma que eu entrei na docência, assim. Uma coisa totalmente sem planejamento, eu só queria mudar minha vida e as coisas aconteceram, fui aceitando os convites e estou aqui até hoje. Então não foi planejada minha vida, deixei acontecer. GF1 P4.

Quanto a definição de uma identidade profissional, nas palavras de Nóvoa (2000) citando Erikson (1950):

[...] a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma 'dispersão de papéis' e, daí, a uma dispersão do sentido de identidade pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 40).

Alguns desses professores passaram por situações definidas por eles como enroladas, onde aconteceram idas e vindas entre a IES e as instituições em que trabalhavam, mas ao final, a opção foi pela docência. E é assim que esses professores se identificam hoje, como docentes do ensino superior, deixando para trás a referência à formação acadêmica original.

Um belo dia surgiu uma chance aqui na IES, estavam procurando professores, eu trabalhava em uma empresa, dei uma disciplina, duas...depois surgiu uma vaga de tempo integral, fui, depois voltei pra empresa, foi um rolo, mas nunca me passou pela cabeça o desvinculamento né, abandonar assim uma chancezinha de dar uma aula, nunca... GF2 P2.

Continua...

Conclusão...

E acabei então, quando eu terminei a pós, o professor xx que era coordenador da área estava precisando de professores e por algumas coisas que eu estava trabalhando em uma consultoria com ele, nós acabamos, eu e uma colega, sendo selecionadas pra dar uma disciplina, até que depois eu fiz um concurso, passei, fui embora da IES, voltei, e estou aqui até então. GF2 P5.

Tornar-se docente, para esses professores, implicou escolhas e abdições. Esse ir e voltar, experimentar, comparar, faz parte do amadurecimento profissional, conforme Huberman (2000) comenta,

Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, por menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.(HUBERMAN, 2000, p. 40).

O processo de negação também pode fazer parte dessa definição pela carreira, o qual pode ser considerado um período de abertura para questionamentos, reflexões e amadurecimento profissional.

Eu já quis ser professora de Matemática, quis ser professora de Inglês, mas virei professora de história, mas eu já era professora de área um né, mas nunca tinha me visto como professora universitária, então acho que até esse tempo do primeiro convite pro segundo, eu fiquei amadurecendo e assumindo como uma possibilidade. Eu nunca tinha pensado e me preparado para ser professora universitária. Não queria ser professora universitária, nunca quis ser professora universitária. E virei. GF1 P5

Mas enfim, no começo, teve o nervosismo, mas foi uma coisa que eu fui tomando gosto e eu gosto muito de trabalhar com os alunos, seja na orientação, seja na sala de aula, esse contato com os alunos e esses desafios que a gente tem sempre, que é de estar criando alternativas, sempre com emoção, sempre tem alguma coisa, enfim eu gosto muito dessa atividade, seja na pesquisa, na pesquisa a gente não consegue fazer muito agora, mas a gente tem outras atividades que envolvem tudo isso. Então foi um percurso, como eu disse, a pessoa tenta fugir pra um lado, não acho que eu não quero muito ser professora, e daí o destino acaba te colocando né. GF1 P5.

Para outros professores a entrada na docência universitária se deu através dos *insights* que aconteceram durante o curso de graduação, onde conheceram professores que possivelmente tenham sido influenciadores na carreira e onde também começaram a tomar gosto pela área do conhecimento e pelo ambiente acadêmico.

D

Mas eu vim fazer enfermagem. Quando fui aluna de enfermagem disse vou ser professora deste curso, lá já tomei a decisão e realmente sai daí, me formei, no segundo dia já estava fazendo especialização, daí dois anos já estava fazendo concurso e acabei ficando na vida universitária desde então, no início conciliando com minha função de enfermeira e depois optando pela universidade, mas eu decidi na graduação. GF2 P2.

Eu queria muito ser professora do Ensino Superior, isso é uma coisa que eu quis. Eu quis ser professora. Primeiro demorei muito para entender que eu sempre quis ser professora. Então aceitei isso e fiquei muito feliz. Ser professor na universidade era uma coisa que eu queria. GF1 P3.

Nos relatos desses professores, nas histórias referentes ao início da vida acadêmica, cheias de fatos marcantes e, mesmo após tantos anos com lembranças tão presentes, possivelmente por terem sido muito significativas, ficam claros alguns aspectos, como: a influencia de outras pessoas que identificaram neles características docentes, antes mesmo deles se darem conta dessa possibilidade; a expectativa de, ao experimentarem a docência, mudarem sua vida, não só de ambiente de trabalho mas também de profissão; a negação pela docência e após sua aceitação, como um amadurecimento pessoal e profissional; as idas e vindas entre a instituição de ensino e os outros segmentos de trabalho, como para certificar-se de que realmente seria na docência seu pouso e os benefícios oferecidos pela docência e pela vida acadêmica, se comparados com outros locais de trabalho, como a inovação, o acesso ao conhecimento, a diversidade e o prazer relacionado ao trabalho.

4.2.2 A vida na docência na IES

A categoria *A vida na docência na IES* tem como marcador de tempo, nesta pesquisa, a aposentadoria. Este marcador de tempo foi escolhido pelas mudanças

que podem ou não acontecerem na vida pessoal e profissional, decorrentes deste período de aposentar-se.

As subcategorias que fazem parte desta categoria são: *Formas de ser docente, Motivações e desafios, Cuidado de si na docência, O que me fará falta, do que não terei saudades, Envelhecer na docência, Ser docente, estar aposentado e Projetos para a vida após a IES.*

Conforme resultado do coeficiente de *Jaccard*, apresentado no dendograma abaixo, Figura 11 – Dendograma de *Jaccard* – A vida na docência na IES e na correlação dos nós apresentado no Quadro 04 - Correlação dos Nós - Categoria A vida na docência na IES, serão analisadas conjuntamente as subcategorias com maior similaridade, já que todas apresentaram coeficiente de *Jaccard* igual a 1.

Figura 11 – Dendograma de *Jaccard* – A vida na docência na IES



Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de *Jaccard*.
Elaborado pela autora (2018).

Quadro 04 - Correlação dos Nós - Categoria A vida na docência na IES

NÓ A	NÓ B	Coefficiente de Jaccard
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O que me fará falta	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Do que não terei saudade	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	1

Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de *Jaccard*.
Elaborado pela autora (2018)

4.2.2.1 Formas de ser docente e Motivações e Desafios

As subcategorias *Formas de ser docente* e *Motivações e Desafios* marcam a categoria A docência na IES por concentrarem características quanto à identidade profissional docente. A correlação entre elas, apresentada fortemente pelo coeficiente de *Jaccard* não foi surpresa, pois as falas que ambas subcategorias concentraram diziam muito a respeito da forma de cada professor entrevistado exercer sua docência, o que esteve diretamente relacionado com as motivações e com os desafios destes professores.

Formas de ser docente

Na subcategoria *Formas de ser docente* foram codificadas as falas dos professores que caracterizam o seu fazer pedagógico. A maneira como cada um dos professores entrevistados construiu a sua identidade docente e a expressa nas relações com o conhecimento e com os alunos, levando em conta os saberes que o tornaram os professores que são, que segundo Tardif (2011), são saberes existenciais, sociais e pragmáticos.

Então me constituí professora universitária assim, professora eu já era, já tinha isso, e assim, se a gente vai pensar os modelos [...] o meu jeito de dar aula mudou muito, desde a primeira aula, dava muita aula expositiva no início, eu discursava muito sobre outras coisas, a gente fica até mais inteligente. Essa é a visão que a gente tem da docência, o professor que expõe é mais inteligente do que aquele que coordena atividades, que faz a produção. Então eu me lembro muito dos primeiros anos disso, mas nunca foi meu modelo de professora, mas depois eu fui andando pro meu caminho né. Hoje se falam em metodologias ativas e eu uso desde muito as metodologias ativas, minhas aulas eu sou sempre uma mediadora, uma coordenadora. Alguém que apoia os alunos na aprendizagem, eu raramente dou aulas expositivas, eu me sinto muito mal com aulas expositivas. Então no decorrer da minha trajetória eu mudei muito como professora. Eu fui me aceitando nessa docência do ensino superior, então tem isso né, então eu fui me constituindo como professora. E foi assim. GF1 P5.

[...] isso acontece bastante no TCC...eles te pedem, mas o que que tu acha?? Eu acho que passar um ano fazendo o TCC simplesmente para cumprir tabela, pra ter um título não vale a pena, eu digo pra eles. Então aproveita esse ano pra pelo menos estar aprofundando o tema, alguma coisa que tu goste de fazer depois, que te interesse, que te desperte algum...vai pesar muito menos pra ti. GF1 P4.

Os saberes profissionais que fundamentam a constituição da identidade docente são construídos no fazer pedagógico de cada professor, não são somente saberes intelectuais, mas são saberes herdados da sua história de vida como um ser multidimensional, percebendo-se então como a identidade pessoal invade a identidade docente. De acordo com Tardif,

O professor não é somente “um sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um *Dasein* (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (TARDIF, 2011, p. 102).

Eu trabalho muito com empoderamento, empoderamento das pessoas, eu tenho muitas alunas, então empoderamento feminino é uma coisa muito presente pra mim, pra qual eu luto muito, eu tenho muitos alunos homossexuais, certo e isso tem sido uma bandeira minha, de respeito, de respeito a diversidade, então tem coisas que não se admitem mais, se eram brincadeiras antes, hoje não se admite, nem de colegas, nem de ninguém em sala de aula, eu discuto isso com eles em sala de aula, então eu passo uma questão assim meio de formação de vida mesmo né, eu atuo e eu acho que por eu ter essa visão e eu uso as redes sociais pra isso também, eles sabem e eles se aconselham comigo. GF2 P4.

Os relatos acima evidenciam para o que esses professores dão real valor em sala de aula. O conhecimento é o motivo principal deles estarem junto aos alunos, mas a oportunidade favorecida pelo conhecimento precisa ser aproveitada com o intuito de formar pessoas para a vida. A possibilidade de aconselharem, de ajudarem os alunos a melhorarem suas vidas e realmente aproveitarem o tempo vivido dentro da instituição é, não só um dos fatores que identifica estes professores, mas os motiva permanentemente.

O relato de uma das professoras, contando que nos anos iniciais de sua carreira como docente ganhou, no final do ano, um presente de uma aluna e este presente era a transcrição de todas as aulas dadas no semestre, proporcionou a esta professora mudar muito suas aulas. Essa relação de troca em sala de aula, de ensinar e aprender, é o que estes professores buscam o tempo todo. Ao mesmo tempo que dão *feedbacks*, recebem também.

E eu olhei aquilo e me enxerguei, era minha mesmo. Eu estava lá. E daí eu pensei, meu Deus, o que eu estou fazendo com esses alunos? Eu falei, dei tudo isso, dei todo esse conteúdo pra que? Todo esse mundo de informações? E a partir desse momento passei a pensar o que é a informação estruturante né. Então posso dizer que foi um marco na minha trajetória como professora, porque materializou o absurdo. GF2 P1.

Na fala desta professora percebe-se a influência da experiência adquirida com o tempo no processo de construção da forma de ser docente de cada um. Segundo Tardif (2011) o tempo

[...] é um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. [...] A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um

processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF, 2011, p. 108-109).

Situações da vida pessoal dos alunos vivenciadas em sala de aula também exigem que estes professores tenham domínio não somente sobre os conteúdos com os quais trabalham, mas sobre as emoções e as relações. Situações relacionadas à violência familiar, dificuldades financeiras, relacionamentos difíceis chegam aos professores como um pedido de ajuda, merecendo atenção desses docentes que veem na profissão muito mais do que o processo de ensinar, mas as situações relacionadas à morte são as mais difíceis de serem conduzidas.

Eu tive um caso de um aluno meu que se suicidou. E a gente soube um pouco antes de ir pra aula. Aí quando eu entrei na sala, eu pensei o que eu vou fazer...ficou todo mundo parado e eu disse... gente, vamos fazer um círculo aqui no meio, vamos fazer uma oração e, como dizia minha mãe...minha profissão é rezar. GF2 P5.

[...] todos colegas sabiam que o moço tinha morrido e eu não sabia o que fazer, como que eu vou dar aula? Não dei, como que eu vou dar aula naquele dia? E como que eu vou dar aula no resto do semestre? Eu nunca mais fiz chamada, porque eu não ia ter coragem de fazer chamada, eu ia ter que pular o nome dele, só de pensar em pular o nome dele, melhor não fazer. Aí eu pensei assim, eu vou levar comida pra aula, e aí toda semana a gente faz lanche na aula né, no primeiro dia eu peguei coisas do bar, depois foi bolo, e foi isso, foi aquilo e agora eles trazem e essa última semana quem trouxe foi o João, o menino esse que o irmão morreu. Ele trouxe amendoim caramelado, que a mãe dele fez e daí virou uma festa a aula, porque eles ficam brigando pelas comidas né. Só guris. São treze rapazes, na sexta de noite. Então ficou assim, é uma risada só a aula agora. Inclusive o menino, esse que perdeu o irmão, ele se diverte na aula. A sexta-feira é a aula esperada assim. Mas eu fiquei pensando, o que que eu vou fazer. Glicose cara, glicose ajuda né. Isso é neurociência e daí eu comecei levar comida. O primeiro dia que ele veio pra aula eu pedi se eu podia abraçar ele e tal e daí todos guris se levantaram e abraçaram ele e tal e a partir daí foi um clima assim, vamos se ajudar né. E daí aquela aula virou uma festa. A aula da sexta-feira de noite é esperadíssima. GF2 P1.

Com relação à outra situação vivenciada em sala de aula, relacionada a uma aluna que passa por um problema familiar, uma das professoras relata sobre como conduz esses momentos com os alunos e qual a importância da escuta docente nesses momentos:

Agora tá uma dificuldade para resgatar essa menina, para ela não perder tudo né, então são coisas que a gente vai sendo meio psicólogo, meio padre, meio mãe, meio amiga e vai vendo. GF2 P5.

A gente vai criando esses estereótipos ou perfis na mente deles, talvez isso aproxima e aí a gente tem que tirar um tempo pra isso, tem que sentar, tem que ficar depois das 10h da noite conversando, dando um colo, mas eu penso assim...que bom que a gente pode fazer isso né, que bom que eles têm a gente né... GF2 P5.

A gente vai aprendendo isso, porque a gente vai desenvolvendo habilidades para isso, como diz o Tardif, a profissionalidade docente a gente desenvolve na docência, não é fora né, a experiência que nos dá isso, no começo eu queria era dar conteúdo. Claro que conteúdo é importante e sempre será, mas não é só isso, é mais do que isso, é formar pessoas. GF2 P1.

A identidade docente vai sendo construída aos poucos, com base na experiência e na vivência profissional, solidificada em elementos que permitem que o sujeito se assuma enquanto docente.

Motivações e Desafios

A relação com os alunos é um dos aspectos citados pelos professores que mais os motivam na carreira da docência universitária. Uma relação construída com base em aprendizados de anos dedicados à docência. A renovação que existe a cada semestre, de turmas e de alunos também é um aspecto motivador, é o que não deixa esses professores caírem na rotina, apesar de trabalharem por muitos anos as mesmas disciplinas.

Eu acho que durante a trajetória da gente, uma trajetória tão longa, as motivações elas mudam um pouco né, a única coisa que permanece, que é estável, das motivações, é o aluno. Ele pra mim é a motivação permanente. GF2 P1

Sempre nos relatos que eu tenho dos meus ex-alunos, eles lembram da disciplina que eu ensino, mas eles lembram muito mais da pessoa que eu sou né, então essa questão do exemplo, essa questão de ser correto, de lutar pelo bem e fazer a coisa certa, da honestidade, do compromisso, da responsabilidade né, é isso que me move. O que move é que a gente vai, é uma constante renovação né, a gente faz a mesma coisa, ensinar a mesma disciplina por anos e anos e anos, mas todo semestre tu muda todas as pessoas e isso é extremamente motivador. Porque a cada ano tudo se renova, diferente do que seria num outro tipo de trabalho né. GF2 P4.

Continua...

Conclusão...

É muito bom trabalhar com a sala de aula e instigar as pessoas a pensar. Eu não acho que eu ensino, acho que eu provoço. Eu instigo. Eu desafio. Porque eu penso numa aprendizagem por aí, não numa coisa pronta. GF2 P5.

Então eu me motivo muito por essas questões, de instigar, de provocar [...] a gente acaba se expondo como pessoa né, ao longo das aulas, do semestre e eu dou três, quatro disciplinas para o mesmo curso, então eles enxergam minha cara diversas vezes, e ainda fazem fila de espera nas minhas orientações de projeto de TCC, então isso me gratifica um monte e acho que é o caminho. Às vezes eu brinco que eu sou uma semeadora, que se algumas sementes derem frutos e flores eu já estou feliz. É por aí assim um pouco que me instiga a continuar jogando sementinhas por aí pra ver o que realmente pode fortalecer. E é tão bom ver o crescimento dos alunos, ver a evolução deles, ver que eles chegam tímidos lá no início e depois quando terminam o TCC eles são outras pessoas né, fortes. Esse papel que a gente tem, que alguns alunos me chamam de mãezona, que eu sou aquela mãe que dou um pito e depois eu vou lá e digo vamos fazer, vamos melhorar isso aí. Então isso tudo, sabe, me faz brilhar o olho, levantar de manhã. GF2 P5.

Muitos vêm no final de curso pra se aconselhar contigo, pra que caminho eu vou? Daí tu mostra os diferentes caminhos, significa que alguma relevância tu teve na vida daquele aluno. GF1 P2.

E às vezes quando tu resgata um aluno, senta do ladinho e diz assim, vem cá...você tá botando dinheiro fora por quê? Vamos pensar algo melhor? E aí quando tu vê a criatura volta, assim mudada...nossa, não tem dinheiro que pague, não tem. GF2 P5.

Acima de tudo, pelas falas desses professores, o que os move é o propósito de vida que existe alinhado ao seu fazer docente. Dos professores que se manifestaram, somente dois falaram da importância das suas disciplinas, do conteúdo ou do conhecimento, mas mesmo assim em formar pessoas melhores, desse compromisso com a formação para a vida, acima de tudo.

Do grupo de professores, dois dos dezesseis professores participantes da pesquisa, citaram que o que os motiva também está relacionado com o aprender, com o conhecimento e com a pesquisa.

Adoro o que eu faço, ainda faço pesquisa, adoro pesquisa e isso desde minha época de aluna e continuei...então hoje sou pesquisadora, professora, gosto muito do que eu faço. Adoro meus alunos. GF1 P1.

Continua...

Conclusão...

O que mais me motiva é que eu aprendo muito, o tempo inteiro. Porque cada semestre são novas ideias, a gente desafia eles a pensarem coisas diferentes e aí eles trazem muitas coisas, a gente aprende muito com eles. Acho que é o que mais me motiva. GF1 P4.

Eu acho assim, que o que é mais importante pra mim é essa oportunidade de estar sempre aprendendo. Eu preciso estar aprendendo. Eu adoro, eu venho super animada, motivada, GF1 P1.

Então eu sempre gostei muito de estudar, sempre, sempre, sempre. Eu sempre estou estudando. GF1 P1

Os ex-alunos também colaboram com o sentimento de gratificação e reconhecimento, o que motiva os professores a continuarem o trabalho que realizam...

E o que gratifica um monte também são os ex-alunos né, que hoje com as mídias sociais é muito bom né, eles curtem tuas coisas, eles te acham, eles te chamam pra pedir conselhos de vida, depois que saíram há dois, três anos já, que não são mais teus alunos, que tão pensando em mudar de vida, então são coisas que somos muito privilegiados em ter isso. GF2 P5.

E aquele aluno que volta e diz, profe, a senhora lembra que a senhora fez isso? E tu absolutamente lembra, porque que bom, fez parte de mim e eu não preciso lembrar, foi espontâneo. Eles contam coisas que a gente fez e que ajudou a vida deles. GF2 P1.

A relação existente entre essas duas categorias, *Forma de ser docente* e *Motivações e Desafios*, é muito próxima, tende diversos aspectos em comum, principalmente a relação com o aluno. A forma como esses professores trabalham é o que os motiva e os desafios são vistos como provocações que tomam para si, para melhorar principalmente a relação com os alunos, tendo o conhecimento como eixo norteador dos encontros. Outro aspecto em comum é o prazer oriundo do trabalho, da relação com os alunos, é o gostar do que fazem e não se imaginarem fazendo outra coisa, profissionalmente. A fala de uma professora resume bem o que acontece quando se experimenta a docência universitária “é uma cachaça louca...”. GF2., e um outro professor complementa “É um prazer interno, é uma coisa que eu não encontro uma explicação.” GF2 P3.

4.2.2.2 *Envelhecer na docência, A possibilidade de sair da IES e Projetos para a vida após a IES*

A similaridade existente entre as codificações das subcategorias *Envelhecer na docência, A possibilidade de sair da IES e Projetos para a vida após a IES* permitem que as análises sejam realizadas conjuntamente. A subcategoria *Envelhecer na docência* contém os extratos das falas dos professores sobre o processo de envelhecimento enquanto docentes, dentro da IES e como esse processo é vivido e percebido. Na subcategoria *A possibilidade de sair da IES*, foram codificadas as falas referentes aos anseios, medos e sentimentos relacionados a este momento de parar de trabalhar como docente na instituição de ensino e, em *Projetos para a vida após a IES*, foram inseridos os extratos das entrevistas onde os professores relataram sobre como planejam viver e o que pretendem fazer após a saída da IES.

Envelhecer na docência

Foram muitos anos de vida dedicados à docência na instituição de ensino. A maioria dos professores entrevistados entraram na instituição bem jovens, 12 dos 16 entrevistados iniciaram na IES entre 20 e 30 anos de idade. Como viveram muitos anos dentro da IES, uma média de 28 anos, vivenciaram e ainda vivenciam, neste espaço, muitas mudanças físicas e mentais, decorrentes do processo de envelhecimento.

Quanto à subcategoria *Envelhecer na docência*, o que os professores mais relataram foi quanto às mudanças físicas e biológicas, decorrentes da idade, os comentários foram inicialmente em tom de brincadeira, muitas vezes quase que querendo fugir do assunto.

A gente começa a se dar conta [...] o cabelo tá embranquecendo, os dentes têm que ser substituídos, vai ler alguma coisa tem que ter os óculos por perto...essa dependência. GF1P3.

Eu sempre digo que eu não tenho juízo para minha idade, mas o corpo sabe que idade eu tenho, porque eu sou um pouco irreverente em algumas coisas, não sou quadradinha, certinha né, sou meia louquinha de vez em quando. GF2P5.

Quanto aos aspectos mentais e emocionais, as colocações dos professores se referem à quanto envelhecer em meio aos alunos e ao conhecimento, no meio acadêmico, é um privilégio. A jovialidade e a necessidade de estar em constante renovação e atualização do conhecimento são fatores que permitem a estes professores perceberem o envelhecimento de forma positiva.

Eu acho que envelhecer em sala de aula é um privilégio. Bom, o biológico não, só as horas de computador, as LER e DORT, a coluna dói..mas o biológico a gente conserta fazendo exercício, então eu sempre fiz exercício, mas agora eu me exercito um pouco mais. Tenho mais cuidados ainda, então o biológico a gente leva assim, tendo uma vida mais saudável. Eu acho que o privilégio está mesmo no envelhecimento mental. Estar em sala de aula e conseguir ver coisas que lá no início a gente não via, o professor só enxergava o conteúdo, faz muito bem pra nossa mente, então nós temos oportunidade de estar aprendendo e ao mesmo tempo que a maturidade, a sabedoria diz...isso eu não quero mais aprender, entende...então você começa a ser mais seletivo, isso é um privilégio. Mas estar assim, em contato com novas ideias o tempo inteiro e tendo que se refazer em sala de aula, isso é muito positivo e pra mente retarda muito o envelhecimento. GF2P1

A gente aprende a ser mais tolerante. Quando eu me lembro da professora que eu era... gente... houve algumas coisas assim na minha trajetória de professora que realmente mudaram minha vida...as páginas...e pessoas também né.... GF2P1.

Eu me percebo um pouco mais impaciente com a passividade dos nossos alunos, com a falta de projeto de vida que eles têm, com essa coisa de não saber o que vai ser amanhã, principalmente com esse mundo tão louco que a gente tá vivendo. GF2P5.

Essa tolerância de esperar o tempo, isso eu estou sentindo em mim bastante, eu estou bastante crítica nesse sentido, no contexto... mas eu acho que esse processo de envelhecer com o aluno, mesmo com todas essas questões... eles nos mantêm muito vivos e muito saudáveis, no geral assim, nossa mente tem que estar sempre aprendendo, tem que estar sempre sendo provocada, tem que se renovar sempre né...e aí eu brinco que isso afasta o alemão né...então são coisas assim que eu percebo nessa minha trajetória de IES. Eu era muito mais impetuosa no início e até acho que cobrava mais dos alunos de uma maneira mais severa, e hoje eu já coloco todas as coisas, com a mesma intensidade, com a mesma importância, ou até talvez com mais metodologias e qualidade, porque a gente foi aprendendo ao longo, mas eu entendo que o outro dá o que ele pode dar, apesar de que eu sinto essa impaciência, mas eu já sinto, já reconheço que ele foi até onde ele podia ir. GF2P5.

Uma das preocupações apresentadas pelos professores participantes da pesquisa foi quanto ao acompanhamento das informações, conhecimentos e todas novidades relacionadas aos conteúdos com os quais trabalham. Alguns deles

comentaram que, com o passar dos anos, tecnicamente sentem que começaram deixar a desejar, não conseguindo acompanhar os alunos e colegas da mesma forma que faziam anteriormente. Outros abordam que o desafio de acompanhar o conhecimento é que faz com que o envelhecimento mental seja menos percebido do que o físico, mas ambos, em contrapartida, têm aprimoradas diversas habilidades que não tinham no início da vida acadêmica.

Na minha visão eu acho que tecnicamente a gente começa a deixar a desejar porque a gente, às vezes, não consegue acompanhar uma série de novidades que os colegas mais jovens estão sempre acompanhando né. Tem software novo, tem simulação nova, tem tudo novo e eu já não tenho mais paciência, não tenho mais aquele tempo de ficar aprendendo essas coisas [...] também uma coisa que eu noto em mim é que eu melhorei muito no meu *coaching*, eu consigo ser uma *coach* com meus alunos, na coordenação e na sala de aula também. Então, essa coisa de ter mais idade, de ter mais vivência, a gente ajuda muito mais em questões pessoais, que eles trazem muito. GF2P4.

Fisicamente eu sempre tive um problema, eu não fui um craque de futebol...minha cabeça sempre andava mais rápido que o corpo, ele nunca reagiu à altura, mas é óbvio que a gente sente fisicamente envelhecer, eu pratico Yoga há uns quatro, cinco anos, mas com relação à parte mental também, eu acho que eu tenho sorte, eu lido assim com empresas, com coisas de ponta, tipo assim indústria 4.0, mercado de trabalho, essa geração polegada que tá chegando, que tá estudando. Sob esse aspecto, assim, nós somos desafiados porque não há resposta ainda, nem tudo foi estudado, então nós estamos estudando, investigando, pegando, então acho que essa parte mental,, assim está me deixando a mim, particularmente bem desafiado, bem antenado com o que acontece no mundo, vamos ver até a hora que vai. GF2P2.

Quanto à expectativa de vida desses professores, se depender dos desejos deles, será longa. Essa possibilidade de ter vida longa provavelmente seja reforçada pelos cuidados que eles, apesar de terem seus dias repletos de atividades, têm com relação a sua saúde física e mental.

Porque eu vou viver bastante, sei que vou, é da minha família viver bastante, a não ser que aconteça... eu tenho contratado até os 95, mas em princípio, eu brinco que eu queria espichar ainda mais. GF2 P5.

Eu tenho contratado até os 97... GF2 P4.

A possibilidade de sair da IES

As codificações categorizadas na subcategoria *A possibilidade de sair da IES* aparentaram um certo incômodo. Falar de algo não desejado no momento atual não foi cômodo para alguns deles, provavelmente, por associarem o momento de saída da instituição com sofrimento. Para outros, entretanto, este momento é esperado para realizarem as mudanças desejadas em suas vidas.

Eu tenho pensado muito nessa situação, paro pra fazer conta...poxa mas já está na hora, as pessoas que foram minhas alunas já estão ficando velhas, as alunas da gente, então acho que tu tem que começar a pensar em alguma coisa. Tá, mas qual é o projeto que tu tens pra daqui um tempo? Porque a gente viu colegas serem pegos de surpresa. A gente acompanhou isso. GF1 P3.

Nossa profissão tem plano de carreira. Têm profissões que não tem. Tem um glamour muito grande, mas não tem plano de carreira. Então acho que a gente tem que ter um olhar sobre isso. GF1 P3.

Quanto à expectativa existente sobre a decisão da IES, de até quando continuarão trabalhando como docentes na instituição, o que se percebe é a angústia que existe, principalmente, a cada final de semestre. Ao mesmo tempo essa angústia serve como um fator que impulsiona olhar para a vida fora da IES e para se prepararem para esse momento.

[...] todos os semestres inclusive né... GF1 P1.

Dentro da perspectiva dos últimos anos, a gente sempre tá nova na IES, porque na eminência da demissão, que acontece todos os semestres, diz ufa, estou de volta!! Porque o negócio é apavorante. GF1 P5.

Tá rolando uns papos aí, a gente não sabe, que vai ter lista agora, que vão demitir, sempre tem e eu disse, se tiver que optar entre eu e um mais novo, pai de família, mande eu porque eu já tô querendo ir mesmo né, já que eu já tô me preparando, vai fazer falta, vai ser um buraco a IES faltar, porque eu realmente amo muito o que eu faço, mas acho que a gente tem que fazer esse desapego, porque senão a gente morre ali na esquina, ou dá um ataque quando dizem chegou teu dia. Tu tem que preparar o cérebro pra isso. GF2 P4.

Se alguns professores ainda não se preparam para esse momento de parada, para outros, as mudanças a serem realizadas na vida, com a proximidade da data de saída da IES, começam a ser planejadas. Falar com tranquilidade sobre esse momento e externar os desejos relacionados a esse período de transição, é

uma prova de que isso está sendo trabalhado internamente. Quanto a parar de trabalhar na IES, algumas colocações foram:

Eu me imagino, tenho sonhado com isso. Eu trabalho muito, desde os 11 anos fora de casa né, então eu me cansei muito e eu me preparo mesmo. Eu gostaria já de parar, mas acho que vai dar problemas, então acho que vou ter que trabalhar mais um ou dois anos. Mas eu queria estar parando e me imagino assim. [...] O conhecimento está sempre com a gente, a minha curiosidade está sempre comigo, vou continuar a aprender por meios formais ou informais, adoro e estou sempre futricando. GF1 P5.

Então eu me imagino sim sem esse trabalho, acho que ele faz parte da minha vida, mas não é a minha vida. Eu quero mais, quero mais liberdade, sou uma pessoa que ama a liberdade. Trabalhar tira nossa liberdade. A gente tem que ficar preso àqueles horários, eu quero estar livre, quero ir e voltar quando eu quiser, eu imagino sem, sim... GF1 P5.

Como uma estudiosa da metacognição eu sempre digo que tu tem que te visualizar lá bem, aposentada e bem e criando outras possibilidades para fazer fora daqui GF2 P1.

Ter um prazo definido por si mesmo para sair da IES, não ficar na dependência da mesma e ter controle sobre sua vida nesse momento, foi percebido no grupo de professores como um diferencial. As pessoas que têm definido este momento de parada, se preparam para o desligamento da instituição de forma mais tranquila e menos sofrida do que aqueles que negam pensar sobre esse momento.

Vou trabalhar até 60 anos. Faltam 3 anos e meio. Vou sair com 60. GF2 P1.

Eu estabeleci, em princípio, metade do ano que vem. Porque eu tenho projetos fora IES. Não quero que minha última coisa na vida seja feita aqui na IES. Então acho que chegou a hora. Meu projeto não dá para esperar ter 70 e alguns pra fazer... GF2 P5.

A ideia seria esperar os 60 anos. Eu não sei se dá para esperar, eu não sei se a gente segura, na minha situação específica, não sei se a gente segura até os 60 anos. GF2 P4.

Quero fazer tudo com calma e viajar muito, ah, vou viajar, por isso quero parar aos 60, mesmo que a aposentadoria complementar seja aos 65, se for até lá. Tenho o mesmo medo que tu, mesma insegurança. Mas eu não vou ficar até os 65 porque eu quero preparar minha mala e carregar sem dor, eu sempre digo. GF2 P1.

A definição por parar aos 60 ou 65 anos, idades citadas pelos professores como possibilidade para a saída da IES, se dá para que tenham os benefícios do

plano de previdência privada da instituição, que trabalha com a idade de 60 anos para aposentadoria proporcional e 65 anos para a aposentadoria integral.

Eu vou fazer 55, eu acho que não aguento até os 65 com vigor, assim 65 seria do BBV, eu acho que não dou conta. Não sei se vou até os 60, precisa ver se a IES quer, preciso mais um tempo agora para aposentar pela IES, mais um ano ou dois, também preciso saber se nesse novo momento que tá a IES...ela precisa definir que tamanho que ela vai ser... GF1 P3.

Então, a gente tendo bom senso, como a gente tem, prevê que daqui a dois anos essa coisa vai pegar. Eu não sei se a gente chega nos 60. GF2 P4.

Mas já faz 4 ou 5 anos que a gente vai mentalizando como vai ser e o que vai fazer e, o que ajuda muito neste momento, é você ter um leque de coisas que te dão prazer...mas parada é parada, não tem como, é uma mudança de hábitos e tem que estar preparado, é uma transição e essa transição não é suave...mas essa não vai ser a pior, muito pelo contrário, porque ela vem acompanhada de todo um projeto... GF2 P3.

Ficar atento para este momento de parar, ter controle sobre sua vida e observar os riscos existentes em ficar refém do trabalho foi algo citado por um dos professores, que ressaltou que a vida não se resume ao trabalho.

[...] mas também a gente não precisa trabalhar a vida toda né. GF2 P3.

Um grande risco também, só para completar, gostar do que a gente faz é um perigo também né, a gente pode ficar refém desse gosto e fazer, fazer, fazer, ...e passar da hora de parar, então tem que tomar bastante cuidado com isso também GF2 P3.

Outro aspecto abordado e que teve repercussão no grupo foi quanto a ninguém ser insubstituível. Ser substituível precisa ser encarado por todos como uma realidade, por mais difícil que seja, mas alguns professores, ao citarem exemplos de colegas de trabalho, comentaram o quanto pensar ser insubstituível ainda é uma realidade no meio acadêmico e quanto isso é arriscado para quem pensa assim.

[...] e não se sentir imprescindível, porque a gente não é GF2 P4

Nunca pensei em ser insubstituível. GF2 P3

[...] e ela disse te acalma, o cemitério está cheio de insubstituíveis e eu me dei conta e ela me ensinou um monte aquele dia. GF2 P1

O insubstituível é uma conversa, não que quem mencione esse tipo de situação tenha má intenção ou qualquer coisa do tipo, mas isso é meio que um jogo pra te manter refém de alguma coisa. GF2 P3

Projetos para a vida após a IES

Ao falarem sobre os *Projetos para a vida após a IES* o que se percebeu no grupo, na maior parte dos integrantes, foi um olhar para dentro, para suas vidas. Ainda muito tímido para alguns que talvez nunca tivessem externalizado seus desejos e sonhos e assim, compartilhado os mesmos com outras pessoas. Na fala de alguns professores também ficou evidente que alguns falaram sobre isso pela primeira vez, era uma falada confusa, como se ainda estivessem falando para si mesmos como uma ideia de construção do pensamento, entretanto para outros as definições sobre o que fazer já estão bem claras.

Meu projeto é minha vida, eu quero viver, passei por um câncer de mama...GF1 P5.

Estou pensando numa franquía ou outro tipo de trabalho. Com 55 anos não é uma coisa muito simples de se recolocar. Comecei a pensar nisso recentemente porque vi, acho que não tem reversão. Desculpa ser pessimista, mas eu acho que esse quadro não tem reversão. GF2 P4.

Eu já fiz formação em coaching, já estou trabalhando com coaching para projeto de vida, carreira e aposentadoria também e eu tenho um projeto um pouco maior que é criar uma casa de idosos do jeito que eu gostaria que fosse pra eu ir morar nela, porque as que têm aí não me agradam. GF2 P5.

Não deixar para pensar nos projetos para a vida fora da IES para após a saída da instituição também já faz parte da rotina de alguns professores que pensaram em diversas possibilidades antes de definirem o que irão fazer, mesmo para aqueles professores jovens ainda e com possibilidade de, pela idade, terem um longo caminho a ser percorrido dentro da IES. Essas definições sobre a necessidade de fazer algo além da docência universitária surgiram através de diversos olhares:

pela insegurança relacionada ao trabalho, para estarem preparados e não serem pegos de surpresa e pelo desejo de abrirem novos caminhos e encararem novos desafios. Essa clareza foi exceção no grupo dos professores em fase de pré-aposentadoria, já que apareceu somente na fala de dois integrantes, enquanto que no grupo dos professores que já estão próximos a data de sair da IES, esteve presente em todas as falas.

Eu na verdade tô montando meu projeto de vida, a gente não sabe quanto tempo continua na instituição né, eu cheguei até pensar em vários momentos, daqui a pouco em buscar, assim como muitos colegas fizeram, fazer um concurso no Instituto Federal ou qualquer coisa desse tipo, mas, não. Não é esse tipo de coisa que eu quero pra mim e então eu estou montando um projeto para iniciar desde agora assim né, depois, conforme as coisas andarem, eu opto pelo que eu achar mais interessante, mas não vou ficar esperando muito... já está começando agora esse projeto, que é para estar preparado para qualquer situação, porque eu acho que cada vez se está mais inseguro né. Também não só por isso né, são novos desafios, gosto muito do que eu faço, mas ao mesmo tempo acho que é importante a gente abrir novos caminhos também. GF1 P4.

Para outro grupo de professores, a consciência sobre a necessidade de pensar o que fazer quando sair da IES existe, mas a rotina do dia a dia e o pensamento focado no trabalho que desenvolvem não permite ainda dedicarem um tempo para fazer isso. Alguns são pessoas jovens de idade, mas com bastante tempo vivido dentro da IES, que vivem um momento de valorização do seu trabalho, que estão próximas à aposentadoria pelo INSS, mas como já ficou claro para este grupo, essa aposentadoria não é um indicativo nem de parada nem de mudança, pois é a aposentadoria definida pela instituição, ou seja, a da previdência privada, que é fator determinante para a saída da IES, que ainda está longe. O que deixa esses professores mais ansiosos é a necessidade de pensar em algo percebendo a insegurança relacionada ao emprego.

Então, a questão aí não é nem a aposentadoria, depois a hora que eu me aposentar eu quero aproveitar mais a minha vida, mas eu não me vejo parada assim, eu pretendo até lá ter um projeto para poder continuar. GF1 P2.

Eu sei que eu preciso fazer um projeto novo, um novo projeto, eu penso em algumas coisas, mas eu não consigo me dedicar ainda, pela quantidade de atividades...mas eu sei que eu preciso não tanto pela aposentadoria, porque eu não sei se o semestre que vem eu vou estar aqui, porque eu não sei se eu não vou estar na próxima lista de demissão. É sempre assim que a gente tá pensando né. Então, aposentadoria no caso, pra mim que estou com 48 anos, até entrar no limite que a IES manda os professores se aposentar...mas o problema é que com essa insegurança, não sei se o semestre que vem...então isso me preocupa, ter um projeto e começar a encaminhar por essa insegurança que a gente vive e a gente não pode descartar isso. GF1 P2.

O erro que a gente comete nisso tudo é que a gente se dedica tanto ao trabalho, tantas horas, que a gente não faz um planejamento. Esse é nosso maior erro. Tem que ir lá, sei lá, dizer, um turno da tua semana vai pensar em outra coisa e não vai abrir mão disso. GF1 P4.

Sobre não ter projetos para após a saída da IES também é realidade para alguns professores que têm o dia a dia preenchido, com prazer, pelas atividades de docência e de pesquisa, apesar de terem clareza sobre a finitude dentro da instituição.

Eu diferentemente da maioria, eu não tenho projeto nenhum. Não tenho projeto nenhum, mas assim, eu sei que nós somos finitos, vamos sendo desligadas, ou nos desligando da instituição, mas eu não tenho nenhum projeto. Mas se eu tiver que, de alguma maneira, interromper ou ser interrompida, vou remodelar minha vida, porque eu tenho um monte de coisas para fazer. São coisas que eu já faço, mas só não me dedico por falta de tempo mesmo. A gente se envolve muito, hoje é aula, amanhã é aula no laboratório, preparar uma aula, e as avaliações que a gente tem que corrigir, tem que dar feedback, agora tem os TDEs, que antes eram as atividades supervisionadas, nossa, aumentou um monte nossa carga de trabalho. GF1 P1.

Substituir o trabalho docente pelo trabalho voluntário foi algo abordado por diversos professores como forma não só de ocupação do tempo mas principalmente de dedicação para outras pessoas. É a possibilidade de utilizar os aprendizados oriundos principalmente das relações em sala de aula com outras pessoas que precisam disso.

Eu quero aproveitar minha vida com coisas voluntárias, eu já faço algumas coisas na Igreja e eu quero trabalhar com outras coisas voluntárias. Um trabalho que eu faço de vez em quando e quero implementar mais é o aconselhamento para as famílias, para as pessoas que precisam né e que tu tem que te dispor a estar junto, então eu gosto muito disso e faço alguns e quero fazer muito mais. GF1 P5

Continua...

Conclusão...

Eu gosto de ensinar, acho que é o que eu sei fazer...trabalhos manuais eu sou uma tragédia, [...] eu comecei a cozinhar mais velha, eu acho muito bonito fazer pão, por exemplo, fazer outras coisas, não para trabalho, mas fazer alguma coisa mais natural, assim, seria bom. Ficar mais em contato com a natureza. Eu penso em fazer trabalho voluntário também. [...] conversei com uma colega para ter uma sala e dividir, sei lá, dar aula particular, pode ser pago ou não, ir em alguns locais. [...] eles sempre têm pedido para fazer trabalho na comunidade. Eu achei isso legal e fiquei pensando, então se eu tivesse tempo, tem visitas, aconselhamento...o que tu fez a vida inteira, então se servir pra alguém, muito bem... GF1 P3

Aproveitar o tempo com atividades que lhes deem prazer é algo esperado ansiosamente por outro grupo de professores que têm na espera por esse momento da vida, após a saída da instituição de ensino, a oportunidade de realizarem o que não conseguiram fazer durante os anos dedicados à docência. Alguns desejam parar de trabalhar e ocupar seu tempo de outra forma, como por exemplo aprender o que esperaram a vida toda, um instrumento musical, um trabalho manual, uma técnica específica...quem sempre cuidou dos aprendizados dos outros, quer ter tempo para os próprios aprendizados, os que lhes deem prazer. Viver o tempo com um ritmo diferente, esse é um desejo para a vida após a IES.

Meu projeto é não trabalhar mais. Eu não quero mais trabalhar. Eu vou fazer três coisas assim: um é trabalho voluntário, eu sempre fiz e sempre faço alguma coisa, mas quero me dedicar mais para um projeto na área de voluntariado, eu quero aprender um instrumento musical, retomar coisas lá da adolescência, eu tocava violão, tocava na igreja, Mas eu quero voltar, não sei se vai ser violão, se vai ser flauta, ainda estou decidindo e eu vou fazer pintura em tela. Vou fazer essas três coisas. GF2 P1.

Eu quero ir no cinema. GF2 P4.

Eu adoro ir no cinema...quero fazer tudo sem pressa porque eu estou sempre atrás do relógio, não posso parar no sábado, não posso parar no domingo, eu estou sempre corrigindo, sempre lendo. Quero fazer tudo com calma e viajar muito, ah, vou viajar. Por isso quero parar aos 60, mesmo que a aposentadoria complementar seja aos 65, se for até lá. Tenho o mesmo medo, mesma insegurança. Mas eu não vou ficar até os 65 porque eu quero preparar minha mala e carregar sem dor, como eu sempre digo. GF2 P1.

Continua...

Conclusão...

Bom, eu vou continuar fazendo o que gosto, sempre fiz minhas coisas com prazer, vou continuar fazendo. Aula, bem certamente que eu também não penso, até pela minha idade, eu sou o mais veterano de todos que estão aqui, certamente em idade e em tempo de IES também. Nossa, meu Deus! Nessa condição eu não estou fazendo muitos planos pra fazer grandes trabalhos, grandes projetos e de, enfim abrir empresa, coisa do tipo, isso não me passa muito pela cabeça, primeiro porque não me preparei pra isso e segundo que isso não me faria muito feliz. Provavelmente, então vou continuar fazendo um pouco do que eu estou fazendo. Tocando, batendo fotos, gosto muito de construir coisas, dispositivos de estúdio para fotografar, às vezes eu mesmo faço, tenho prazer em fazer, então isso é bem bacana, não tenho projetos assim, abrir uma escola, por exemplo, que ficaria bem afinado com as coisas que sei fazer, mas também a gente não precisa trabalhar a vida toda né... GF2 P3.

Nas falas dos professores, percebe-se então, no grupo mais jovem, a necessidade da ocupação do tempo com um trabalho que traga remuneração e segurança, enquanto que no grupo de professores já próximos à saída da IES, o que fica claro é que é chegada a hora de parar de trabalhar e de ocupar o tempo de forma e com um ritmo diferente, com o que lhes dê prazer e satisfação. Para a maioria deles, é chegada a hora de fazer o que não conseguiram fazer enquanto sua vida era a docência na IES.

4.2.2.3 *Cuidado de si na docência*

A subcategoria *Cuidado de si na docência*, pela análise de similaridade proposta pelo coeficiente de *Jaccard*, ficou com índice de 0,66, abaixo de 1,0 portanto. Por esse motivo esta subcategoria não será analisada neste momento. Nessa categoria foram codificadas as falas referentes à forma como os professores cuidam de si no momento em que trabalham como docentes na IES, as atividades que realizam com o objetivo de cuidar do corpo, da mente, da espiritualidade e das relações. Pelo fato de não ser realizada a análise da subcategoria, respeitando a regra definida, mas sendo esta subcategoria importante para o entendimento do valor dado à vida fora da IES, a análise será realizada por grupo focal, no próximo subcapítulo.

4.2.2.4 *Ser docente, estar aposentado*

Da mesma forma que a anterior, a subcategoria *Ser docente, estar aposentado*, na análise do coeficiente de *Jaccard*, obteve índice igual a 0,5 nas correlações com as demais subcategorias. Por esse motivo a análise se dará por grupo focal. Nesta subcategoria foram codificados os extratos de fala em que os professores falaram sobre a aposentaria na docência. Uma das inferências sobre porque esse índice ficou abaixo de 1,0 está relacionada com a pouca importância dada por estes professores para a aposentadoria pelo INSS enquanto ainda trabalham como docentes na IES.

O significado maior desta aposentadoria está relacionado com ser um salário maior recebido mensalmente por esses professores e não com a possibilidade de parar de trabalhar. Nas falas desses professores, a aposentadoria realmente considerada para eles é a do plano de previdência privada que a IES mantém. Esta aposentadoria é que define o momento da saída da IES. Para que o professor a receba de forma integral, deverá sair aos 65 anos, sendo que se sair com 60 anos irá receber de forma proporcional ao tempo de contribuição.

4.2.2.5 *Do que não terei saudade e O que me fará falta*

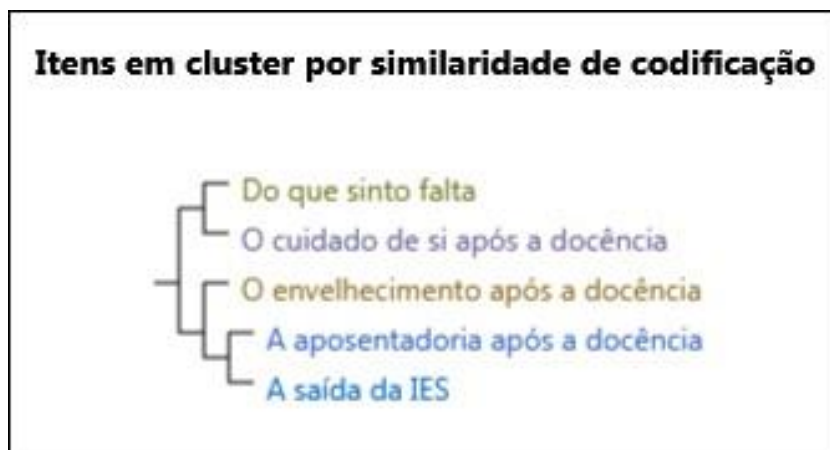
A correlação entre as subcategorias *Do que não terei saudade* e *O que me fará falta* também apresentou coeficiente de *Jaccard* abaixo de 1,0 e a análise destas subcategorias será feita na análise dos grupos focais, no subcapítulo seguinte. Vale ressaltar que a possibilidade dessa correlação ter atingido um baixo índice é pela pouca importância dada pelos grupos para estes aspectos, gerando assim poucas falas codificadas. O GF1 não teve falas relacionadas a estas subcategorias dando a entender que ainda está longe para eles pensar sobre o que sentirão falta, pois ainda vivem o momento da presença marcante desses elementos em suas vidas profissionais e pessoais. Entretanto o GF2 teve bastante tempo das falas dedicadas a estes aspectos, sendo inclusive, a subcategoria *Do que não terei saudade* criada em função da fala desse grupo, assim as análises desses temas serão realizadas junto com as análises dos grupos focais.

4.2.3 (H)A vida após a docência

A categoria *(H)A vida após a docência* foi criada com o objetivo de concentrar as falas dos professores que já saíram da instituição e deram continuidade as suas vidas, substituindo a docência por outras atividades. Compreende as subcategorias *A saída da IES*, *A aposentadoria após a docência*, *o Envelhecimento após a docência*, *o Cuidado de si após a docência* e *Do que sinto falta*.

Na análise do coeficiente de *Jaccard*, conforme apresentado no Quadro 05 - Correlação dos Nós - Categoria H(A) vida após a IES, a correlação entre todas as subcategorias ficou com índice 1,0, o que mostra a similaridade das falas e a relação existente entre as codificações, possível de ser visualizada no dendograma apresentado na Figura 12 – Dendograma de *Jaccard* – H(A) vida após a IES. Desta forma, neste capítulo será realizada a análise de todas as subcategorias pertencentes a esta categoria.

Figura 12 – Dendograma de *Jaccard* – H(A) vida após a IES



Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de *Jaccard*. Elaborado pela autora (2018).

Quadro 05 - Correlação dos Nós – Categoria H(A) vida após a IES

NÓ A	NÓ B	Coefficiente de Jaccard
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A saída da IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\Do que sinto falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\Do que sinto falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\Do que sinto falta	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\Do que sinto falta	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\O cuidado de si após a docência	1

Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de *Jaccard*.
Elaborado pela autora (2018)

4.2.3.1 A saída da IES

A subcategoria *A saída da IES* concentrou os extratos das falas, codificados, referentes ao momento de saída da instituição, desde o recebimento da notícia do desligamento, até como foi conviver com os sentimentos oriundos desta mudança na vida pessoal e profissional.

Um dos principais aspectos citados pelos ex-professores que participaram do grupo focal foi quanto às diferenças relacionadas à forma como a instituição comunicou aos mesmos sobre ter chegado a hora de encerrar a carreira docente dentro da IES. Alguns professores foram comunicados via correspondência quanto à data da saída da instituição, outros foram chamados pelo reitor para conversar e, neste momento, foram convidados a permanecer na IES. O que ficou perceptível no grupo é que a maneira como foi realizada esta comunicação, a falta de transparência de critérios e a forma como foi conduzido o processo pela gestão da instituição, fez uma grande diferença para estes professores, neste momento de vida.

Quando completei 65 anos estava eu, o professor xx e mais uma porção de professores que estavam completando 65 anos e que, diante dos 65 anos tinha que se aposentar né, a aposentadoria meio compulsória. E daí o reitor, na época era o professor xx me chamou e disse: - Você tem comércio, tem indústria, tem alguma coisa? E eu disse, não, não tenho nada, sou só professor. Ah, então fica, disse ele, fica. GF3 P1.

Fiz 70 anos agora, quando eu ia completar os 65 anos, mesmo, eu fui desligada...a combinação foi essa, até os 65. Eu fui desligada em 21 de fevereiro. Então em março eu nem iniciei. GF3 P2.

Aí em 2010, aí por março, abril...eu recebo uma cartinha, assinada pelo eminente reitor, dizendo que em agosto eu seria dispensado... GF3 P5.

A opção por definir o momento de sair da IES, e não aguardar que esta definição fosse tomada pela instituição, também foi abordada no grupo, por dois professores, os quais optaram por sair aos 60 anos e não esperar até os 65 anos.

Me aposentei ali em 2017, início de 2017. Depois em setembro o pró-reitor me pediu pra voltar um tempinho porque estava começando [...] um pessoal muito novo e sem muita experiência, então me pediu que auxiliasse. Então acabei ficando até o final de 2017. Mas aposentada mesmo então, pelo INSS, desde 2007 e em 2017 saí efetivamente da IES. GF3 P3.

Foram duas coisas que eu acho que me fizeram pensar numa aposentadoria antes, inclusive, porque a gente, com o plano de previdência da instituição, teria que trabalhar, teria entre aspas, até os 65 anos e minha opção foi por sair. Eu completei 60 anos e resolvi que era o momento. Então, duas coisas fundamentais, [...] uma que eu gostava mesmo de sala de aula [...] e o segundo motivo foi o tipo de aluno que a gente vinha recebendo. GF3 P3.

Eu estabeleci que quando eu chegasse aos 35 anos de IES e não aos 65 anos de idade, o que seria mais interessante economicamente. Mas 35 anos de IES chega. GF4 P4.

Pra mim foi tranquilo. Foi tranquilo porque foi opção minha, entende, sair nesse momento. GF3 P3

Diversos foram os sentimentos abordados pelo grupo de professores que foram gerados a partir da comunicação do desligamento. Um destes sentimentos é referente ao fato do professor ser comunicado sobre o desligamento no início do semestre, depois de já ter preparado todas suas disciplinas para o semestre que logo iniciará.

Porque a gente sabe que o que tem acontecido aqui é isso, eles chamam o professor, às vezes o semestre está começando, o professor preparou toda disciplina...olha tão te chamando...é assim. Não foi o meu caso, mas muitos colegas meus foi assim. GF3 P2

Outro sentimento que surgiu foi referente às diversas perdas provenientes do desligamento da instituição, como: perda do trabalho, do local que teve como referência de vida nestes muitos anos, da ocupação do tempo, da relação com os alunos e a perda financeira.

Bah, no começo a minha (vida) foi ruim, foi ruim...eu ficava arrasado. GF3 P5.

Fiquei chateado, fiquei chateado. No começo eu fiquei chateado. Eu vou ser franco. Pô, levar um pontapé desses, de uma hora pra outra... GF3 P5.

Tem pessoas que se abatem e adoecem. É um choque. GF3 P2.

Eu não tava preparado, mas não foi aquele trauma que eu vi muita gente, muitos colegas nossos tiveram esse problema e chegaram a ter problema de saúde. GF3 P5.

Aí dobrou meu salário. Eu recebia aposentadoria e o salário. GF3 P1 [...] esse é o choque. GF3 P2.

A mudança na rotina também foi algo sentido pelo grupo de ex-professores com a saída da IES. O tempo que estava quase que totalmente tomado pela docência na instituição, passou então a ser ocupado com outras atividades. A necessidade de manter o dia cheio de compromissos e atividades continua uma realidade na vida desses professores, o que mudou foi a natureza dessa ocupação, o que antes era preenchido com trabalho, agora é ocupado com atividades diferentes, a maior parte delas que não puderam ser realizadas enquanto trabalhavam na IES.

4.2.3.2 *Do que sinto falta*

Referente ao que esses ex-professores sentem falta, todas as falas foram direcionadas aos alunos e à interação que possuíam com eles. Este aspecto leva a analisar que, durante o tempo dedicado à docência, o valor maior esteve centrado na relação com os alunos, sendo eles os grandes motivadores durante o período da docência. Neste aspecto não foi mencionada a instituição, nem os pares e nem o conhecimento.

A única coisa que eu lamento é a interação que eu tinha com os alunos. GF3 P4.

Então, acho que essa vivacidade dos estudantes é que me faz falta. GF3 P3.

[...] a relação com esse pessoal jovem. GF3 P1.

4.2.3.3 *A Aposentadoria após a docência*

Ficou evidente nesta pesquisa que, para os professores, existem dois tipos de aposentadoria. A aposentadoria pelo INSS e a aposentadoria “compulsória”, assim definida por um dos participantes desse grupo. A aposentadoria pelo INSS tem como importância maior o fato de que a partir do momento em que os professores se aposentam, passam a receber um salário a mais, continuarão então trabalhando, da forma como trabalharam até então, mas recebendo dois salários. Já a aposentadoria compulsória é aquela definida pela instituição, que delimita o tempo de trabalho e define a data da saída da IES. Esta aposentadoria, apesar de trazer o benefício do rendimento oriundo do plano de previdência privada para os professores que a possuem, traz junto consigo uma perspectiva negativa que é referente ao momento de parar de trabalhar e sair da IES, atestando desta forma que o indivíduo realmente está aposentado.

Outro aspecto também relacionado à aposentadoria pelo INSS está atrelado ao valor dado pela sociedade para o indivíduo que está aposentado. No relato de uma das professoras, que foi identificada pela pessoa que a atendeu no banco,

quando da retirada do seu primeiro contracheque, como inativa, tem-se claro a relação de similaridade, para a sociedade, entre estar aposentado e ser inativo.

O primeiro contracheque que eu fui buscar de aposentada no banco, ele não achava, não achava, mas como eu acabei de me aposentar, tem que estar aqui, me disseram que era aqui que eu tinha que buscar o contracheque a partir de agora... Ah, a senhora é inativa! Ah não, eu sou aposentada, mas não sou inativa. Ele disse, ah sim, então a senhora é inativa...tipo assim fica mais fácil pra gente achar como inativa.

Então eu penso assim, que aposentaria pra gente, na minha área, pelo menos, eu continuo me mantendo, é claro que eu não quero mais trabalhar com alunos como eu trabalhava aqui, aquelas turmas, aquele compromisso de horário, é uma outra exigência...essa lida com o jovem...eu já acho que eu não tenho mais essa...eu me distanciei um pouco, mas enquanto aposentada eu me sinto bem...ativa. GF3 P2.

Essa questão da aposentadoria é um problema porque é a maneira como a gente, como o professor disse, se prepara. Se preparar né. Eu vou morrer. Mas quando chega na hora mesmo né... GF3 P2.

Um aspecto que chama a atenção é quanto à forma com que a linguagem é utilizada para se referirem à aposentadoria. Quando falam sobre a aposentadoria pelo INSS a expressão utilizada era “quando me aposentei”, já quando falavam sobre a saída da instituição por definição dela, a expressão utilizada foi “quando me aposentaram”.

Fiquei chateado quando me aposentaram. Mas o que vou fazer. Mas que vou morrer, não. GF3 P5.

A aposentadoria, relacionada ao momento de saída da IES, também pode ser o momento de vida esperado para realizar tudo o que não pôde ser realizado até então. Todos os professores que participaram desse grupo focal esperaram este momento de “se aposentar” para fazer todas as coisas que não puderam ser feitas até então. Assim, mesmo com a visão negativa sobre a necessidade de parar, relatada por alguns professores, o tempo foi ocupado com coisas de que gostavam de fazer, mas não podiam em função do trabalho.

4.2.3.4 O envelhecimento após a docência

Os fragmentos de texto codificados referentes ao processo de envelhecimento apontaram para as diferenças que o fato de ser docente acarretam ao processo de envelhecimento. Os aspectos abordados pelos professores foram com relação à profissão enquanto meio que os manteve ativos durante os anos de trabalho, através do que é propiciado por ela, como a busca constante pelo conhecimento e a interação vivida permanentemente com os alunos, no meio acadêmico. Esses podem ser considerados fatores que diferenciam o processo de envelhecimento docente do processo vivido por indivíduos oriundos de outras profissões. “Pode-se constatar que as lembranças do trabalho revestem-se de uma carga de significação quando a motivação para o trabalho ia além da mera sobrevivência.” (Stano, 2001, p. 33).

Acho que a própria profissão manteve a gente ativo no sentido de pesquisar, de estudar, de querer se atualizar sempre. GF3 P3.

[...] quando eu digo minha idade as pessoas dizem...nossa, mas tudo isso? Eu digo ah, mas não é assim não. Aparentemente talvez não seja, mas lá por dentro, a biológica, é assim. Mas do resto a gente vai. É uma força interior, eu tenho uma energia que é uma coisa minha, mesmo. Não sei, acho que é isso que me mantém. GF3 P2.

Eu penso assim, que pelo fato da gente ser professor, e a cada dia estar trocando com alguém alguma coisa...são 30 alunos que tu tens em sala de aula e a todo momento tu está trocando informações e se comunicando com eles. E não é só a forma de estar passando conteúdo pra eles e eles estarem te ouvindo e respondendo, mas quando eles vêm conversar com a gente no final da aula, eles vêm conversar contigo...então eu acho que esta troca que a gente faz com eles de outra faixa etária, com várias faixas etárias, eu acho que essa troca faz com a gente amadureça de uma forma talvez diferente de um bancário, por exemplo, ou de uma outra profissão. [...] Eu tenho a impressão de que essa troca vai fazer com que a gente vá se preparando. GF3 P2.

Algumas características do perfil docente também podem contribuir com um processo de envelhecimento diferenciado, como a questão da energia citada pela professora na fala acima. A vivacidade, a energia para o trabalho, a busca pelo conhecimento, uma pré-disposição para desenvolver relações com os alunos são aspectos que fazem parte das características que muitos professores têm, pois necessitam delas para desempenhar sua profissão. No momento da aposentadoria,

surge um indivíduo que carrega consigo o profissional que foi, tomado de sua identidade docente, de sua professoralidade. O que ele foi, continua sendo. A identidade docente permanece com ele.

4.2.3.5 *O cuidado de si após a docência*

Na subcategoria *O cuidado de si após a docência* foram codificados os extratos das falas referentes a como esses ex-professores utilizam o tempo não mais ocupado pela docência. O que se constatou aqui foi o quanto este tempo que poderiam dedicar para si e para o que lhes dá prazer, foi aguardado e hoje é preenchido com atividades diversificadas, de acordo com os interesses pessoais de cada um.

As atividades físicas são as mais citadas por esses professores, alguns deles esperaram durante todos os anos dedicados ao trabalho para começar uma atividade física quando saíssem da instituição.

Três vezes por semana eu faço natação e de tarde eu vou pra uma academia. GF3 P5

Todas as atividades físicas, por exemplo, que eu não consegui fazer durante a atividade docente, que era só o que eu fazia... GF3 P3

[...] mas tem um outro tempo pra mim...então eu faço academia todos os dias.GF3 P1.

Outro aspecto citado pelos professores, e que chama a atenção, é quanto ao prazer em realizar atividades rotineiras da vida diária, como por exemplo cozinhar e cuidar da casa. Realizar cursos, tocar um instrumento, ler aquilo de que gostam, sair para passear e encontrar pessoas, são outras atividades realizadas por eles hoje. Atividades simples, que não puderam ser realizadas durante o período dedicado para a docência, quando o tempo estava tomado pelas atividades profissionais. Deixaram para viver tudo isso após a saída da IES, após a aposentadoria “compulsória”.

Então hoje eu tô fazendo um curso de acordeon. Faz uns quatro ou cinco anos que voltei a fazer. GF3 P1.

[...] eu encontro um monte de pessoas e o dia passa e falta tempo. Me ocupo o dia inteiro. GF3 P2.

Vou ao teatro, vou onde aparece alguma coisa assim orquestra...tenho uma amiga que é parceira pro cinema...eu ligo pra ela e digo: - ...vamos no cinema? Ela diz não vai dar. Eu digo, tô indo sozinha. GF3 P2.

Eu adoro o mar, quando eu posso, quando vejo que tá legal, vou pra praia, adoro. GF3 P3.

Eu também, praia é tudo. GF3 P2.

Então eu sou um rato de biblioteca, como eu digo, é compulsiva a leitura para mim, e eu me sentia privado de ambos. GF4 P4.

[...] leitura então agora com essa ideia de fazer projetos de brinquedos e de vez em quando fazer uma caminhada e viajar... GF3 P5.

Então eu tenho meus planos e tu vê que é tudo coisas que eu gosto e nunca consegui fazer em função do tempo numa atividade que era...sempre tempo integral, praticamente três turnos... GF3 P3.

Viver uma vida esperando o tempo de parar chegar e, quando ele chega, ter que ocupá-lo para dar conta do vazio deixado pelo que não existe mais: a docência. Com as transcrições das falas desses professores se encerram as análises das categorias e subcategorias identificadas nessa pesquisa. O olhar, a partir de agora, será para os grupos focais, enquanto unidades de pesquisa, que caracterizam o estudo de caso sobre o processo de envelhecimento docente na IES pesquisada.

4.3 UM OLHAR PARA OS GRUPOS FOCALIS COMO CENÁRIO DAS NARRATIVAS

*A vida não é o que a gente viveu,
e sim a que a gente recorda,
e como recorda para contá-la.*

Gabriel García Marquez

Uma das maiores riquezas proporcionadas pela utilização do grupo focal em pesquisas qualitativas é que a interação entre os integrantes, possibilitada por esta técnica, permite que o assunto abordado seja problematizado por todos participantes, de acordo com suas necessidades de fala no momento da entrevista.

A interação, sendo parte do método, precisa ser entendida como um movimento grupal capaz de influenciar a participação de todos, inclusive daquelas pessoas mais retraídas e sem o desejo inicial de se manifestarem. Trabalhar com grupo focal é deixar-se levar por um caminho desconhecido, no momento em que os participantes têm em suas mãos a possibilidade de, apresentando seus pontos de vista sobre o assunto em questão, criarem suas próprias perguntas, chegando a conclusões construídas com o auxílio do outro, fazendo de outra voz, a sua voz também.

O nível de profundidade alcançado através dos processos reflexivos vivenciados nos grupos focais permite que essa técnica tenha vantagens quando relacionada a outras técnicas utilizadas para entrevistas em pesquisas qualitativas. Nesta pesquisa os três grupos focais que foram realizados tinham aspectos comuns e outros bem diversos. O que unificou os grupos foi o fato dos participantes serem ou terem sido docentes da mesma IES e o que os diferenciou foi, principalmente, o fato de estarem vivendo momentos distintos de suas vidas, o que refletiu em percepções diferentes relacionadas à: docência envelhecimento, aposentadoria, cuidado de si e projetos de vida, por exemplo.

O percentual das codificações de cada um dos grupos focais nas categorias estabelecidas nessa pesquisa está apresentado no Quadro 06 - Percentual das codificações por Grupo Focal – análise por coluna, o qual apresenta a composição das categorias que prevalecem em cada um dos grupos focais.

Já a comparação entre o percentual de extratos codificados em cada categoria está apresentada no Quadro xx - % das codificações por Grupo Focal – análise por linha. Neste quadro pode-se comparar as codificações de cada grupo focal, por categoria, visualizando assim quais falas prevalecem em cada fase da vida docente.

Quadro 06 - Percentual das codificações por Grupo Focal – análise por coluna

% DAS CODIFICAÇÕES POR GRUPO FOCAL - ANÁLISE POR COLUNA				
Categorias	Sub Categorias	GF 1	GF2	GF3
Tornar-se docente	A escolha pela docência	10%	5%	2%
	O início da docência na IES	28%	7%	10%
A vida na docência na IES	Formas de ser docente	6%	14%	
	Motivações e Desafios	17%	13%	
	Cuidado de si na docência	5%	13%	1%
	O que me fará falta		8%	
	Do que não terei saudade		2%	
	Envelhecer na docência	4%	19%	
	Ser docente, estar aposentado	5%		
	A possibilidade de sair da IES	10%	11%	
	Projetos para a vida após a IES	16%	8%	
	(H)A vida após a docência	A saída da IES		
Do que sinto falta				6%
A aposentadoria após a docência				8%
O envelhecimento após a docência				13%
O cuidado de si após a docência				24%

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Quadro 07 - Percentual das codificações por Grupo Focal – análise por linha

% DAS CODIFICAÇÕES POR GRUPO FOCAL - ANÁLISE POR LINHA				
Categorias	Sub Categorias	GF 1	GF2	GF3
Tornar-se docente	A escolha pela docência	53%	34%	13%
	O início da docência na IES	59%	18%	23%
A vida na docência na IES	Formas de ser docente	23%	77%	0%
	Motivações e Desafios	50%	50%	0%
	Cuidado de si na docência	21%	74%	5%
	O que me fará falta	0%	100%	0%
	Do que não terei saudade	0%	100%	0%
	Envelhecer na docência	12%	88%	0%
	Ser docente, estar aposentado	100%	0%	0%
	A possibilidade de sair da IES	40%	60%	0%
	Projetos para a vida após a IES	60%	40%	0%
	(H)A vida após a docência	A saída da IES	0%	0%
Do que sinto falta		0%	0%	100%
A aposentadoria após a docência		0%	0%	100%
O envelhecimento após a docência		0%	0%	100%
O cuidado de si após a docência		0%	0%	100%

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Abaixo estão apresentadas a composição, características e percepções sobre as falas e os movimentos grupais de cada um dos grupos realizados, relacionando com a biopolítica.

4.3.1 GF1 – Professores em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES

O primeiro grupo focal a ser apresentado foi o último a ser realizado. Seria o primeiro, mas a dificuldade em receber confirmações para a realização deste grupo e as negativas recebidas no momento dos convites já davam indício do quanto o assunto abordado poderia causar incômodo nos possíveis participantes. Dos 41 professores convidados através de e-mails e mensagens, de forma insistente, para participar, 6 aceitaram e os mesmos 6 compareceram no dia marcado, totalizando 15% de aceitação e presença. Vale ressaltar que esse grupo foi reagendado, pois na primeira tentativa de realizar não houve confirmações.

Um aspecto importante a ser detalhado é quanto à forma de definição dos professores que seriam convidados para participarem deste grupo. A informação do tempo de serviço na IES está disponível no site da instituição, mas saber se os professores estão ou não em fase de pré-aposentadoria não é uma informação que está disponível, nem para a área de Gestão de Pessoas da instituição, esta é uma informação de posse de cada professor. Então, a forma de identificar esses professores elegíveis para o grupo foi através de consulta ao currículo *lattes* de cada um, fazendo a conta do tempo de serviço, para então poder fazer as estimativas de quem estaria neste período de preparação para a aposentadoria. Essa foi uma surpresa, por exemplo, para uma professora que quando contatada disse que sabia que tinha muito tempo de carteira assinada, mas nunca havia feito o cálculo de quanto tempo era, mas que se estava sendo convidada, aceitava participar.

Em tempos de acesso fácil às informações, através da tecnologia e das mídias digitais, a vida das pessoas está aberta, não só para o grupo que elas participam, mas para qualquer pessoa que busque informações sobre elas. O currículo *lattes*, as páginas da instituição que trabalha, as redes sociais, são formas de ter acesso as informações dos indivíduos, sem que os mesmos permitam, através de um termo, por exemplo, como o utilizado nesta pesquisa. A vida, não só na sua corporeidade, passa a ser nua, no momento em que a interface entre diversas fontes

de informações torna essa vida disponível ao outro. “[...] a plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.” (FOUCAULT, 2004, p.166). A partir do momento que se abre a vida com informações privadas, ela passa a ser vigiada e controlada por quem tem interesse sobre ela.

Esse grupo, caracterizado primeiramente como um grupo totalmente feminino, contou com a participação de 6 professoras, entre 47 e 55 anos de idade, com tempo de trabalho docente na IES variando entre 18 e 28 anos dedicados à docência na instituição, conforme apresentado no Quadro 08 – Composição Grupo Focal 1 - Professores em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES.

**Quadro 08 – Composição Grupo Focal 1
Professores em fase de pré-aposentadoria que trabalham na IES**

Participante	Idade	Sexo	Tempo de trabalho na IES
GF1 P1	55 anos	F	24 anos e 3 meses
GF1 P2	48 anos	F	26 anos e 3 meses
GF1 P3	55 anos	F	28 anos e 3 meses
GF1 P4	47 anos	F	18 anos e 3 meses
GF1 P5	51 anos	F	21 anos e 8 meses
GF1 P6	50 anos	F	24 anos e 3 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Vale ressaltar que os professores do sexo masculino convidados para participar não chegaram a responder os convites, talvez não tenham aberto os e-mails que tinham no assunto as palavras “envelhecimento docente”, podendo-se já inferir que o peso da palavra envelhecimento talvez seja maior para o sexo masculino do que para o feminino. Esse peso pode estar relacionado com a questão da improdutividade frente a uma sociedade que valoriza, acima de tudo, a produção, e estar aposentado, para muitos, significa não ter mais utilidade para o mercado produtivo.

Analisando os percentuais de codificação das falas desse grupo focal, conforme apresentado no Quadro 09 - Percentual das Codificações por Grupo Focal – Análise por Coluna – GF 1, percebe-se que a maior parte das falas foi referente ao início da docência na IES, totalizando 28% de todas codificações desse grupo. Se somado com os 10% dedicados às falas referentes à subcategoria, *Escolha pela docência*, tem-se 38% das codificações, mais que um terço de toda fala do grupo. Apesar de ser um grupo com bastante tempo de trabalho dedicado para a docência na IES, verifica-se como a história referente ao início da vida acadêmica ainda é muito forte, com muitas memórias, datas, nomes e fatos marcantes, os quais fluíram naturalmente através da fala, parecendo serem informações muito presentes ainda, talvez pela relevância delas na história da vida profissional destas professoras, que apesar de estarem próximas a se aposentarem pelo INSS, têm ainda um longo percurso pela frente, olhando pela possibilidade de trabalharem na IES até os 60 ou 65 anos de idade, idade esta considerada em função do Plano de Previdência privada da instituição.

O início da vida docente dessas professoras na instituição tem em comum o fato de todas terem sido convidadas a trabalharem na IES ou a fazerem os concursos para ingresso. Esses convites vieram através de indicações de ex-professores das mesmas na IES, essa foi a porta de entrada dessas professoras, que iniciaram ministrando disciplinas que não eram as suas, especificamente, para após trabalharem nas suas áreas de estudo e pesquisa. Todas iniciaram com algumas horas aula, as quais eram intercaladas com as outras atividades profissionais que realizavam fora da instituição de ensino, até tornarem-se professoras em tempo integral na IES ou terem carga horária próxima à carga horária considerada como tempo integral.

**Quadro 09 - Percentual das Codificações por Grupo Focal –
Análise por coluna – GF 1**

% DAS CODIFICAÇÕES POR GRUPO FOCAL - ANÁLISE POR COLUNA - GF1		
Categorias	Sub Categorias	GF 1
Tornar-se docente	A escolha pela docência	10%
	O início da docência na IES	28%
A vida na docência na IES	Formas de ser docente	6%
	Motivações e Desafios	17%
	Cuidado de si na docência	5%
	O que me fará falta	
	Do que não terei saudade	
	Envelhecer na docência	4%
	Ser docente, estar aposentado	5%
	A possibilidade de sair da IES	10%
	Projetos para a vida após a IES	16%
	(H)A vida após a docência	A saída da IES
Do que sinto falta		
A aposentadoria após a docência		
O envelhecimento após a docência		
O cuidado de si após a docência		

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No início da vida docente, entre as professoras pesquisadas, uma trabalhava na indústria, duas no segmento de serviços (banco e empresa da área da Tecnologia da Informação), duas em escola municipal e uma vinha direto de um mestrado. Duas delas, as que já atuavam em escola, já tinham na docência a escolha profissional, sempre quiseram ser professoras, as demais optaram pela docência universitária no momento em que precisaram fazer a escolha entre uma das atividades profissionais que realizavam ou permanecer na IES como docentes ou na indústria ou serviços, realizando as outras atividades profissionais. O desejo de mudar de ambiente, de estilo de vida e a necessidade de tomar uma atitude relacionada ao que não queriam para si, foi um dos indicativos que fez com que as professoras que tinham outras atividades paralelas à docência optassem por seguir na vida acadêmica. O fato do que não queriam para si, de não desejarem a rotina do ambiente organizacional, a possibilidade de trabalhar com a inovação e com a atualização constante do conhecimento, além da expectativa de estar entre os alunos, foram aspectos que

levaram essas professoras a optarem pela docência universitária como atividade principal. Para essas professoras, como dito por elas, o início da atividade docente não foi planejado, deixaram acontecer, mas estão felizes, muito felizes, com a escolha que fizeram.

Então comecei a dar aula, trabalhava numa empresa de dia e comecei como horista. Daí chegou uma hora que eu cansei de fazer sempre a mesma coisa na empresa, que era fazer sistema ERP e eu disse que eu não queria aquilo pra minha vida e a IES estava precisando de professores tempo integral, daí meus colegas disseram que se eu for fazer mestrado a gente vai aumentando tua carga, faz mestrado, compensa o que tu ganhava na empresa e daí tu fica aqui. Faz o mestrado e fica como tempo integral. E foi assim que eu comecei porque na verdade eu não queria ficar fazendo sempre a mesma coisa todo dia e aqui na instituição, na área de tecnologia a gente fica sempre pesquisando, são sempre coisas novas. GF1 P2.

Nas codificações das falas, as categorias *Motivações e Desafios* e *Formas de ser docente* contabilizaram 23% das falas, relacionando a importância dos relatos relacionados à identidade profissional docente. Nestas falas ficou evidente a valorização da relação com os alunos, a satisfação oriunda do trabalho em sala de aula e da busca pelo conhecimento.

Eu nunca tenho grandes problemas com os alunos, eu tenho em sala de aula uma empatia bastante interessante e eu consigo fazer com os alunos do jeito que eu quero. É, eu tenho isso. GF1 P5.

Sou alguém que apoia os alunos na aprendizagem, eu raramente dou aulas expositivas, eu me sinto muito mal com aulas expositivas. Então no decorrer da minha trajetória eu mudei muito como professora. Eu fui me aceitando nessa docência do ensino superior, então tem isso né, então eu fui me constituindo como professora. E foi assim. GF1 P5.

Já extratos codificados nas categorias *Cuidado de Si na Docência*, *Envelhecer na Docência* e *Ser docente, estar aposentado*, juntos, somaram 14%. As falas relativas a estas categorias demonstraram que nesta etapa da vida estes aspectos não são os que mais têm importância. O valor e a dedicação maior de tempo estão nas realizações relacionadas ao trabalho e o foco, apesar dessas

professoras estarem próximas ao período da aposentadoria pelo INSS, ainda está na produtividade. Falar em envelhecimento e em aposentadoria atesta algo que, neste momento, não é o que elas gostariam de priorizar. A fase que vivem é de produtividade, de ter como referência para si a docência na IES e de dedicar seu tempo para isso. Para elas a improdutividade, associada a aposentadoria, está muito longe de chegar. Zanelli, Soares e Silva (2008) chamam a atenção para o fato da aposentadoria ser muitas vezes confundida com a velhice, o que é assustador para muitos, mas ressalta que: “Nem toda velhice é aposentada e nem todo aposentado é velho.” (ZANELLI, SOARES E SILVA, 2008, p. 13).

O surgimento da velhice enquanto etapa da vida, de acordo com Katz (1995, 1996 *apud* Luna 2008), tem íntima relação com a história do curso moderno da vida e com os aparelhos disciplinadores, principalmente relacionados a medicina e a aposentadoria. Assim compreende-se porque existe para muitos a negação quanto a idade da aposentadoria, pois está relacionada com a idade característica da velhice, mesmo esta, ainda estando longe ainda pelas questões físicas e mentais.

Similarmente, Katz (1995, 1996), autor que se baseia na conceituação foucaultiana de sociedade disciplinar, supõe que a história da velhice se relaciona intimamente com a história do curso moderno de vida. Para Katz a velhice surge como produção discursiva a partir da inserção dos sujeitos na série moderna de disciplinamento, sendo sobretudo resultado do investimento do discurso médico sobre o corpo envelhecido. A noção de velhice como etapa diferenciada da vida surgiu no período de transição entre os séculos XIX e XX. Uma série de mudanças específicas e a convergência de diferentes discursos acabaram reordenando o curso da vida e gerando condições para o surgimento da velhice. Dois fatores se destacam como fundamentais e determinantes: a formação de novos saberes médicos que investiam sobre o corpo envelhecido e a institucionalização das aposentadorias. Katz (1995, 1996 *apud* Luna 2008).

Somente uma das professoras participantes do grupo, a com mais idade, deu continuidade às falas relacionadas ao processo de envelhecer, dando enfoque às questões físicas do envelhecimento, as demais deram outro viés quando o assunto foi abordado. O que não foi internalizado ainda, neste grupo formado por professores mais jovens, é que todos vivem o envelhecimento a cada dia, todos envelhecem e, para chegar a velhice de maneira ativa e produtiva, é necessário cuidar de si hoje, o que não é realidade nesse grupo, onde o tempo principal é dedicado ao labor.

E tem outro aspecto da docência, especialmente a docência universitária, que tu tem aquelas horas, mas tu tem muita demanda pra essas horas fora do teu trabalho e tu fica muito envolvido, tu acaba ocupando um espaço maior que tu devia. GF1 P4.

Um aspecto interessante está relacionado às subcategorias *A possibilidade de sair da IES* e *Projetos para a vida após À IES*, que juntas totalizaram 26%. A possibilidade que existe a cada semestre destas professoras serem desligadas e a insegurança relacionada com a permanência na instituição faz com que 5 das 6 docentes sintam a necessidade de começar a desenvolver projetos para serem realizados quando saírem da instituição. Apesar de relatarem sentir esta necessidade, somente uma professora tem algo concreto desenvolvido, duas das demais professoras têm desejo de se dedicar a trabalhos voluntários, realizados em benefício de outras pessoas, e uma das professoras se posicionou falando de que sente a necessidade de pensar em outros projetos, mas que a quantidade de atividades é um impedimento para isso.

Eu sei que eu preciso fazer um projeto novo, um novo projeto, eu penso em algumas coisas, mas eu não consigo me dedicar ainda, pela quantidade de atividades...mas eu sei que eu preciso, não tanto pela aposentadoria, mas porque eu não sei se o semestre que vem eu vou estar aqui, porque eu não sei se eu não vou estar na próxima lista de demissão. É sempre assim que a gente tá pensando né. GF1 P2.

Substituir o trabalho remunerado, pelo trabalho voluntário, apesar do propósito de ambos ser diferente, dá ênfase à necessidade de continuar ocupando o tempo com o trabalho, reforçando a questão de repassar para a sociedade a imagem de continuar sendo um indivíduo produtivo e útil, apesar de estar aposentado. O valor dado ao trabalho na sociedade é muito grande, além dele ser fonte financeira, está atrelado a autoestima e autorrealização. Segundo Zanelli, Soares e Silva (2008)

O trabalho é o núcleo definidor do sentido da existência humana. Toda nossa vida é baseada no trabalho. Os processos de socialização primária e secundária nos preparam para isso, mesmo quando ainda não entendemos de modo mais preciso tais significados. (ZANELLI, SOARES E SILVA, 2008, p. 23).

Somada a essa questão do trabalho como norteador do sentido da vida humana, é preciso considerar a realidade cultural onde a IES está inserida, na região da serra gaúcha, local colonizado por imigrantes italianos que perpetuaram aqui um grande valor ao trabalho e a ocupação do tempo como meio de ascensão pessoal e profissional.

O erro que a gente comete nisso tudo é que a gente se dedica tanto ao trabalho, tantas horas, que a gente não faz um planejamento. Esse é nosso maior erro. Tem que ir lá, sei lá, dizer um turno da tua semana vai pensar em outra coisa e não vai abrir mão disso. GF1P4.

Utilizar a maior parte do tempo da vida pessoal para o trabalho é realidade para quem tem a docência como profissão. O trabalho ocupa um espaço na vida pessoal que deveria ser priorizado para outras atividades, como cuidado de si, lazer, descanso e dedicação para planejamento de vida. Cada vez mais o trabalho passa a ser orientado pela produtividade e cada vez será menos o tempo dedicado para si. (Zanelli, Soares e Silva, 2008).

Mas a aposentadoria, apesar de ser uma realidade bem próxima para esses professores, não é o que os moveria a pensar em projetos para após a saída da IES, e sim, a eminência da demissão a cada semestre. Apesar das professoras desse grupo terem consciência da necessidade de começar a pensar o que farão quando saírem da instituição, como suas vidas ainda estão muito focadas no fazer docente, não existem movimentos concretos para isso, esse não é o foco desse grupo nesse momento. O problema não é a falta de tempo, mas sim a priorização desse tempo.

4.3.2 GF2 – Professores aposentados que ainda trabalham na IES

O Grupo Focal 2 foi formado por professores aposentados que ainda trabalham como docentes na IES. Para a realização deste grupo foram enviados convites para 30 professores, sendo que 6 aceitaram participar, mas no dia marcado somente 5 compareceram, totalizando 17% de participação. Esse grupo foi realizado na primeira semana de julho, semana de fechamento de semestre, de aplicação de provas e rematrículas, período conturbado e com muito trabalho para os professores da IES, além disso, um dia frio, que poderia contribuir para os professores não comparecerem, mas estavam lá no horário marcado.

Chegaram apresentando feições não muito receptivas e queixando-se um pouco sobre realizar um trabalho assim numa semana como aquela, mas lá estavam eles, disponíveis para conversarem sobre o tema proposto no convite, onde estava claro que o que nortearia a conversa seria o envelhecimento docente, ou seja, o processo de envelhecimento deles enquanto professores.

Conforme Quadro 10 – Composição Grupo Focal 2 - Professores aposentados que ainda trabalham na IES, o grupo estava formado por professores já aposentados pelo INSS, com idade entre 55 e 69 anos e tempo de trabalho na IES entre 21 e 38 anos.

**Quadro 10 – Composição Grupo Focal 2 –
Professores aposentados que ainda trabalham na IES**

Participante	Idade	Sexo	Tempo de trabalho na IES	Tempo de Aposentadoria
GF2 P1	56 anos	F	33 anos	4 anos
GF2 P2	62 anos	M	35 anos e 8 meses	1 ano 6 meses
GF2 P3	69 anos	M	38 anos e 3 meses	3 anos e 6 meses
GF2 P4	55 anos	F	32 anos e 3 meses	3 anos
GF2 P5	64 anos	F	21 anos	22 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O início das falas no grupo deu-se de maneira um tanto receosa, parecia estarem desconfiados sobre qual caminho o assunto iria transcorrer, mas com o decorrer das falas, muitas delas comuns entre eles, o grupo foi se abrindo de tal forma, que a percepção ao final foi de que o grupo que finalizou as entrevistas não foi o mesmo que iniciou. As feições mudaram, o tom da voz também e, conforme as falas foram transcorrendo o grupo ficou mais leve, deixando-se envolver pela conversa. O maior percentual das codificações das falas deste grupo foi na subcategoria *Envelhecer na docência*, 19%, sendo seguida por, *Formas de ser docente*, *Motivações e Desafios* e *Cuidado de si*, conforme Quadro xx - % das codificações por Grupo Focal – Análise por coluna – GF 2.

**Quadro 11 - Percentual das codificações por Grupo Focal –
Análise por coluna – GF 2**

% DAS CODIFICAÇÕES POR GRUPO FOCAL - ANÁLISE POR COLUNA - GF2		
Categorias	Sub Categorias	GF2
Tornar-se docente	A escolha pela docência	5%
	O início da docência na IES	7%
A vida na docência na IES	Formas de ser docente	14%
	Motivações e Desafios	13%
	Cuidado de si na docência	13%
	O que me fará falta	8%
	Do que não terei saudade	2%
	Envelhecer na docência	19%
	Ser docente, estar aposentado	
	A possibilidade de sair da IES	11%
	Projetos para a vida após a IES	8%
(H)A vida após a docência	A saída da IES	
	Do que sinto falta	
	A aposentadoria após a docência	
	O envelhecimento após a docência	
	O cuidado de si após a docência	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Assim como no GF1, 3 professores desse grupo também iniciaram a vida acadêmica na IES através de influências de outras pessoas e 2 buscaram a docência universitária por conta própria, sem influência de outras pessoas. 4 deles tinham experiências em empresas e no segmento de serviços, e 1 já atuava na área de educação, mas no Ensino Médio. A exemplo do primeiro grupo, também iniciaram com algumas horas aula até fazerem a opção por se desvincularem das outras atividades e se tornarem professores de tempo integral.

Esse grupo de professores tem nos alunos as maiores motivações e desafios. Conforme a fala de um professor:

Eu acho que durante a trajetória da gente, uma trajetória tão longa, as motivações elas mudam um pouco né, a única coisa que permanece, que é estável, das motivações, é o aluno. Ele pra mim é a motivação permanente. GF2 P1.

É o relacionamento com os alunos, o fato de serem reconhecidos por eles como exemplos de vida, de serem referência para esses jovens e de serem formadores de opinião que mantém a motivação desse grupo de professores, mesmo após tanto tempo de vida dedicado para a IES. Trabalhar em sala de aula, provocar os alunos, instigar a pensar, isso os motiva, conforme relato de dois professores:

Se não tivesse o aluno, talvez eu já teria ido embora da instituição.GF2P1.

[...] é um prazer interno, algo que não encontro explicação. GF2P3.

Os relatos codificados nas subcategorias *Cuidados de si na docência* (13%) e *Envelhecer na docência* (19%) também dão indícios sobre como os integrantes desse grupo encaram o envelhecimento. O cuidado de si, algo quase não abordado no GF1, foi motivo de muitos minutos de conversa nesse grupo. Todos os integrantes, apesar de ainda terem seus dias tomados pelo trabalho dedicado à IES, dedicam algumas horas de seus dias para cuidar do corpo, da mente e das relações sociais. Realizar as atividades extras à IES pelo puro prazer de realizar e pela satisfação, e não só pela obrigação de cuidar da saúde do corpo como algo que não foi olhado até então, faz parte da vida desses professores.

O trabalho profissional te sobrecarrega, a gente não dá conta. Tu trabalha muito, provavelmente mais do que deveria, falando profissionalmente, e talvez a atenção que a gente dá pra coisas fora do trabalho profissional, talvez seja menor do que deveria. Mas eu gosto. Toco guitarra até hoje, tenho meus instrumentos lá. Fotografia, faço fotos. Tem ciclos [...] vou me divertir um pouco e isso pra mim é bacana porque é algo que eu faço por puro prazer, coisas que eu gosto de fazer, sem qualquer outra pretensão. GF2 P3.

Ir para a academia (do corpo e do cérebro), fazer *pilates*, praticar *yoga*, viajar, ter o grupo semanal do carteadado, tocar um instrumento, fotografar, dedicar-se para o desenvolvimento espiritual e realizar trabalhos voluntários faz parte da vida desses professores aposentados que, mesmo depois de tantos anos dedicados para o trabalho docente na IES, talvez tenham encontrado no cuidado de si a forma de

manterem-se ativos no seu trabalho em meio a alunos jovens e com tantas demandas relacionadas à IES.

Sempre fiz muitas coisas aqui na IES, sempre trabalhei muito, mas você ter o tempo para fazer as coisas que você gosta é fundamental para envelhecer bem, não tem como ser diferente, senão a vida fica muito resumida, muito estreita e muito sofrida né, não pode ser sofrida, a gente tem que se deslumbrar fora daqui, para quando parar, virem coisas boas. GF2 P1.

A aposentadoria, considerada um momento de reflexão e redefinição de propósitos de vida, pode ter sido o marco que propiciou a estes professores encontrarem tempo em meio ao trabalho docente, para realizarem atividades agradáveis e prazerosas. Segundo Zanelli, Soares e Silva (2008) a relação entre os elementos trabalho, estudo e jogo são possíveis de serem conectados na aposentadoria, o que foi percebido neste grupo. Os professores, apesar de aposentados, continuam com suas atividades laborais, se dedicam ao aprendizado e ainda encontram, em meio a rotina muito puxada, tempo para atividades que deem prazer. Mesmo assim tem desejos bem claros para a considerada aposentadoria “verdadeira”, aquela que virá quando da saída da instituição.

Em meio aos relatos individuais, perceber os gostos comuns compartilhados pelos professores foi uma grata surpresa. Colegas de instituição há muitos anos, a maioria mais de 30 anos, alguns atuando na mesma área, conheceram neste dia muito mais sobre seus colegas do que em toda uma vida dentro da IES. Como se no dia a dia vivido dentro da instituição não tivessem tempo nem espaço para compartilhar assuntos relacionados à vida lá fora.

Neste momento, a leveza e a satisfação com que o grupo falava sobre a vida, possibilitou entrar de uma forma totalmente diversa no assunto envelhecimento, se comparado com o grupo anterior.

O tema envelhecimento não causou a fuga desse grupo para outros assuntos, mas foi encarado como uma realidade, pois não se tem como fugir dela, conforme eles mesmos relataram. O suspiro na expressão de um dos professores ao falar “oh...o biológico” e as expressões de concordância dos demais, mostra que a realidade relacionada ao processo de envelhecer está presente e é consciente.

Eu sempre digo que eu não tenho juízo pra minha idade, mas meu corpo sabe que idade eu tenho. GF2 P5.

Nesta etapa da vida as preocupações com a saúde física e mental estão mais presentes no dia a dia, o cuidado com a alimentação também, dar importância ao que realmente importa foi algo citado pelo grupo. Isso pode ser consequência da maturidade, vinda com o tempo e da busca pelo equilíbrio, mas envelhecer em meio aos alunos foi citado como um diferencial neste processo para esse grupo de professores.

Eu acho que esse processo de envelhecer com o aluno, mesmo com todas essas questões, ele nos mantém muito vivos e muito saudáveis, no geral assim, nossa mente tem que estar sempre aprendendo, tem que estar sempre sendo provocada, tem que estar tendo que se renovar sempre né. GF2 P5.

Uma diminuição da paciência relacionada com a pouca vontade dos alunos foi algo relatado pelos professores como possível consequência do envelhecimento, mas com um entendimento que o “outro dá aquilo que pode dar”, conforme fala de um dos professores. Mas se, a falta de paciência com os alunos e a falta de energia para, tecnicamente, acompanhar os professores mais jovens em uma série de novidades nas suas áreas de atuação é percebida pelos professores, em contrapartida a idade traz muitos benefícios em comparação com os professores mais jovens. Ter mais idade e, conseqüentemente mais vivência, ajuda muito mais os alunos que buscam nesses professores apoio, conselhos para a vida pessoal e profissional. Ser *coach* dos seus alunos, ser referência para eles, ter como objetivo ajuda-los a serem pessoas melhores e mais felizes, tem uma importância muito grande para os professores nesse momento de vida. Trabalhar em prol de uma formação para a vida e não somente com o conhecimento relacionado à sua disciplina.

Eu acho que envelhecer em sala de aula é um privilégio. Bom, o biológico não, só as horas de computador, as LER e DORT, a coluna dói...mas o biológico a gente conserta fazendo exercício, então eu sempre fiz exercício, mas agora eu me exercito um pouco mais. Tenho mais cuidados ainda, então o biológico a gente leva assim, tendo uma vida mais saudável e eu acho que o privilégio está mesmo no envelhecimento mental. Estar em sala de aula e conseguir ver coisas que lá no início a gente não via.

O professor só enxergava o conteúdo. Faz muito bem pra nossa mente, então nós temos oportunidade de estar aprendendo e ao mesmo tempo que a maturidade, a sabedoria diz...isso eu não quero mais aprender, entende...então você começa a ser mais seletivo, isso é um privilégio. Mas estar assim, em contato com novas ideias o tempo inteiro e tendo que se refazer em sala de aula, isso é muito positivo e pra mente retarda muito o envelhecimento. GF2P1

Aprender a ser mais paciente, mais tolerante, lidar com as adversidades são presentes que esses professores consideram que os alunos dão o tempo inteiro em sala de aula. O *feedback* que recebem dos alunos possibilita refletir sobre sua forma de ser professor.

Quando eu me lembro da professora que eu era, gente, houve algumas coisas assim na minha trajetória de professora que realmente mudaram minha vida...as páginas...e pessoas também né. [...] E é o que esses alunos nos dão em sala de aula o tempo todo. Uma delícia. (GF2 P1)

Relacionado a fala desta professora, Stano comenta:

Os méritos acumulados, o prestígio e o reconhecimento que conferem legitimidade ao capital simbólico apesentam-se como fator central na escolha e permanência desses sujeitos nesta profissão. Assim, o ser professor se capitaliza pelo simbólico, mais do que pelo elemento econômico, pela singularização da atividade profissional estar diretamente relacionada à personalidade e aos *feedbacks* afetivos que recebe de seus alunos. (STANO, 2001, p. 41).

Falar sobre o momento da saída da IES, próximo para muitos professores em função da idade, foi algo que transcorreu de forma leve no grupo. Dos cinco professores, três estão bem próximos à idade de sair da IES e duas professoras já têm definido há bastante tempo até quando irão trabalhar. Comparando com o grupo anterior, estes professores já trabalharam em torno de 10 a 15 anos a mais que

aqueles professores e todos já passaram aposentadoria do INSS. Esse pode ser um fato que leva estes professores, diferentemente do grupo anterior, a já ter o desejo de parar de trabalhar.

Porque eu tenho projetos fora da IES. Não quero que a última coisa feita na vida seja na IES. Então acho que chegou a hora. Meu projeto não dá pra esperar ter 70 e alguns pra fazer... GF2 P5.

Para estes professores, falar sobre a saída da instituição foi falar sobre como será a vida sem a docência e sobre como o tempo será ocupado a partir de então.

[...] quero fazer tudo sem pressa porque eu tô sempre atrás do relógio, não posso parar no sábado, não posso parar no domingo, eu tô sempre corrigindo, sempre lendo. Quero fazer tudo com calma e viajar muito, ah... vou viajar, por isso quero parar aos 60, mesmo que a aposentadoria complementar seja aos 65, se for até lá. Tenho o mesmo medo que tu, mesma insegurança. Mas eu não vou ficar até os 65 porque eu quero preparar minha mala e carregar sem dor, eu sempre digo. GF2 P1.

Sobre como será não ter mais o vínculo com a IES a fala dos professores é relacionada à falta que a instituição irá fazer, mas percebe-se o quanto isso está sendo trabalhado internamente por cada participante do grupo, o quanto eles pensam no momento da saída e no que irão fazer. Alguns com projetos já definidos, outros simplesmente com o projeto de viver. Não serão professores pegos de surpresa quanto à saída da instituição, apesar de sentirem falta deste lugar caracterizado pela docência e pelas relações.

Eu não estou fazendo muitos planos pra fazer grandes trabalhos, grandes projetos e de, enfim abrir empresa, coisa do tipo, isso não me passa muito pela cabeça, primeiro porque não me preparei pra isso e segundo que isso não me faria muito feliz provavelmente, então vou continuar fazendo um pouco do que eu tô fazendo. Tocando, batendo fotos, gosto muito de construir coisas, dispositivos de estúdio para fotografar, às vezes eu mesmo faço, tenho prazer em fazer, então isso é bem bacana, não tenho projetos assim, abrir uma escola, por exemplo que ficaria bem afinado com as coisas que sei fazer, mas também a gente não precisa trabalhar a vida toda né. O grande risco também, só pra completar, gostar do que a gente faz é um perigo também né, a gente pode ficar refém desse gosto e fazer, fazer, fazer, ...e passar da hora de parar, então tem que tomar bastante cuidado com isso também. GF2 P4.

Continua...

Conclusão...

Tá rolando uns papos aí, a gente não sabe, que vai ter lista agora, que vão demitir, sempre tem e eu disse pra minha coordenadora que se tu tiver que optar entre eu e um mais novo, pai de família, mande eu porque eu já tô querendo ir mesmo né, já que eu já tô me preparando, vai fazer falta, vai ser um buraco a IES faltar, porque eu realmente amo muito o que eu faço, mas acho que a gente tem que fazer esse desapego, porque senão a gente morre ali na esquina, ou dá um ataque quando dizem chegou teu dia. Tu tem que preparar o cérebro pra isso. GF2 P5.

Quando questionados sobre o que fará falta quando saírem da IES, percebeu-se uma mudança no tom de voz, já aparentando sentirem essa falta. Falaram que tudo fará falta, o ambiente, a diversidade, a autonomia, os alunos, os colegas, tudo...

[...] acho que eu vou sentir falta daquele negócio de início de semestre, assim de pegar a turma, de conhecer...vai chegar março e eu não vou ter turma pra entrar...isso é uma coisa que talvez vá fazer falta, não vai ter aquela turma no início de março... GF2 P5.

[...] tudo, com certeza...mas eu tava ouvindo vocês falarem e minha parada com certeza é a mais próxima de todas, certamente né...então tudo fará falta, certamente...mas já a 4 ou 5 anos que a gente vai mentalizando como vai ser e o que vai fazer e o que ajuda muito neste momento é você ter um leque de coisas que te dão prazer...mas parada é parada, não tem como, é uma mudança de hábitos e tem que estar preparado, é uma transição e essa transição não é suave...mas essa não vai ser a pior, muito pelo contrário porque ela vem acompanhada de todo um projeto. GF2 P5.

Se o grupo iniciou receoso e um tanto quanto desconfiado com o rumo que a conversa iria tomar, o final foi bem diferente. Próximo ao momento de encerrar a conversa, o grupo quis falar sobre o que não irá fazer falta quando saírem da IES. Foi um momento de descontração, mas também de demonstrarem o quanto estão preparando-se para este momento que será vivido sem a correção de provas e trabalhos, sem a leitura de trabalhos no ambiente virtual, longe das reuniões de coordenação e de planilhas, ou ainda sem arrumar horários e fazer matrículas...e encerrando a fala do grupo, o professor com mais idade no grupo complementa,

Acho que eu descobri o motivo da minha longevidade...eu sempre fugi, como o diabo da cruz, de cargo administrativo. GF2 P4.

A fala desse professor aponta sobre um esvaziamento da função docente, onde as atividades administrativas usam um lugar precioso para um sujeito que escolheu a docência, além de ser o espaço para cultivo das relações e do conhecimento, como uma possibilidade de fugir da rotina dos outros segmentos de trabalho. Percebe-se como os professores que exercem atividades administrativas paralelamente as de docência tem um desejo maior por chegar a hora de saída da IES.

4.3.3 GF3 - Professores aposentados que já saíram da IES

Para a realização deste grupo focal, que reuniu ex-professores da IES foi enviado convite por mensagem via *whatsapp* para 16 professores, sendo que todos responderam, 7 aceitaram participar e no dia agendado, 55. estiveram presentes, representando 25% de participação. Os professores que aceitaram participar e não compareceram, no dia telefonaram para comunicar o motivo de não poderem estar presentes, mostrando o comprometimento com o grupo.

O terceiro Grupo Focal foi composto por 5 ex-professores da IES, 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades entre 63 e 74 anos e tempo de trabalho na instituição variando de 19 a 37 anos. Quanto ao tempo de saída da IES, variou de 1 a 8 anos, conforme dados apresentados no Quadro 12 – Composição Grupo Focal 3 - Professores aposentados que já saíram da IES.

A participação no grupo iniciou com a apresentação dos professores e um relato sobre suas histórias de vida relacionadas à docência. A percepção foi de que o voltar no tempo esteve presente nestes relatos, com lembranças muito claras de datas, nomes de pessoas e situações vividas, dando a entender a importância dessa história na vida desses professores que ingressaram na IES através do convite de outros professores que lá atuavam.

**Quadro 12 – Composição Grupo Focal 3
Professores aposentados que já saíram da IES**

Participante	Idade	Sexo	Tempo de trabalho na IES	Tempo de Aposentadoria	Tempo que saiu da IES
GF3 P1	73 anos	M	19 anos	Mais de 20 anos	2 anos
GF3 P2	70 anos	F	36 anos	5 anos	5 anos
GF3 P3	61 anos	F	37 anos	11 anos	1 ano
GF4 P4	63 anos	M	35 anos	3 anos	2 anos
GF3 P5	74 anos	M	30 anos	10 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A escolha pela docência foi uma opção profissional para 4 destes professores, que mesmo antes de atuarem como docentes no ensino superior já eram professores em escolas de ensino Fundamental e Médio. Um dos professores não se considerava com vocação para a sala de aula, gostava da indústria, mas trilhou um caminho que o levou para a docência universitária, e gostou.

Ao fazerem os relatos sobre como se deu a escolha pela docência e o início das atividades na IES, a fala de cada um já se direcionou também para como se deu a saída da instituição. A necessidade de falar sobre esses momentos das suas vidas estava clara na fala de cada professor, alguns já iniciaram relatando como se deu a saída da IES, antes mesmo de falarem sobre o início da carreira. Em determinados momentos do grupo, a impressão era de que alguns destes professores estavam esperando há muito tempo uma oportunidade para falar, principalmente sobre a saída da IES. Conforme Quadro 13 - Percentual das codificações por Grupo Focal – Análise por coluna – GF 3, as codificações consideradas nas subcategorias *A escolha pela docência* e *O início da docência* somaram 12%, enquanto que as consideradas na subcategoria *A saída da IES* foram de 36%, comprovando que o mais importante para esse grupo era falar sobre este momento da vida caracterizado pelo encerramento das atividades como docente e pela saída da IES. Na sequência, a maior quantidade de extratos codificados foi na subcategoria *Cuidado de Si após a docência*, 24% do total das codificações.

**Quadro 13 - Percentual das codificações por Grupo Focal –
Análise por coluna – GF 3**

% DAS CODIFICAÇÕES POR GRUPO FOCAL - ANÁLISE POR COLUNA - GF 3		
Categorias	Sub Categorias	GF3
Tornar-se docente	A escolha pela docência	2%
	O início da docência na IES	10%
A vida na docência na IES	Formas de ser docente	
	Motivações e Desafios	
	Cuidado de si na docência	1%
	O que me fará falta	
	Do que não terei saudade	
	Envelhecer na docência	
	Ser docente, estar aposentado	
	A possibilidade de sair da IES	
(H)A vida após a docência	Projetos para a vida após a IES	
	A saída da IES	36%
	Do que sinto falta	6%
	A aposentadoria após a docência	8%
	O envelhecimento após a docência	13%
	O cuidado de si após a docência	24%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Apesar do grupo ter características em comum, a forma como saíram da instituição teve suas diferenças, por este motivo vale a pena ser entendido como se deu esse momento para cada professor participante do grupo.

O primeiro professor a se apresentar trabalhou na instituição por 19 anos. Quando entrou na instituição, aprovado num concurso, já era aposentado pelo INSS. No momento em que completou 65 anos de idade, foi questionado pelo reitor se teria desejo de continuar na instituição ou não, como ainda tinha essa intenção, permaneceu na IES por mais 6 anos, tendo saído com 71 anos de idade. No seu relato, falou que até participou de alguns encontros de preparação para a aposentadoria que a instituição realiza periodicamente, mas não se sentiu bem com aquelas orientações e não foi mais aos encontros.

Quando completei 65 anos estava eu, o professor XX e mais uma porção de professores que estavam completando 65 anos e que, diante dos 65 anos tinham que se aposentar né, uma aposentadoria meio compulsória. E daí o reitor me chamou e questionou... você tem comércio, tem indústria, tem alguma coisa? E eu disse, não, não tenho nada, sou só professor, há, então fica disse ele, fica. Então eu cheguei lá pra minha coordenadora e ela disse, não, mas não foi isso que nós combinamos, meio que discordando né, não foi isso que nós combinamos. Mas eu disse que conversei agora há pouco com o reitor e ele disse que era pra eu ficar. Aí ela pegou o telefone, telefonou para ele e ele disse, não, o professor fica. E aí eu fiquei, mas 5 anos. GF3P1.

O relato desse professor apresenta outro elemento importante, ele mostra o quanto a saída compulsória da IES é chamada de aposentadoria, mesmo para aqueles que já estão aposentados pelo INSS. Esta saída compulsória parece ser a verdadeira aposentadoria para esses professores.

A segunda professora, a qual trabalhou na IES por 36 anos, saiu da instituição aos 65 anos de idade. Neste momento foi comunicada sobre ter chegado a data da sua saída da IES, mas ao mesmo tempo foi convidada a permanecer na instituição, se tivesse interesse. Quando foi desligada, recém tinha se aposentado pelo INSS e, sua primeira impressão da aposentadoria foi sobre qual é a percepção do outro sobre o indivíduo que se aposenta. No primeiro contracheque que foi buscar no banco o caixa a chamou de inativa e a resposta dela foi:

Ah não, eu sou aposentada, mas não sou inativa. Então eu penso assim, que aposentadoria pra gente, na minha área, pelo menos... eu continuo me mantendo, é claro que eu não quero mais trabalhar com alunos como eu trabalhava aqui, aquelas turmas, aquele compromisso de horário, é uma outra exigência...essa lida com o jovem...eu já acho que eu não tenho mais essa...eu me distanciei um pouco, mas enquanto aposentada eu me sinto bem...ativa. GF3P2.

A relação da aposentadoria com a velhice e a inatividade é uma constatação sobre a percepção do outro com relação ao indivíduo que se aposenta, mesmo que este indivíduo continue com sua vida ativa e produtiva. Percebe-se aqui a relação entre não trabalhar e inatividade, ou inutilidade. Como se a utilidade estivesse somente depositada no trabalho. A vida é útil enquanto dedicada ao labor, é assim que a sociedade a vê e assim que se identifica o sujeito que se aposenta, reconhecendo-o como inativo ou sem utilidade, na medida em que não produz, não beneficiando assim a sociedade de consumo.

Não é sem razão que a categoria dos aposentados é denominada nos registros formais de “inativa”. O que significa não estar em atividade, não manifestar qualquer tipo de ação, inoperante e não funcionando. Sentido oposto a mobilidade ou movimento, o que constitui a essência da própria vida. O recado transmitido equivale a: se você não mais trabalha, deixa de ser e de ter importância. Ou seja, se sou o que faço, se não faço mais, quem eu sou? (ZANELLI, SOARES E SILVA, 2008, p 31).

A terceira professora a apresentar seu relato trabalhou na IES por 37 anos, sendo que os últimos 14 anos em funções administrativas. Definiu que sairia da IES com 60 anos e não esperaria até os 65 anos. Quando saiu da instituição já estava aposentada pelo INSS fazia 10 anos. Quanto à decisão de não esperar até os 65 anos a professora relatou que foram duas coisas que a fizeram tomar essa decisão:

[...] uma que o trabalho burocrático é cansativo, muitas vezes...quer dizer, poucas vezes ele traz uma satisfação profissional, é bem complicado, quando a gente tá do outro lado, a gente enxerga o quanto é difícil isso aí. Eu gostava mesmo de sala de aula, mas a gente acaba entrando, é convidada e daí tu vai te envolvendo cada vez mais e eu fui me afastando muito da sala de aula e o segundo motivo foi o tipo de aluno que a gente vinha recebendo [...] o pessoal vem vindo cada vez mais com menos base, então a gente enfrentava muita dificuldade para trabalhar com os alunos né, eu acho que foram essas duas coisas somadas que me disseram...tá na hora de parar né, vamos deixar pra outro, vai viver tua vida...GF3P3.

O quarto professor que participou do grupo trabalhou 35 anos na IES, saiu da instituição faz 2 anos, aos 60 anos de idade e se aposentou pelo INSS um ano antes de sair. Este professor relatou que definiu que quando completasse 35 anos de trabalho sairia da instituição, não iria aguardar chegar os 65 anos de idade.

Como a minha querida colega, eu também comecei a me decepcionar no fim da minha carreira em função do nível dos alunos que eu vinha recebendo e me angustiava muito, era uma atividade que me deixava preocupado e ao mesmo tempo angustiado com as respostas que eu tinha. Eu fazia o paralelo com os alunos que eu via na década de 80 e de 90 depois da queda livre, como eu chamo, e desafortunadamente eu recebia os calouros, então era aquele choque, dos alunos...obviamente, isso me abalava, me abalou muito, carregou uma bela gastrite em função disso, porque eu acabava somatizando essa angústia e não ia resolver o problema obviamente, como eu digo, a casa a gente constrói pelos alicerces e não pelo telhado...então eu estabeleci que quando eu chegasse aos 35 anos de IES e não como a professora XX aos 60 anos de idade, o que seria mais interessante economicamente. 35 anos de IES chega. [...] eu me sentia privado em função dessa angústia que me perseguia e me atormentava, eu me sentia privado de várias coisas que me davam prazer. GF3 P4.

O quinto professor a participar do grupo já iniciou seu relato utilizando a expressão “carga” para se referir ao tempo de trabalho da IES. Trabalhou por 30 anos na IES, está com 74 anos de idade, está aposentado pelo INSS faz 10 anos e saiu da IES há 8 anos. Seu relato foi longo, a impressão que passou foi de que finalmente chegou a oportunidade de falar sobre sua saída da IES, após longos 8 anos. Queria ter sido engenheiro, mas optou pela licenciatura em Matemática. Trabalhou por um tempo na indústria, após foi professor do ensino fundamental e médio até que iniciou na IES através de um concurso que foi convidado a fazer a pedido de um ex professor da instituição. Após 30 anos de trabalho na IES, aos 65 anos de idade, no início de março, há 8 anos atrás, recebeu uma carta da instituição, em nome do reitor, comunicando que seu desligamento iria acontecer em agosto. A partir do recebimento desta carta fez diversos movimentos para tentar permanecer na instituição:

[...] aí eu comecei a andar pra lá e pra cá. Eu fui na diretoria do centro, fui lá na pró-reitoria e pedi: - No lugar de me demitir em agosto, vocês me deixem terminar o ano de 2010 e me demitam em 2011. Responderam, não dá, não podemos. Aí, em agosto de 2010, daqui um mês mais ou menos vai fazer 8 anos que eu saí da IES. Em 2010 eu saí então. GF3 P5

Os relatos referentes ao sentimento decorrente do recebimento da carta portadora da notícia do desligamento da instituição foram repletos de mágoa, demonstrando a dificuldade que foi conviver com essa perda em sua vida. Numa sociedade que supervaloriza o indivíduo produtivo, perder o trabalho equivale a perder o sentido de viver. “Em virtude disso, talvez a conjunção mais comum que se faz a aposentadoria seja a de velhice e de morte.” Zanelli, Soares e Silva (2008, p. 29).

E daí, infelizmente, em 2010, aí eu trabalhei mais seis meses, deu segundo semestre, e de 2011 em diante... [...] fiquei chateado, fiquei chateado. No começo eu fiquei chateado. Eu vou ser franco. Pô, levar um pontapé desses, de uma hora pra outra.. Bah, no começo, após sair da IES, foi ruim, foi ruim...eu ficava arrasado...GF3P5.

Sentir que é algo que tu podes fazer e ser cortado assim eu acho que, eu acredito que é uma coisa muito sofrida. (fala da GF3 P2 com relação ao GF3 P5.

A relação entre a aposentadoria e a biopolítica aparecem nas falas dos professores quanto ao poder da instituição em definir o momento de parada de cada um. Aposentar um trabalhador significa retirá-lo para um aposento, seu novo lugar de morada. É afastá-lo do espaço onde cultivava sua rede de relacionamentos sociais e afetivos, é atestar a ele sua incapacidade produtiva, de acordo com Stano (2001).

Outrossim, a questão do lugar ou não lugar no sentido posto pela transformação do termo aposentado designa uma correspondência ao próprio corpo que se colocará ou não no espaço social. Nega-se, pois, o corpo daquele/a que já não mais se apresenta suficientemente apto ao trabalho, à atividade produtiva e que tampouco atende aos requisitos de beleza numa cultura da juventude, do corpo são e “malhado” nas academias de ginástica. (STANO, 2001, p. 30).

Nesse momento pós-saída da IES, fica claro a influência da forma de se preparar para esta mudança na vida para que este momento seja de tranquilidade e não de sofrimento. Quanto antes iniciar a preparação para esse momento de desvinculação com o trabalho, menor será o sofrimento para o indivíduo. Zanelli, Soares e Silva (2008) lembram que a aposentadoria vai muito além do término da carreira, ela representa a mudança das rotinas vivenciadas por anos, a quebra dos vínculos e a substituição da rotina do dia a dia.

[...] eu fui me desvinculando aos poucos da universidade e não criei traumas. GF3P1.

[...] então eu estranhei muito, mas de uma forma muito prazerosa assim, eu não tive esse problema. Mas acredito que deve ser o sofrimento, um horror. Porque eu vi colegas passando por isso. GF3P2.

Quanto à forma de viver esta mudança, depois de tantos anos de vida dedicados à IES, ficou claro que para os professores que planejaram a saída, viver essa mudança foi muito mais fácil do que para quem recebeu a notícia sem se preparar para ela. Os professores que passaram por essa fase de forma tranquila,

alguns até de forma prazerosa, relataram sobre o sofrimento vivido por diversos colegas de IES que foram pegos de surpresa.

Criar estratégias para viver este momento de dor foi o que fez esse professor:

[...] eu fui me desvinculando aos poucos da universidade e não criei traumas. GF3 P1.

Eu ia fazer de conta que eu ia fazer um lanche e daí eu entrava no bloco e eu ia lá ver... Depois o que me ajudou também, no final, pra me aliviar, foi que exatamente depois, os próprios colegas da minha área, me chamavam pra ajudar lá no laboratório, quando tinham as mostras de ciências, me chamavam pra dar orientação ou trabalhar na avaliação. GF3 P5.

Nessa fala, além da estratégia de enfrentamento da dor criada pelo professor, também se percebe a empatia dos colegas e alunos com o sofrimento vivido quanto ao afastamento da IES. Frequentar os mesmos lugares que os alunos frequentam no campus, além das salas de aula, ainda é realidade para esse professor, mesmo após 8 anos de desligamento da instituição.

Então agora eu faço o seguinte: três vezes por semana eu venho de manhã nadar, faço natação aqui na IES e de tarde eu vou pra uma academia fazer ginástica, levantar ferro. Então lá eu também encontro ex-alunos. E uma vez por semana eu vou tocar violão e de vez em quando os ex-alunos aparecem lá também. GF3 P5.

E não passa um dia que eu não encontro um ex-aluno, seja na rua, seja no mercado. GF3 P5.

Mas, o que existe de comum, na fala dos cinco professores que participaram do grupo é a falta que a interação com os alunos faz. Interação que propiciava aconselhar, orientar, pois se consideravam grandes influenciadores na vida dos seus alunos, não falando aqui somente da interação vivida em sala de aula com o conteúdo como foco, mas das conversas que fugiam do conteúdo.

Acho que a própria profissão manteve a gente ativo no sentido de pesquisar, de estudar, de querer se atualizar sempre, então a cobrança do aluno também foi nesse sentido, não só na questão da disciplina que a gente ministrava. Então acho que essa vivacidade dos estudantes é que me faz falta. GF3 P3.

A importância das relações com os alunos, da lembrança do fazer docente, mantém vivos esses professores. Ao mesmo tempo que a aposentadoria configura uma não identidade quando o indivíduo não mantém um vínculo real com o trabalho, a memória contribui para a manutenção da identidade profissional. (STANO, 2001).

Eu me mantenho viva em função daquilo que foi. GF 3P2.

A fala desta professora vai ao encontro do que Stano afirma:

As lembranças do trabalho revestem-se de uma carga de significação quando a motivação para o trabalho ia além da mera sobrevivência. Ou seja, envelhecem melhor (sendo capazes de suportar melhor as perdas do/no envelhecimento, com sentimentos de dignidade, autonomia e utilidade) aqueles que desenvolveram áreas do conhecimento, durante o exercício profissional e relações afetivas estáveis. As memórias, pois, tornam-se pujantes quando ocorreram militância, superação de frustração, prazer, autorrealização no trabalho. (STANO, 2001, p. 33).

Enquanto que para alguns a memória afetiva é importante e contribui para a qualidade de vida e auto estima no envelhecimento, para outros o fato de se desfazer das lembranças e das memórias físicas é o que encontraram para lhes proporcionar bem-estar neste momento de transição, como se o fato de se desfazer do que é físico favorecesse não terem lembranças deste tempo. A saída da IES, citada como aposentadoria, para esses professores foi vista como marco para “fazer limpeza”, se desfazer do que foi vivenciado até então, destacando-se que esta citação abaixo é de uma professora que dedicou os últimos anos dentro da instituição as atividades administrativas e optou por se afastar antes do tempo previsto por se identificar com a sala de aula, que era o que a motivava, e não com o trabalho burocrático da instituição.

Eu gostava mesmo de sala de aula, mas a gente acaba entrando, é convidada e daí tu vai te envolvendo cada vez mais. E eu fui me afastando muito da sala de aula. GF3 P3.

Quando me aposentei, eu fiz uma limpa nas minhas coisas, então doeii todos os livros que eu tinha... Então eu me desfiz de tudo o que eventualmente me lembrasse de alguma fase... GF3 P3.

Ainda com relação à saída da IES um aspecto bastante impactante é a questão financeira. Sendo aposentados e trabalhando na IES os professores recebem dois salários. Eles partem de um salário, vão para dois com a aposentadoria e retornam para um, sendo somente a aposentadoria. Os que têm o plano de previdência privada da instituição, ao saírem da IES aos 65 anos de idade, passam a receber este valor também.

Não tenho mágoas, quando terminei aqui na universidade, me chamaram...professor, tá na hora de se aposentar, não...quando vocês acharem que eu tenho que partir eu parto, não tem problema, mas então fica mais um pouco. Fiquei né. E quando me disseram, não, está na hora de ir, eu me aposentei aos 65 anos. Me aposentei pelo INSS e fiquei mais 6 anos trabalhando na universidade. Aí dobrou meu salário. Eu recebia aposentadoria e o salário. GF3 P1

O reconhecimento do início da carreira, o convite para trabalhar na IES e o salto na vida, como dito por um destes professores, mostra como é a dificuldade de lidar com a “queda” de diversos aspectos, após a saída da IES, como: diminuição salarial, falta de reconhecimento e prestígio, não ter mais a IES como referência profissional. De acordo com Zanelli, Silva e Soares (2008), na nossa sociedade as perdas relativas ao desligamento das instituições de trabalho prevalecem nas perspectivas das perdas materiais.

Vir trabalhar na universidade significa um “salto” na vida das pessoas, um crescimento, uma evolução, um reconhecimento. Ser convidado para isso tem uma importância maior ainda. GF3 P1.

O segundo aspecto mais codificado neste grupo foi a subcategoria *O cuidado de si após a docência*, com 24% das codificações. O dia a dia desses ex-professores continua cheio, o que fizeram foi trocar as horas aula por outras atividades, a maior parte delas atividades simples, mas extremamente prazerosas, as quais não puderam ser realizadas enquanto dedicavam quase 100% do seu tempo para o trabalho na IES. Essas atividades vão desde o cuidado com a casa (a maioria deles passa a manhã em casa e usa um bom tempo para cuidar do almoço

enquanto principal refeição do dia) até as atividades físicas, como academia, *pilates*, natação e caminhadas.

Para esses professores aposentados, as características sociais atribuídas ao masculino, muito relacionadas a produtividade em uma sociedade que valoriza o ser humano enquanto ser que produz, o fato de após a saída da IES passarem a ter o lar como espaço de convivência e realizarem atividades que a sociedade ainda identifica com características prioritariamente femininas, não foi algo traumático, mas sim é realizado com prazer, conforme relatos:

[...] eu gosto de pilotar a vassoura e o aspirador. GF3 P5.

[...] organizo a comida lá em casa, pra eu e a filha, porque sou viúvo, minha mulher faleceu já faz 7 anos. A gente organiza a comida, de noite se pensa o cardápio, então quando volto da academia passo no mercado e compro o que precisa, e se organiza o almoço. GF3 P1.

Agora eu tenho uma rotina mais ou menos pré-estabelecida, que é pilotar o fogão de manhã. Sou eu que piloto, tenho minha cara metade, mas a gente divide tarefas. GF3 P4.

Apesar desta ocupação com as atividades domésticas, Motta (2006) chama a atenção para o fato dessa ocupação poder estar associada ao vazio causado pela perda da atividade produtiva, muitas vezes não sendo suprida na área doméstica, marcando os dias com lembranças do que foi. A necessidade de preencher o tempo com outras atividades, consideradas produtivas, também é apontada pelos professores que, mesmo anos após o desligamento da IES, ainda tem na instituição muitas referências, seja quanto ao espaço físico, aos alunos, aos colegas ou ao conhecimento. O que se percebeu foi quanto a dificuldade desta desvinculação causa sofrimento para estas pessoas.

[...] mas eu tenho consciência que eu consegui aguentar porque eu vinha incomodar eles aqui, uma vez ou duas por semana eu vinha e eles cruzavam comigo na lancheria. Eu vinha fazer de conta que eu vinha fazer um lanche e daí eu entrava no bloco e eu ia lá ver. GF3 P5.

[...] outra coisa que eu tô começando a fazer também para encher a cabeça é fazer pesquisa na área de energias alternativas. Fico brincando, eu digo vou inventar, quero inventar brinquedo, entre aspas. GF3 P5.

Para outros professores, no entanto, este momento pós saída da IES foi muito esperado para realizar tudo o que não puderam fazer em uma vida inteira dedicada à docência na instituição. Estar aposentado é condição para refletir sobre os relacionamentos e sobre a ocupação do tempo de vida. Segundo Zanelli, Soares e Silva (2008, p. 37) é nesse momento que se abrem espaços para “[...] a revisão da qualidade das nossas relações com a família e com os amigos, os nossos *hobbies* e interesses além do trabalho, o voluntariado na comunidade e o cultivo da nossa espiritualidade [...]. Tocar um instrumento, fotografar, trabalhos manuais e participação em coral também estão na lista de atividades que esses professores agora têm tempo para realizar. Vale ressaltar que de todos estes professores, somente um enquanto era docente dedicava tempo para atividades físicas, por esse motivo o 1% dedicado à codificação *Cuidado de si na docência*.

Dois desses professores continuam dando aulas, mas não no ensino superior, como uma atividade que os mantém ativos. A necessidade de se manterem ativos, neste caso continuando com atividades relacionadas a docência, é um indicativo do quanto a identidade profissional, para ser preservada após a aposentadoria, necessita da referência do trabalho.

No mundo que o trabalho assumiu a principal referência do sujeito social, a situação de não trabalho reporta a sociedade, na qual dominam os valores utilitários, a considerar o excluído como incapaz, desnecessário e a partir da marginalização das atividades tidas como produtivas, considera-lo como um não ser, porque desvinculado do espaço que mais legitima os papéis sociais, ou seja o espaço do labor. (Stano, 2001, p. 32).

Este tempo pós-docência universitária também tem sido para eles tempo de aprender, mas nada relacionado às disciplinas que trabalharam durante os anos na IES. Cursos de acordeon, tricô, teclado, culinária, tudo o que esperaram até a saída da instituição de ensino para aprender ou aprimorar.

Mas daí eu sai da universidade, fui pro seminário, fui pra natação, lá me encontro com o pessoal da minha idade, gente nova e gente um pouco mais velha [...] daí depois tenho o canto, daí eu me encontro com o pessoal do canto, todas as quartas-feiras, depois eu tenho a música, faço as aulas de música, então...faço a comida em casa...fiz curso de artes culinárias também... GF3 P1.

Então tenho lá meu pilates, que eu adoro. A natação também que eu gosto. Meu curso de tricô, inclusive, que toda vida eu quis fazer e nunca consegui fazer, e nos meus planos anda está o violão e o curso de fotografia, que é uma coisa que eu gosto. Então eu tenho meus planos e tu vê que é tudo coisas que eu gosto e nunca consegui fazer em função do tempo. GF3 P3.

Tem um tempo chamado cronológico, *cronos*, um tempo aquele sabe..mas tem um outro tempo que a gente chama de *kairos*, que é aquele tempo sagrado teu e eu então tenho aquele tempo que dou minhas aulas e etc, mas tem um outro tempo pra mim...então eu faço academia todos os dias. Na segunda-feira eu faço *pilates*, depois eu tenho natação na terça-feira, musculação na quarta, na quinta-feira natação e depois musculação. GF3 P1.

A relação entre tempo e a construção identitária do sujeito é apresentada por Stano:

O tempo *kairós* fortalece o espaço da memória na própria manutenção do movimento identificatório (subjetivação de si) ao possibilitar o encadeamento, via presente, de um passado e de um futuro que nos remete o sentimento de que somos um eu. (STANO, 2001, p. 24).

O tempo regula e marca a vida coletiva. Enquanto indivíduo que fazia parte de uma instituição de trabalho, o ritmo impresso a sua vida não era o definido por si, e sim pelos outros. Agora, após a saída da IES, o tempo tem uma outra dimensão e passa a ser controlado subjetivamente.

Após anos e anos vivendo em um ritmo institucionalizado, em que a fragmentação do tempo supõe um corte nos tempos do cotidiano, o/a professor/a depara-se com um tempo des-institucionalizado que lhe causa certo estranhamento. [...] O tempo vivido no cotidiano passa a preencher-se de eventos que rompem a continuidade, sendo o evento maior a própria desinstitucionalização do tempo livre, ou seja, a aposentadoria e o tempo que se torna "livre". Stano (2001, p. 27).

Com relação ao envelhecimento após a docência, com 13% de extratos codificados, os professores relataram sobre a relação entre docência e envelhecimento. Para esses professores, o processo de envelhecer tem relação direta com a profissão, com os alunos e com os pares. Quando o assunto envelhecimento entrou na discussão, os relatos foram unânimes:

Não sei se envelhece de forma diferente, mas quando eu digo minha idade as pessoas dizem...nossa, mas tudo isso? Eu digo há, mas não é assim não. Aparentemente talvez não seja, mas lá por dentro, a biológica, é assim, mas do resto a gente vai. É uma força interior, eu tenho uma energia que é uma coisa minha mesmo. Não sei, acho que é isso que me mantém. Essa questão da aposentadoria é um problema porque é a maneira como a gente, como o professor disse, se prepara. Se preparar né. Eu vou morrer. Mas quando chegar na hora mesmo né... GF3 P2.

Eu penso assim, que pelo fato da gente ser professor, e a cada dia estar trocando com alguém alguma coisa...são 30 alunos que tu tens em sala de aula e a todo momento tu está trocando informações e se comunicando com eles. E não é só a forma de estar passando conteúdo pra eles e eles estarem te ouvindo e respondendo, mas quando eles vem conversar com a gente no final da aula, eles vem conversar contigo...então eu acho que esta troca que a gente faz com eles de outra faixa etária, com várias faixas etárias, porque a gente tem até uns casados em sala de aula também né, adultos,...eu acho que essa troca faz com a gente amadureça de uma forma talvez diferente de um bancário, por exemplo, ou de uma outra profissão... que nem agora essa geração toda que tá aí, da informática, a gurizadinha, eles tão fechados...acho que envelhecer pra eles vai ser muito mais difícil. Não sei, mas o fato da gente ser comunicativo, veja bem a gente está aqui conversando, se expondo. GF3 P2.

E com a fala dessa integrante, o grupo encerrou os comentários a respeito do assunto para o qual foram convidados a se reunirem nessa data. A possibilidade dada a esses professores de falar, principalmente sobre saída da IES, permitiu a eles acomodarem os sentimentos guardados há tempo, para alguns desde o dia que foram comunicados sobre o encerramento das atividades na docência no ensino superior. Segundo Stano (2001), a qualidade da vida vivida após a docência, no período da aposentadoria, está intrinsecamente relacionada a forma como o indivíduo viveu a profissionalidade durante os tempos dedicados a docência.

[...] o aposentado vive este tempo de repouso de acordo com os recursos materiais e intelectuais acumulados durante sua vida ativa. Ou seja, a qualidade e a forma de viver a aposentadoria são marcadas pela qualidade

e pela maneira de viver o exercício profissional nos tempos de produtividade aliada ao seu valor de mercado. Stano (2001, p. 29).

Talvez o fato do outro, neste caso a IES, dizer a eles que é chegada a hora de parar seja o que mostra o quanto esse outro tem poder sobre sua vida, por esse motivo a necessidade de, durante o tempo de vida dedicado à docência, o professor ser consciente de que **há vida após a IES** e de se preparar para usufruir essa vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses dois anos de mestrado me presentearam com uma viagem longa e rica, relacionada aqui com a pesquisa que realizei. Minha identidade docente se fez presente em todo caminho, refleti muito sobre sua constituição e sim, envelheci neste caminhar. Todos nós envelhecemos, dia após dia. Envelhecer é enriquecer-se com toda vida que há dentro e fora de nós. Chegar ao meu destino me tornou muito mais rica.

O que me levou a pesquisar este tema foi algo que sempre despertou em mim curiosidade. Muitas vezes me peguei conversando com pessoas mais velhas do que eu, pessoas com muita energia, uma conversa gostosa, pessoas inteligentes, dinâmicas, com disposição e uma visão muito boa sobre diversos assuntos e sobre a vida. Algumas vezes, no decorrer da conversa, questionava com o que trabalhavam e a resposta vinha como que para confirmar minha suspeita, me diziam: - Eu era professora. E eu me questionava, por que essa pessoa, professor ou professora, após tantos anos de trabalho dentro de escolas ou instituições de ensino, com muitos alunos, levando trabalho diariamente par casa, abdicando do seu tempo livre para dedicar esse tempo ao outro e a sua profissão ainda assim, após encerrar sua carreira, tem algo diferente das pessoas que trabalharam a vida toda em outras profissões e em outros ambientes, que não a escola? Essas questões me impulsionaram a trilhar esse caminho.

Um dos resultados da pesquisa, após realizar os três grupos focais, com a participação total de 16 professores, é que a qualidade do processo de envelhecimento vivido pela pessoa marcada pela identidade profissional docente possivelmente seja diferente da maior parte das pessoas oriundas de outras profissões, principalmente, pela relação com os alunos e com o conhecimento. Stano, confirmando isso, comenta:

Ou seja, envelhecem melhor (sendo capazes de suportar melhor as perdas do/no envelhecimento, com sentimentos de dignidade, autonomia e utilidade) aqueles que desenvolveram áreas do conhecimento, durante o exercício profissional e relações afetivas estáveis. (STANO, 2001, p. 33).

A relação com os alunos e com o conhecimento foram aspectos que mantiveram esses professores ativos durante todos os anos dedicados à docência.

A necessidade da busca constante pelo conhecimento, para poder ensinar, e as relações desenvolvidas em sala de aula proporcionaram aos professores chegar ao período do encerramento da vida docente com muita energia e disposição, substituindo o tempo de trabalho por outras atividades que lhes dão prazer.

Os professores, em cada momento das suas vidas, que podem ser representados pelos períodos descritos da linha histórica do processo de vida docente, têm prioridades diferentes e o foco e a energia de que dispõem são investidos no momento de vida que estão vivendo. Os professores que estão no período pré-aposentadoria, apesar de estarem próximos a se aposentarem pelo INSS, são professores jovens, com muitos anos de docência pela frente, longe ainda do período de encerramento da atividade docente, orientado pela instituição. Esses professores têm a energia centrada no trabalho e no seu fazer docente, suas entregas são para o aluno e para a instituição. A prioridade para esses professores é o trabalho, principalmente a relação com o conhecimento e depois com o aluno. Sabem da necessidade de pensar em projetos pós-carreira, mas isso não os move neste momento, o que os preocuparia é a falta de estabilidade no trabalho e o risco apontado por eles de a cada semestre serem dispensados da instituição, mas não preocupa tanto a ponto de utilizar o tempo de agora para definir o que fazer, se isso acontecer. Para eles a história da entrada na instituição ainda é muito presente e mais forte do que a ideia de pensar na saída.

Já o grupo de professores aposentados pelos INSS, os quais estão próximos da saída da IES, têm como foco viver com prazer o momento de vida dedicado à docência, com uma visão de entrega diferente do grupo anterior. O sentimento de prazer percebido nas falas referentes à relação com os alunos, o deleite com as recordações de momentos vividos em sala de aula já é indício de que o momento de parada se aproxima e por isso a necessidade de viver com tanta intensidade principalmente os momentos em meio aos alunos. Para esses professores hoje a docência tem um significado diferente, ao longo da vida dentro da instituição mudaram sua forma de ser docente, reformularam sua maneira de ensinar, dão grande importância ao conhecimento, mas ao conhecimento estruturante, conforme fala de uma das professoras desse grupo. Sabem que para o aluno o conhecimento importa, mas que o que eles também buscam é o que os professores podem oferecer enquanto conselheiros e *coachs* para suas vidas, a diferença para os alunos está nas relações que mantêm com os professores.

Sobre definir o que será feito após o encerramento da docência, alguns têm projetos já bem claros e falam deles com aparente tranquilidade. Outros querem simplesmente, viver. Para este grupo, parar, aparentemente não será problema, estão se preparando para isso, alguns não irão esperar a instituição definir este momento de parada, já têm data definida para sair e iniciar a concretização dos seus projetos pessoais. Neste momento de vida, apesar de ainda ocuparem muitas horas do dia fora da IES com atividades relacionadas à docência, já realizam diversas atividades que têm como foco o cuidado de si. Não precisarão parar de trabalhar para começar a viver. Já vivem, de forma integral, hoje.

O grupo de ex-professores é um grupo marcado pela saída da instituição e que ainda preserva a identidade docente como característica identitária. Isso é o que os unifica. A análise desse grupo possibilitou chegar a diversas conclusões, mas talvez a mais importante de ser aqui relatada é quanto ao sofrimento proveniente do abandono do meio acadêmico pelos professores que não se prepararam para esse momento. Os professores que trabalharam internamente o encerramento desse ciclo de vida e se programam para isso, não esperando que a instituição definisse esse momento de parada ou, até esperando que a instituição definisse, mas tratando isso de forma tranquila e consciente, estando assim preparados para isso, por mais doloroso que fosse, além de sofrerem menos, saíram da instituição com menos mágoas e conseguiram ter uma qualidade de vida melhor após a saída da IES do que aqueles que não pensaram no encerramento desse período. A dificuldade da desvinculação para esses professores, mesmo após anos de saída da instituição é grande, assim como a dificuldade de ocupar o tempo agora livre para si. O pensamento está frequentemente no ambiente acadêmico e nas relações lá desenvolvidas. A relação com a identidade docente é ainda muito forte e é nela que ainda está a estrutura da referência de sujeito.

Os demais ex-professores desse grupo, apesar de terem ainda muito vivas as recordações da docência, tinham um desejo tão grande de aproveitar o tempo de vida para outras atividades além do trabalho, que hoje ocupam o tempo do dia com tudo o que não puderam fazer em todos anos que foram docentes na IES. Esperaram uma vida inteira pelo momento de parar de trabalhar, para começar a viver, comprovando que sim, (h)á vida fora da IES.

Durante os anos de trabalho na IES, o tempo da maior parte dos professores foi totalmente dedicado à docência, deixando que todas as atividades que lhes

dessem prazer fossem planejadas para serem realizadas assim que saíssem da instituição. E se esse tempo não chegar? E se o ritmo vivido impedir que a vida continue? Será uma vida integralmente dedicada ao trabalho?

O mundo de subjetivações invadiu as instituições de ensino superior, a quantidade de aparelhos subjetivadores está muito presente nesse espaço também. O professor tem como característica identitária ajudar seus alunos a pensarem a todo momento em como não se deixar subjetivar, mas como eles fazem isso com eles mesmos? Como eles se dão conta, em meio às atividades diárias que tomam conta de suas agendas, e vão muito além dos compromissos com os alunos em sala de aula, do quanto também estão sendo capturados em seus modos de ser?

Observando os diferentes funcionamentos de cada um dos grupos pesquisados, percebe-se a necessidade dos professores se darem conta de que precisam, durante o tempo de vida dedicada ao trabalho pensarem que o tempo dedicado à docência na instituição é finito e que, após a saída da IES, se trabalharmos com os indicativos de aumento de expectativa de vida, terão ainda muitos anos para serem vividos. A necessidade de pensarem nisso não é somente para que o sofrimento com a saída da instituição seja amenizado, mas também pela relação que existe entre a qualidade de vida que o sujeito tem quando está ativo no espaço do labor e aquela que terá após a aposentadoria da instituição, na velhice inicial ou terceira idade. A proporção entre ambas deve ser considerada, por isso a necessidade do equilíbrio entre o tempo dedicado ao trabalho na instituição e o tempo vivido além da docência, visto que a qualidade do tempo que hoje é dedicado ao trabalho é que qualifica o envelhecimento.

A aposentadoria verdadeira, definida pelos professores como aquela que a instituição de ensino define para suas vidas como o momento de parada, é uma das maiores relações da biopolítica com o trabalho docente evidenciada nesse trabalho. Este é o momento que a vida útil se encerra, não por definição própria, mas por determinação do outro. O sentimento de não ter mais valia e utilidade para o mercado é imposto pela instituição, que aqui representa o modelo vigente. Se a aposentadoria pelo INSS representa para essas pessoas o acréscimo salarial, a aposentadoria “compulsória” da IES representa a inutilidade, por esse motivo, possivelmente muitos professores não estejam aguardando esse período final onde serão comunicados sobre o encerramento do seu prazo de validade, e estão definindo por saírem antes da instituição.

Segundo Stano,

Começa-se a sentir o envelhecimento pelo olhar do outro e, então, o desinvestimento na profissão torna-se consequência desse 'evento'. Torna-se um disruptor lento e implacável. A aposentadoria, como exclusão, é a subjetividade posta fora do exercício docente. Exclui-se o sujeito do espaço escolar, negando-lhe o direito de estar, porém permanecendo em sua memória, em suas lembranças os rituais agora distantes, os vínculos estabelecidos e os papéis exercidos. É uma subjetividade que vai sendo exposta não mais naquele espaço, entretanto, permanecendo ainda na temporalidade do ser professor/a.

(STANO, 2001, p. 46)

Para que não lhes seja negado o direito de estar na instituição e não recebam a notícia da saída da instituição como sendo um atestado de prazo de validade vencido, a definição pela saída antecipada se fez presente na fala de diversos professores, mesmo que mascarada por outros motivos, isso evitaria o sentimento de exclusão. Para que esse sentimento de inutilidade oriundo da aposentadoria (neste caso pelo tempo definido pelo plano de previdência privada da IES pesquisada) não se faça presente, é necessário que as instituições avaliem a necessidade de terem políticas internas claras que direcionem o professor, no decorrer do seu trabalho, para o momento de saída a IES.

As instituições de ensino são espaços de subjetivação, as quais deixam marcas nos corpos e nas memórias dos sujeitos que nelas permaneceram. No caso dos professores aqui pesquisados foi em média 50% do tempo de vida (se considerarmos o cálculo do tempo de serviço e da idade no momento do desligamento). Nesse longo período construíram um modo próprio de ser e de subjetivar o mundo que os rodeia. Carregam consigo, mesmo após a docência, traços identitários característicos da profissão. Envelheceram em meio às pessoas em uma relação sendo mediada pelo aprender e ensinar, isso caracteriza o processo de envelhecimento docente e é mantido após o encerramento da carreira, mesmo que disfarçado por outras atividades ou exercido com outros objetivos. Essa é a forma encontrada para que a identidade profissional docente não se perca com o envelhecimento e se preserve na identidade pessoal. Ela está presente nos trabalhos feitos de forma voluntária, nos encontros com ex-alunos para aconselhamento, no aprender um instrumento ou uma nova técnica, nas leituras e pesquisas realizadas para poderem construir algo diferente, nos encontros com ex-colegas, no carteadado ou nos novos projetos de vida.

Encerrando esse trabalho, como o viajante que chega a Ítaca, preciso dizer que o que alimentou meu caminhar, principalmente neste último ano de mestrado, foram as falas dos professores e ex-professores que participaram da minha pesquisa. Os olhares, as falas e a entrega deles durante a realização das entrevistas estiveram presentes em muitos momentos e foram energia para continuar a caminhada. Não somente a caminhada que me leva à conclusão dessa dissertação, mas a caminhada enquanto docente.

Finalizando esse trabalho, uma das sugestões que aqui deixo é para que a IES pesquisada avalie a possibilidade de realizar encontros com ex-professores no sentido de que eles possam usar esse espaço não somente para contribuir com a instituição e com os professores que atualmente nela trabalham, mas ressignificando assim o seu próprio momento de saída da instituição, mostrando que de inativos nada têm e que sim, **HÁ VIDA APÓS A IES.**

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5e. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGRA DO Ó, Alarcão. **Biopolítica e Velhice**. Revista Espaço Acadêmico nº 117 – Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/espacoacademico/article/view/11647/6538>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária**. 2015. ANPED, GT 08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/tendencias-e-implicacoes-da-formacao-continuada-para-identidade-profissional-docente>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

_____. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. 2006. ANPED, GT 08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/implicacoes-da-formacao-continuada-para-construcao-da-identidade-profissional>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

AIDAR, Maria Aura Marques. **O "fardo" da velhice e do envelhecimento: subjetividades e políticas públicas no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16324>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

ALBUQUERQUE, Macio Augusto, et al. Comparação entre coeficientes de similaridade em uma aplicação em ciências florestais. **Revista Eletrônica Matemática e Estatística em Foco**, Paraíba, v. 4, n. 2, p.102-114, 2016. Mensal.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, Apr. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

ALVES, Kelly da Silva. **Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino**. Mestrado em Ciências da Educação - Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/90367>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, Dec. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

_____, Alda Judith, Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**

[en linea] 2007, 15 (Octubre-Diciembre). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715>>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

BALL, Stephen. **Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada**. Educação [en linea] 2013, 36 (Mayo-Agosto). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901003>> Acesso em: 31 de julho de 2017.

BALTES, P.B.; SMITH, J. Novas fronteiras para o futuro do envelhecimento: a velhice bem-sucedida do idoso jovem aos dilemas da quarta idade. **A Terceira Idade**, v.17, n.36, p.7-31, 2006.

BALTES, P. B. (1987). **Theoretical propositions of the lifespan developmental psychology: on the dynamics between growth and decline**. *Developmental Psychology*, 23, 611-696.

_____, P.B. (1997). **On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory**. *American Psychologist*, 52 (4), 366-380.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016.

_____. **La Sociedad Sitiada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2008.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice: realidade incômoda**. (2a ed.). DIFEL, São Paulo, 1976.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **O homem na linguagem**. 2ed. Lisboa: Vega, 1992.

BIRMAN, Joel. Terceira idade, subjetivação e biopolítica. In: **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1267-1282, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702015000401267&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 de setembro de 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid Bragagnolo; LUNA, Íuri Novaes. **Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série**. 2004. ANPED, GT 08.

Disponível em: <[Http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-e-novas-exigencias-profissionais-novas-exigencias-pratica-docente-e](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-e-novas-exigencias-profissionais-novas-exigencias-pratica-docente-e)>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

BRASIL, ESTATUTO DO IDOSO. 2003.

BRASIL. Portaria do Gabinete do Ministro de Estado da Saúde de 2.528 de 19 de outubro de 2006, que aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html. Acesso em 30 de outubro de 2018.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Tereza. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Os novos idosos brasileiros, muito além dos 60?**. Rio de Janeiro. IPEA. 2004.

_____, Ana Amélia; KANSO, Solange. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, Ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor**. 2014. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/5672>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

CASTRO, Edgardo. O poder e a vida nua: uma leitura biopolítica de Giorgio Agambem. In: NEUTZLING, Inácio. RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **O (des)governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2011.

COSTA, Flávio José Fernandes do Nascimento. **Um estudo sobre a aposentadoria compulsória à luz da Teoria das Representações Sociais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15475>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

CUPOLILO, Amparo Villa. **A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ**. ANPED - GT 08 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pratica-de-ensino-como-espacoprocesso-de-construcao-da-identidade-profissional-do>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

DEBERT, Guita Grin. A invenção da Terceira idade. Café Filosófico CPFL. 2016. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3QmyTF_-9Uk. Acesso em 31 de outubro de 2018.

_____, Guita Grin. Jovem velhice e “quinta idade” redimensionam o problema da aposentadoria. Instituto Teotônio Vilela. 2017. Disponível em <http://itv.org.br/pensando-o-brasil/inclusao-social/jovem-velhice-e-quinta-idade-redimensionam-o-problema-da-aposentadoria-diz-guita-debert>. Acesso em 31 de outubro de 2018.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

ENVELHECIMENTO ATIVO: Um marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade. Centro Internacional da Longevidade Brasil, 1ª edição – Rio de Janeiro, RJ, 2015.

ESPOSITO, Roberto. **Bíos, biopolítica y filosofía**. 1ª ed., 1ª reimp. – Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253985>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2006.

_____, Michel. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

_____. Foucault. In: **Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política**. 2.ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FUMAGALLI, Andrea. Valorização e financeirização no biocapitalismo cognitivo. In: NEUTZLING, Inácio. **O (des)governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. 11ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e redes de significações - configurações que constituem o “nós, professores..** ANPED - GT 08. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/identidades-de-professores-e-redes-de-significacoes-configuracoes-que-constituem-o>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

GONDIM, Sônia; GUEDES M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>>. Acesso em: 04 mai.2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405/>. Acesso em 30 de novembro de 2018.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho, tempo e subjetividade e a constituição do sujeito contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 87-106, jan. 1999. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/24085>>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (1996). **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes.

HECKER, Alexandre. **Uma história da longevidade no Brasil**. 1.ed. São Paulo (SP): Expressão e Arte Editora, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In Vidas de professores*. NOVOA, Antonio (Org). Porto Editora. Portugal, 2000.

IZA, Dinajine Fernanda Vedovatto; et al. **Identidade docente**: as várias faces do ser professor. Revista eletrônica de Educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos. 2014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

KALACHE, Alexandre. **A finitude face a revolução da longevidade**. Instituto CPFL. 19 de outubro de 2016. Entrevista. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/2016/10/19/a-finitude-face-a-revolucao-da-longevidade-com-alexandre-kalache-versao-completa/>>. Acesso em 21 de julho de 2017.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Social Science Open Access Repository (SSOAR)**. 2011. Disponível em <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-243727> . Acesso em 03 de novembro de 2018.

LEGISLAÇÃO SOBRE O IDOSO. 3 ed. Brasília. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/Legislaoidoso.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2017.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação & Sociedade [en linea] 2004, 25 (Septiembre-Diciembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213005>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

RODRIGUES FREITAS SILVA, Luna, Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos** [en linea] 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138034009>> . Acesso em 04 de dezembro de 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>> . Acesso em 21 de outubro de 2017.

MARIANI, Helena Maria Rizzon. **Espaço de Memórias: o envelhecer, a finitude, as conquistas**. Caxias do Sul, Educus, 2010.

MATOS, Robson Kleber de Souza; VIEIRA, Luciana Leila Fontes. Fazer viver e deixar morrer: a velhice na era do biopoder. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 196-213, Mar. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 9 de setembro de 2017.

MEDEIROS AMS. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. R. Faced. 2007. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2859>. Acesso em 04 de dezembro de 2018.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. **Grupo focal na pesquisa em educação**. VI Encontro de pesquisa em educação: o pensamento pedagógico na Contemporaneidade, Teresina, 6. 2010.

MONTEIRO, Maria Emmanuele Rodrigues. **Governamentalidade, biopolítica e biopoder: a produção identitária para o corpo velho nos discursos da mídia brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:

<<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6458>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____, Anita Liberalesso. **Psicologia do envelhecimento**: temas selecionados na perspectiva de cursos de vida. Campinas: Papyrus, 1995.

_____, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (Org.). **Velhice e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____, Anita Liberalesso (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____, Anita Liberalesso. **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas: Papyrus, 2001.

_____, Anita Liberalesso. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 17-34, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 de julho de 2017.

_____, Anita Liberalesso. Teorias psicológicas do envelhecimento / Percurso Histórico e Teorias Atuais *In* FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 4 ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

NETTO, Matheus Papaleo. Estudos da Velhice/Histórico, definições do campo e termos básicos. *In* FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. - [Reimpr.].-Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

NÓVOA, António. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____, António. **Vidas de professores**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2000.

_____, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995a.

_____, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, Regiane Santos Flauziano de. **Do findar de uma carreira à velhice inativa**: uma distância a percorrer ou o “fim da linha”? Dissertação (Mestrado em desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2015. Disponível em:

<<http://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/212>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

PAVIANI, Jaime. **Epistemologia prática – ensino e conhecimento científico**.

Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PICHLER, Nadir Antonio. DIHEL, Astor Antonio. **Filosofia do Envelhecimento humano: considerações históricas e sociológicas**. Passo Fundo: Méritos, 2013.

PICCOLO, Catia Viero Devechi, TREVISAN, Amarildo Luiz, Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação** [en línea] 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27514256010> ISSN 1413-2478. Acesso em 04 de dezembro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos Essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES FREITAS SILVA, Luna, Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Disponível em em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138034009>. Acesso em 23 de novembro de 2018.

RODRIGUES, Cláudia Flores. **Por uma percepção multiangular: a inserção da discussão sobre o envelhecimento na escola da vida e na vida da escola**. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/5586>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

ROHDEN, Luiz. **Interfaces da hermenêutica: método, ética e literatura**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. Introdução. In: NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé (Orgs.). **O (des) governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo. RS. Instituto Humanitas Unisinos, 2011

SANTOS, Daniel Kerry dos; LAGO, Mara Coelho de Souza. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 133-144, Apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100133&lng=en&nrm=iso. Acesso em 9 de setembro de 2017.

SILVA, Valquiria Oliveira da. **Aposentadoria: o trabalho e o sentido de sua continuidade para o professor do ensino superior**. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2017. Disponível em <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1656>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

SOARES DE MEDEIROS, Arilene Maria, Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**. Disponível

em <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2859/2027>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educ. Rev., Curitiba**, n. 48, p. 53-74, June 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de setembro de 2017.

STANO, Rita de Cássia M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo, Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZANELLI, José Carlos; SILVA, Narbal; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira**. Porto Alegre: Artmed, 2010

ZANZINI, Antônio Carlos da Silva. **Descritores Quantitativos de Riqueza e Diversidade de Espécies**. Lavras: Ufla/faepe, 2005. 43 p. Curso de Pós-Graduação: Manejo de florestas nativas.

APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES E TESES

Portal site	Descritor	Título	Autor	Instituição	Dissertação /tese
BTDT	Velhice e Biopolítica	Governamentalidade, biopolítica e biopoder: a produção identitária para o corpo velho nos discursos da mídia brasileira contemporânea	Monteiro, Maria Emmanuele Rodrigues	Universidade Federal da Paraíba 2014	Tese
BTDT	Velhice História	O "fardo" da velhice e do envelhecimento: subjetividades e políticas públicas no Brasil.	Aidar, Maria Aura Marques	Universidade Federal de Uberlândia 2014	Tese
BTDT	Velhice História	Do findar de uma carreira à velhice inativa: uma distância a percorrer ou o "fim da linha"?	Oliveira, Regiane Santos Flauzino de	Unifei 2015	Dissertação
BTDT	Velhice História	Da barra ao findar do dia: hipermodernidade no cotidiano de pessoas idosas	Souza, Maria Cleonice Mendes de	Universidade Federal de Minas Gerais 2013	Tese
BTDT	Velhice História	O envelhecer para educadoras idosas (aposentadas): trajetórias e sentido da vida	Santos, Joana D'Arc Silva	Universidade Católica de Salvador 2015	Dissertação
BTDT	Identidade profissional docente	Identidade profissional docente: tecendo histórias	Felix, Carla Fernanda Figueiredo	Unicamp 2015	Dissertação
BTDT	Identidade profissional docente	A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes	Spengler, Míriam Raquel Nilson Backes	Universidade do Vale do Rio dos Sinos 2010	Dissertação
BTDT	Identidade profissional docente	Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor	Cardoso, Shirley Sheila	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 2014	Dissertação
BTDT	Identidade profissional docente e envelhecimento	Por uma percepção multiangular: a inserção da discussão sobre o envelhecimento na	Rodrigues, Claudia Flores	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese

		escola da vida e na vida da escola		2013	
BTDT	Identidade profissional docente e envelhecimento	Um estudo sobre a aposentadoria compulsória à luz da teoria das representações sociais	Costa, Flávio José Fernandes do Nascimento	Universidade Federal de Pernambuco 2015	Dissertação
BTDT	Identidade profissional docente e envelhecimento	Aposentadoria: o trabalho e o sentido de sua continuidade para o professor do ensino superior	Silva, Valquiria Oliveira da	Universidade Metodista de São Paulo 2017	Dissertação
Googl e Acadêmico	Identidade profissional docente envelhecimento	Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino	Alves, Kelly da Silva	Universidade do Porto 2016	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora (2018).

APÊNDICE B - ARTIGOS E OUTROS TRABALHOS

Descritor	Artigo	Autor	Publicado em
Envelhecimento Biopolítica	Biopolíticas e Velhice	Ó, Alarcon Agra do	Revista Espaço Acadêmico Nº 117 Fevereiro 2011
Envelhecimento Biopolítica	O envelhecimento populacional sob o viés do controle jurisdicional de políticas públicas para os idosos	Martin, Andréia Garcia	Revista Espaço Acadêmico Nº 119 Abril 2011
Envelhecimento	O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico	Carvalho, José Alberto Magno de; Garcia, Ricardo Alexandrino	Cad. Saúde Pública vol.19 no.3 Rio de Janeiro, 2003
Envelhecimento	O envelhecimento da população mundial. Um desafio novo	Kalache, Alexandre Veras, Renato Peixoto Ramos, Luiz Roberto	Revista de Saúde Pública. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, v. 21, n. 3, p. 200-210 1987
Envelhecimento e biopolítica	"Fundo Nacional do Idoso" e as políticas de gestão do envelhecimento da população brasileira	Rozendo, Adriano Justo, José Sterza	Rev. Psicol. Polít. Vol.12 no.24 São Paulo ago. 2012
Envelhecimento e biopolítica	A constituição de uma população: os idosos e as estratégias biopolíticas sob análise	Henning, Paula Correa Giusti, Patricia Haertel	Revista de Estudos Universitários - REU, [S.I.], v. 37, n. 2, p. P. 153-165, Jan. 2012. ISSN 2177-5788.
Envelhecimento e biopolítica	Terceira idade, subjetivação e biopolítica	Birman, Joel	Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos vol.22 no.4 Rio de Janeiro Oct. /Dec. 2015
Envelhecimento e biopolítica	Genealogia da velhice	Tótora, Silvana	ECOPOLÍTICA, [S.I.], n. 6, out. 2013. ISSN 2316-2600
Envelhecimento e biopolítica	Fazer Viver e Deixar Morrer: a Velhice na Era do Biopoder	Matos, Robson Kleber de Souza; Vieira, Luciana Leila Fontes	LILACS; Vol.23, n.2, 2003-, BR1552.1 SCIELO.SAÚDE PÚBLICA; Vol.30, n.3, 2010
Envelhecimento e biopolítica	O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos	Santos, Daniel Kerry dos Lago, Mara Coelho de Souza	Revista Psicologia USP 2016

Identidade profissional docente envelhecimento	O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho	Souza, Ângelo Ricardo de	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR
Identidade profissional docente	Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor	Iza, Dijnane Fernanda Vedovatto Benites, Larissa Cerignoni Neto, Luiz Sanches Cyrino, Marina Ananias, Elisangela Venâncio Arnosti, Rebeca Possobom Neto, Samuel de Souza	Revista Eletrônica de Educação 2014
Identidade profissional docente	Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes	Lüdke, Menga Boing, Luiz Alberto	Revista Educação e Sociedade 2004
Identidade profissional docente	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária	Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de	Anped - Trabalho GT 08 2015
Identidade profissional docente	Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional	Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de	Anped - Trabalho GT 08 2006
Identidade profissional docente	Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série	Bragagnolo, Regina Ingrid Luna, Iúri Novaes	Anped - Trabalho GT 08 2004
Identidade profissional docente	A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ	Cupolilo, Amparo Villa	Anped - Trabalho GT 08 2004
Identidade profissional docente	Identidades de professores e redes de significações - configurações que constituem o "nós, professores"	Gentil, Heloisa Salles	Anped - Trabalho GT 08 2006

Fonte: Organizado pela autora (2018).

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante voluntário (a) da pesquisa:

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e, venho através deste documento, convidá-lo a participar como sujeito voluntário da pesquisa do estudo “**O processo de envelhecimento docente: subjetivação em tempos de biopolítica**”, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, sob supervisão do professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

A pesquisadora é a mestranda Viviane Patrícia Dambros, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, a qual se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 3025-6308 e (54) 9 9142-6626.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma os aspectos que constituem a identidade profissional docente interferem no processo de envelhecimento, a partir de uma perspectiva biopolítica.

Os dados para a pesquisa serão obtidos através da prática de Grupo Focal, com entrevista em grupo, presencial, na qual os participantes manifestam oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre os temas elencados. As narrativas produzidas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Sua participação nessa pesquisa constituirá em responder um conjunto de questões sobre a influência da identidade profissional docente no processo de envelhecimento. Sua entrevista grupal será presencial, em horário e local previamente agendado, com duração não superior a duas horas.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Entretanto, pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento por parte do entrevistado, ao responder os questionamentos da pesquisa, por se tratarem de aspectos pessoais e sobre a trajetória dos sujeitos. Caso ocorra qualquer tipo de desconforto no decorrer da sua participação, esta poderá ser interrompida, podendo ou não continuar posteriormente. Além disso, a pesquisadora estará sempre presente para sanar eventuais dúvidas, bem como para dar o suporte necessário para minimizar possíveis desconfortos durante a realização da pesquisa.

Por isso, se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

O processo não causará nenhum dano à sua integridade ou à sua instituição de ensino, pois asseguramos o sigilo de sua participação. Serão tomados todos cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que possam surgir, antes e durante a pesquisa, serão respondidas pela pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes e que sua participação nesse estudo é voluntária. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

O desenvolvimento da pesquisa e seus resultados finais trarão benefícios diversos, entre eles destaca-se o melhor entendimento do processo de envelhecimento docente.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de dissertação de mestrado.

A pesquisadora se compromete a assegurar a confidencialidade e a privacidade da instituição e dos entrevistados, mantendo anonimato absoluto sobre a identidade e sigilo das informações que possam ferir a imagem pessoal e/ou profissional destes e da instituição. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a Instituição de Ensino na qual se vincula.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), que aprova e acompanha, ética e cientificamente, as pesquisas envolvendo seres humanos na instituição. Contato: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: ndkling@ucs.br.

Ao assinar este Termo, você autoriza a sua participação nas atividades da referida pesquisa, declarando estar ciente e concordar com as informações expostas anteriormente, no que se referem aos objetivos, riscos e benefícios decorrentes do trabalho a ser desenvolvido.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido (a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos e desconfortos. Fui, igualmente, informado (a):

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta, ou esclarecimentos das dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros itens relacionados à pesquisa;
- b) da garantia de que não serei identificado quando houver a divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- c) do compromisso de proporcionar informação atualizada, obtida durante o estudo, ainda que possa afetar a minha vontade de continuar participando.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o participante da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, portador do RG nº _____, concordo voluntariamente em participar como sujeito da pesquisa do presente estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Caxias do Sul, ___/___/___.

Assinatura do professor orientador

Caxias do Sul, ___/___/___.

Assinatura do pesquisador

Caxias do Sul, ___/___/___.

APÊNDICE D – QUADRO COMPLETO DE CORRELAÇÃO DOS NÓS/CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

NÓ A	NÓ B	Coeficiente de Jaccard
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	1
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	1
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	1

Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	1
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\A escolha pela docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\A escolha pela docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\A escolha pela docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\A escolha pela docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O Cuidado de Si na docência	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O Cuidado de Si na docência	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O Cuidado de Si na docência	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O Cuidado de Si na docência	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	0,666667
Nós\TORNAR-SE DOCENTE\O início da docência na IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	0,666667
Nós\TORNAR-SE DOCENTE\O início da docência na IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	0,666667
Nós\TORNAR-SE DOCENTE\O início da docência na IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	0,666667
Nós\TORNAR-SE DOCENTE\O início da docência na IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\A escolha pela docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O Cuidado de Si na docência	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\TORNAR-SE DOCENTE\O início da docência na IES	0,666667
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Do que não terei saudade	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Do que não terei saudade	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Do que não terei saudade	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Do que não terei saudade	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O que me fará falta	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O que me fará falta	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O que me fará falta	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Formas de ser docente	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O que me fará falta	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Motivações e Desafios	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Do que não terei saudade	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Projetos para a vida após a IES	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\O que me fará falta	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Ser docente, estar aposentado	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\A possibilidade de sair da IES	0,5
Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Ser docente, estar aposentado	Nós\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\Envelhecer na docência	0,5

Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	0,5
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	0,5
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	0,5
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0,333333
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	0,333333
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	0,333333
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0,333333
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0,333333
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	0,333333
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0,333333
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	0,333333
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	0,333333
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0

Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	0
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	0

Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	0
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Ser docente, estar aposentado	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	0

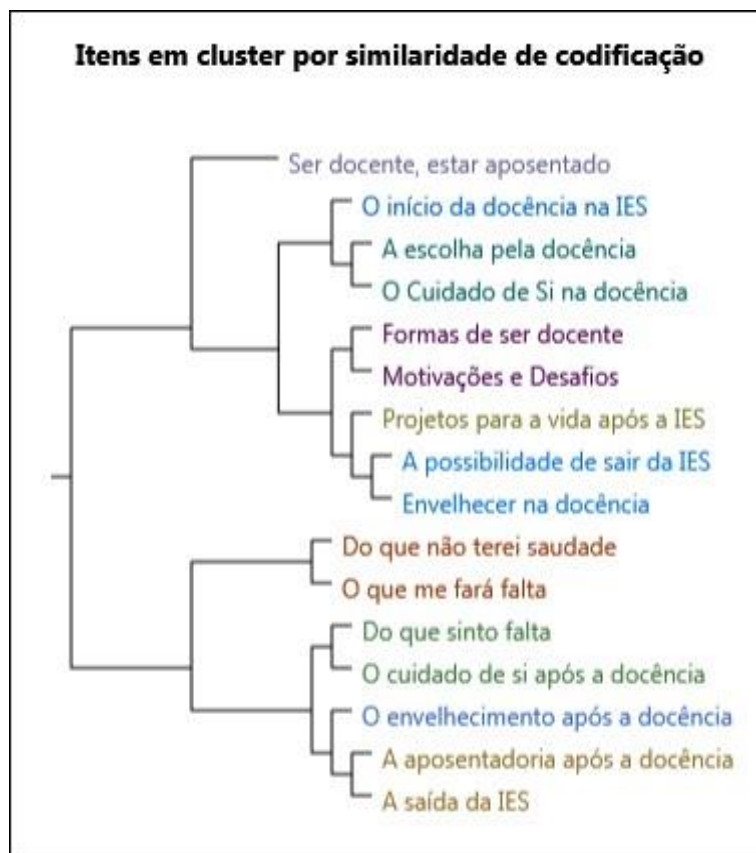
Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de Jaccard.
Elaborado pela autora (2018).

APÊNDICE E - QUADRO DE CORRELAÇÃO DOS NÓS/CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS COM COEFICIENTE DE JACCARD IGUAL A 1

NÓ A	NÓ B	Coefficiente de Jaccard
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A aposentadoria após a docência	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\A saída da IES	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\Do que sinto falta	1
Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O envelhecimento após a docência	Nós\\(H)A VIDA APÓS A DOCÊNCIA NA IES\\O cuidado de si após a docência	1
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\A escolha pela docência	1
Nós\\TORNAR-SE DOCENTE\\O início da docência na IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O Cuidado de Si na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\O que me fará falta	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Do que não terei saudade	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\A possibilidade de sair da IES	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Envelhecer na docência	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Formas de ser docente	1
Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Projetos para a vida após a IES	Nós\\A VIDA NA DOCÊNCIA NA IES\\Motivações e Desafios	1

Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de *Jaccard*.
Elaborado pela autora (2018)

APÊNDICE F - DENDOGRAMA DE JACCARD



Fonte: Relatório extraído do *Nvivo* com base no coeficiente de Jaccard.
Elaborado pela autora (2018).