



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA MAYRA BERTI MUNHOZ

**LIDERANÇA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PSICODINÂMICO À LUZ DA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES**

Londrina
2021

ANA MAYRA BERTI MUNHOZ

**LIDERANÇA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PSICODINÂMICO À LUZ DA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 2.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Eneida Silveira Santiago.
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Bianchi Silva.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Munhoz, Ana Mayra Berti.

Liderança no Exercício da Docência no Ensino Superior: : um olhar psicodinâmico à luz da experiência de professores / Ana Mayra Berti Munhoz. - Londrina, 2021.

144 f.

Orientador: Eneida Silveira Santiago.

Coorientador: Rafael Bianchi Silva.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2021. Inclui bibliografia.

1. Liderança. Trabalho. Trabalho Docente. Ensino Superior. Psicodinâmica do Trabalho. - Tese. I. Silveira Santiago, Eneida . II. Bianchi Silva, Rafael. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

CDU 159.9

ANA MAYRA BERTI MUNHOZ

**LIDERANÇA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR:
UM OLHAR PSICODINÂMICO À LUZ DA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 2.

BANCA EXAMINADORA

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Bianchi Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Guilherme Elias da Silva
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 25 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho aos alunos e às alunas que - pela minha vida na docência - estiveram, estão e estarão convidando-me a pensar sobre este tema e a refleti-lo continuamente, bem como a todos os professores e professoras, colegas admiráveis e incansáveis nesta tarefa de ensinar e aprender, especialmente sobre a si mesmo (a).

AGRADECIMENTOS

Entendo que agradecer é um ato constante, aberto e genuíno, pois, mesmo nas adversidades, acredito que haja algo pelo qual poderemos nos sentir gratos (as). Certamente não sou mais a mesma pessoa e profissional que se propôs a este desafio, o qual trouxe-me tantos enfrentamentos, mas, também, muitas lições.

Ter a possibilidade de me aproximar de experiências que não são minhas, mas encontrar a ocasião para que eu possa enxergá-las pelas lentes do outro, sem dúvida, é um dos maiores presentes nesta minha jornada como pessoa, docente, e agora, pesquisadora.

Hoje, mais do que nunca, compreendo a importância e valor dos encontros – relações essas tão potentes e potencializadoras de conhecimento, afeto, provocações e ressignificações. Da mesma forma, reconheço que a trajetória pode ser mais significativa do que a linha de chegada propriamente dita. Portanto, agradeço primeira e especialmente:

A Deus, fonte de fé e força para que eu me mantivesse atenta e vigilante sobre o meu propósito;

Aos meus maravilhosos e insubstituíveis pais, Célia e Valdomiro, pelo dom da vida, pelo amor incondicional, pela admiração em meu trabalho e por terem sido meu alicerce ao longo de toda a minha existência;

À minha incrível irmã, Ana Laura, por sua expressiva inteligência crítica e pela parceria amorosa desde sempre;

À minha indescritível filha, Isadora, por ouvir meu chamado e escolher me acompanhar nessa jornada como a maior herança que eu poderia deixar, mobilizando-me a querer ser a melhor versão de mim mesma;

E ao meu noivo, companheiro amoroso e obstinado, José Eduardo, por sempre acreditar em minha capacidade, incentivo e apoio inesgotáveis. Seu amor e dedicação gigantescos por nós e por nossa história me preenchem diariamente, fortalecendo a confiança de que cada dia ao seu lado é uma dádiva. Agradeço também:

À Universidade Estadual de Londrina, espaço de tamanha dimensão que enche meus olhos desde a adolescência;

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela oportunidade concedida;

Aos professores e às professoras, que acrescentaram tanto em meu desenvolvimento pessoal e profissional;

À minha orientadora, Eneida Silveira Santiago, pelo carinho com que me recebera desde o primeiro dia, partilha e contribuições;

Aos queridos professores participantes de minha amostra neste trabalho, cuja colaboração tornou essa pesquisa possível, e;

Às amigadas, antigas e novas, nascidas ou não no período desse curso, saibam que cada encontro com vocês potencializa o ser humano que sou e agradeço, mais uma vez, por nossos caminhos terem se cruzado.

“[...] Qualquer pensar consciente do educador sobre o seu trabalho, só pode ser o pensar crítico que reveja e renove a sua prática todos os dias [...] além do mais, a educação é um acontecimento que se recria a cada dia.” (Brandão, 1982).

Munhoz, A. M. B. **Liderança no exercício da docência no ensino superior: um olhar psicodinâmico à luz da experiência de professores.** 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Diante de tantas transformações relacionadas ao mundo do trabalho, sobretudo sociais e tecnológicas na atualidade, torna-se imperativo discutir como essas impactam no dia a dia dos sujeitos. O trabalho docente representa um campo fundamental na sociedade, dada sua importância na formação de futuros profissionais e, especialmente, cidadãos. Dessa forma, a intenção da presente pesquisa consiste em levantar as questões oriundas do exercício de liderança na atribuição docente e refletir acerca deste papel no Ensino Superior no que tange à sua importância para o processo formativo, bem como a inspiração que esse ofício pode proporcionar aos educandos, partindo da ideia de que a docência é um exercício de liderança. Para tanto, a proposta metodológica que pretende analisar o exercício da liderança na prática docente no Ensino Superior consiste na perspectiva qualitativa de caráter descritivo-analítico, por compreendê-la como a modalidade de pesquisa cujo olhar possibilita a interpretação dos dados a partir da valorização das experiências dos próprios sujeitos participantes, isto é, origina-se do sentido atribuído pelos professores às suas vivências. Para tanto, dois professores foram entrevistados - por meio de um roteiro semi-dirigido - com vistas a levantar e compreender as experimentações oriundas de suas trajetórias de vida que culminaram no trabalho docente que atualmente exercem. As categorias de análise constituíram-se pelos tópicos “trabalho” e “trabalho docente” e “liderança”, por terem sido pautas recorrentemente problematizadas na pesquisa de campo e, portanto, definidas a posteriori. Como fundamentação teórica e metodológica de análise, haja vista o enfoque de investigação nos processos psíquicos e subjetivos dos sujeitos estudados, utilizou-se a Psicodinâmica do Trabalho, por sua abordagem e compreensão no tocante aos modos de ser dos sujeitos provocados pelo encontro com o trabalho e as exigências pertinentes dos processos deste. Como resultado, a amostra revelou significativa concordância com os aspectos de liderança na prática docente que exercem, embora reiterassem que existem consideráveis dificuldades nesse ofício, principalmente porque quem o segue, neste caso, o aluno, é também um sujeito e, como tal, não pode ser controlado, no máximo, compreendido. Essa clareza requer uma mobilização por parte do professor líder, justamente pelo fato de que em seu cerne encontra-se o desejo de contribuir para a melhor formação possível do alunado. Sendo assim, estes profissionais se veem por vezes sobrecarregados e redescobrimo meios de não adoecerem. Tais resultados têm potência para que novos estudos sejam elaborados no sentido de ampliar a discussão e contribuir para ações docentes, mas, sobretudo, humanas melhores e mais afetivas.

Palavras-chave: liderança; trabalho; trabalho docente; ensino superior; psicodinâmica do trabalho.

Munhoz, A. M. B. **Leadership in the exercise of teaching in university education: a psychodynamic look from the perspective of teachers experience.** 2021. 144 f. Dissertation (Masters in Psychology) - State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

Before so many transformations related to the world of work, especially social and technological today, it is imperative to discuss how they impact individuals' daily lives. Teaching work represents a fundamental field in society, given its importance in training future professionals and, especially, citizens. Thus, the intention of this research is to raise the issues arising from the exercise of leadership in the teaching assignment and reflect on this role in University Education regarding its importance for the training process, as well as the inspiration that this job can provide to the students, starting from the idea that teaching is a leadership exercise. Therefore, the methodological proposal that intends to analyze the exercise of leadership in teaching practice in University Education, consists of a qualitative perspective of a descriptive-analytical character, as it is understood as the research modality whose view enables the interpretation of data from the valuation of the experiences of the participating individuals themselves, that is, it originates from the meaning attributed by them to their experiences. To this end, two teachers were interviewed through a semi-directed script with a view to raising and understanding the experiments from the trajectories of their lives that culminated in the teaching work they currently perform. The analysis categories were constituted by the topics 'work and teaching work' and 'leadership', as they were frequently discussed in field research, therefore defined after interviews. As a theoretical and methodological basis of analysis, given the research focus on the psychological and subjective processes of the studied subjects, Psychodynamics of Work was used, due to its approach and understanding regarding the ways of being of the individuals, caused by the encounter with work and the relevant requirements of its processes. As a result, the sample revealed significant agreement with the leadership aspects in the teaching practice they exercise, although they reiterated that there are considerable difficulties in this profession, mainly because whoever pursues it in this case, the student, is also an individual and, as such, cannot be controlled, at most, understood. This clarity requires a mobilization by the leading professor, precisely because at his core is the desire to contribute to the best possible training for students. Hence, these professionals are sometimes overwhelmed and rediscovering ways of not getting sick. Such results have the potential for new studies to be elaborated in order to expand the discussion and contribute to teaching actions, but, above all, better and more affective human actions.

Keywords: leadership; work; teaching work; university education; psychodynamics of work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente de aprendizagem virtual
OMS	Organização Mundial da Saúde
PO&T	Psicologia Organizacional e do Trabalho
PR	Paraná
PT&O	Psicologia do Trabalho e das Organizações
P1	Professor 1
P2	Professora 2
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LIDERANÇA	23
3	TRABALHO, SAÚDE E SUBJETIVIDADE	42
4	TRABALHO DOCENTE	57
5	PERCURSO METODOLÓGICO	70
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
6.1	TRABALHO E TRABALHO DOCENTE.....	76
6.2	LIDERANÇA.....	95
7	REFLEXÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	138
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	139
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
	ANEXOS	143
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	144

1. INTRODUÇÃO

No exercício da docência, somos convocados, constantemente, a nos (re)inventarmos, (re)descobrirmos, (re)conhecermos, na medida em que as solicitações – próprias e as do outro – nos interpelam. A partir desse movimento, bem como a forma com a qual fui me percebendo e agindo por meio desse ofício, inquietações tomaram conta de meu ser no que concerne ao o quê, de fato, era – ou significava – esse meu fazer docente.

Ao longo das trocas entre mim e os alunos, fui percebendo que a prática docente poderia ser (e era) muito mais do que transmitir conteúdos e conhecimentos específicos. Dei-me conta de que meu papel ali não se limitava a fazer “o que eu deveria” ou “pelo qual eu era paga”, mas, sim, que minha conduta – enquanto professora e, por que não, enquanto líder – era respeitada e utilizada, com frequência, como exemplo, por intermédio dos próprios feedbacks que recebia – e via – dos discentes. Por esse ângulo, segundo Cruz (2007), a prática docente no âmbito da sala de aula não pode ser entendida como uma ação unicamente técnica, demarcada pelo cumprimento de determinações de ordem curricular elaboradas por outras pessoas, ou seja, os elementos que percorrem a incumbência do docente são de expressiva diversidade e relevância, impedindo qualquer que seja a possibilidade de limitação de sua atuação.

De acordo com Porto (2017), a função social da educação é a mudança social, impulsionando a conscientização das pessoas. A educação deve ir além do conhecimento e deve se manifestar na atuação diária dos cidadãos com o objetivo de desenvolver o senso crítico. Essa intervenção na realidade é essencial para a mudança de paradigmas.

Para AmatuZZi (2007), o termo “experiência” (p. 8), baseado em sua origem e uso em diferentes línguas ocidentais da atualidade, possui uma noção geral que se desenvolve em duas prováveis direções: uma que considera a experiência como conhecimento assimilado com a prática e outra como vivência emocional que é implícita a esse conhecimento aprendido. Portanto, “[...] o termo experiência pode significar tanto uma tentativa, uma prova, num sentido mais objetivo de algo que se faz, como o que resta de aprendido a partir de várias provas no decorrer da própria vida, num sentido agora mais subjetivo” (p. 9).

Para complementar, Tardif (2016) afirma que os saberes e a subjetividade do professor constituem o núcleo do processo de educação – é na interação com os alunos e com os outros atores do processo que ocorre o ensinar. Dessa forma, a perspectiva que aqui se desvela, e que será defendida neste estudo, é a de que essas terminologias indicam para uma atenção do olhar, ou uma atenção da escuta psicológica (AmatuZZi, 2007). Considera-se isso mais relevante do que os conhecimentos técnicos aprendidos por meio da prática: o foco será no vivido, isto é, por intermédio da palavra captar o que não é palavra (Lispector, 1985). Ao questionar, a respeito do que é isso que não é palavra, AmatuZZi (2007, p. 14) diz que “[...] é a vivência anterior às formulações elaboradas; é a experiência, sem dúvida, mas agora num sentido mais profundo”.

Apoiando-me brevemente na abordagem rogeriana de aprendizagem significativa, a qual é considerada, segundo Souza, Lopes e Silva (2013), como a ação de aprender que compete à singularidade de cada indivíduo de tal forma que a experiência individual seja valorizada. O estudante apropria-se somente daquilo que lhe é significativo e/ou ao que se relaciona com sua realidade. Assim, é possível refletir acerca do processo que se desvela entre professor-aluno a partir da perspectiva de relação estabelecida entre duas pessoas.

Na medida em que os educadores estão interessados em aprendizagens que sejam funcionais, que provoquem modificações no comportamento, que penetrem a pessoa e suas ações, poderão olhar para o campo da psicoterapia em busca de exemplos e de ideias. Uma certa adaptação à educação do processo de aprendizagem que se verifica em psicoterapia pode oferecer possibilidades favoráveis (Rogers, 2009, p. 324).

Neste contexto, Rogers (2009) destaca implicações no domínio da educação, a qual é verificada com maior facilidade quando compreendida em situações consideradas problemáticas para o aluno e não somente como uma experiência a qual não percebe como problemática para si. A autenticidade do professor - ou seja, quando o mesmo demonstra congruência de sua prática com seu discurso - reforça um sentimento de confiança nos educandos. Por essa ótica, autenticidade não significa expressar, indiscriminadamente, o que se pensa, contudo expressa a manifestação de atitudes que sejam coerentes com o que é compreendido como experiência na relação com o outro, independentemente da circunstância na qual esteja presente este elo.

Isto quer dizer que o aluno – e aqui poderíamos compreender também como liderado – aprende significativamente quando enxerga a situação como problemática no sentido de afetá-lo. Em outras palavras, o contexto convoca-o a movimentar-se, ainda que minimamente. Tal aprendizagem só terá significado se o provocá-lo, em dimensões variadas, a ressignificar suas convicções e ações. Sawaia (2015, p. 10) elucida a reflexão acima: “Pensamos e agimos eticamente não contra os afetos, mas graças a eles. Um conhecimento verdadeiro só pode mudar um afeto se ele próprio for um afeto, uma vez que uma ideia não pode refrear nenhum afeto, a não ser que seja considerada afeto”.

A problemática que aqui se instala é a compreensão acerca do exercício docente no Ensino Superior enquanto um exercício de liderança. Conforme Franco (2016, p. 536),

“as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Assim, questiona-se o papel da noção da liderança, por parte dos docentes, no seu exercício de docência. Segundo Chiavenato (1994), ela nada mais é do que uma verdadeira habilidade que o líder possui quando está diante de uma situação em que diversas pessoas comunicam-se entre si, no sentido de influir seus interlocutores a atingir determinados objetivos. Não se pode esquecer que, segundo o autor, a liderança com este sentido aparece apenas em grupos sociais. Por sua vez, Lapassade (1983, p. 229) aponta que:

O grupo, com efeito, define-se não como um ser, mas como um ato. Esse último é o ato do grupo sobre si mesmo: o grupo *se* trabalha incessantemente; uma práxis comum, virada para o exterior, só é práxis de um grupo se aqueles que a efetuam juntos estabelecem uns com os outros as relações que constituem o grupo.

O autor destaca a característica do grupo enquanto passagem dialética da quantidade à qualidade, exemplificando que, em uma série – a qual se caracteriza por uma forma de coletivo – indicar alguém por meio de uma numeração (o primeiro, o terceiro, o vigésimo) denota, apenas, um número de ordem. No grupo, todavia, o primeiro, o terceiro ou o vigésimo são, simultaneamente, todos e ninguém, dado que cada pessoa é fundamental para que o grupo se constitua (Lapassade, 1983).

Por esse olhar de grupo e, ao mesmo tempo, de ‘divíduo’ - e não (in)divíduo -, pelo caráter de divisibilidade, multiplicidade que possui, é possível vislumbrar os modos de subjetividade que se produzem. Nesse aspecto, de acordo com Lane (1980, p. 97), “[...] caberia à Psicologia Social estudar o indivíduo no conjunto de suas relações sociais”, uma vez que, por meio da redefinição da Psicologia Social a qual propõe, não serão explicados os comportamentos à luz de seus autores, mas sim, pelos processos sociais nos quais se

fazem presentes tais ações. Para a autora, o homem é produto e produtor da realidade social na medida em que se implica, interior e exteriormente, nos processos sociais, bem como é definido pelos mesmos enquanto agente de prática social. Nessa lógica, Sawaia (2015, p. 5) afirma que “[...] a transformação social da perspectiva da psicologia social [...] pressupõe a essencialidade do engajamento subjetivo para a transformação social ou, em outras palavras, que a subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói”.

Situando-se, então, a respeito da constituição subjetiva deste sujeito, é possível pensarmos que é por intermédio do contexto social no qual se encontra inserido que essa subjetividade será construída, por meio das relações, afetos, diferenças e semelhanças. Essas, à sua maneira, potencializarão os modos de se fazer agentes de transformação social. Nesse aspecto, os objetivos que se centram neste trabalho referem-se a levantar as experiências – manifestas e/ou latentes – dos docentes no que concerne ao papel de líder na prática no Ensino Superior, bem como descrever as vivências subjetivas de professores no tocante ao exercício de liderança na prática docente no âmbito das universidades e analisar questionamentos relativamente à liderança na prática docente como responsabilidade e afeto frente às relações.

Segundo Lane (1980), é por intermédio da linguagem que ocorre toda a aprendizagem social. Logo, os modos de socializar-se do sujeito abarcam apreender valores, normas e representações sociais pertinentes à manutenção das relações em sociedade. Assim, de acordo com a autora, quando a prática (fazer) passa a se submeter ao falar (campo abstrato) - quando se atribui maior apreço ao que se diz sobre a ação mais do que propriamente as consequências desta - caracteriza-se pelo cenário de relações sociais cindidas pelo contexto social de trabalho. Neste, quem detém o saber é valorizado pelo prestígio do poder, enquanto quem realiza as ações está – fatalmente – sob ordens.

Essa diferença trabalhista entre o detentor do saber e o operacional das ações é alvo de uma reflexão essencial sobre a liderança. Tal aspecto coaduna-se diretamente com as práticas sociais dominantes e com as relações entre classes. Nessa perspectiva, a liderança “[...] não seria uma forma de reprodução de dominação considerada, ideologicamente, necessária para a preservação da sociedade enquanto tal?” (Lane, 1980, p.101). Para a autora, a questão que se coloca é como a psicologia social pode, na qualidade de campo de conhecimento e linguagem, ocupar-se do papel de criticidade e, por conseguinte, de estimuladora de uma ‘consciência social’ (Lane, 1980). Apoiando-me no conceito de ‘intercessor’ de Rolnik (1995), é possível pensarmos a respeito do papel social que a liderança pode ter, por exemplo. Segundo a autora,

É a relação analítica, esta espécie de estranha amizade, onde não se trata de uma troca entre interlocutores (essências identitárias), mas de uma aliança entre estranhos, habitantes da processualidade, onde não há mais um e outro, mas um encontro, onde ambos vão se constituindo? (p. 59).

Nesse sentido, é como se todos possuíssem recursos que poderiam promover mudanças significativas na contemporaneidade, uma vez que, para que haja defesa da qualidade das relações – sejam elas individuais ou coletivas – ter consciência, transmitir conteúdos de cunho pedagógico ou ideológico ou, simplesmente, dispor de boa vontade, não é o suficiente. (Rolnik, 1995). A autora defende, nessa perspectiva, que para que se faça valer a “defesa eficaz da vida” (p. 60), é necessária a mudança no ato de se colocar frente ao outro, isto é, para além do respeito, por seus direitos e deveres, é preciso que haja disposição de permitir-se ser afetado pelo outro, por sua subjetividade. Rolnik (1995) caracteriza essa ação como responsabilidade ética.

Por esse prisma, à luz das considerações acerca da contribuição da Psicologia Social para as pesquisas em Lane (1980), cabe refletir que a responsabilidade do

pesquisador está, também, em estudar o sujeito em suas relações sociais, com foco no cotidiano, buscando apreender as situações que se apresentam como reais do caráter de existir, como são constituídas e manifestadas. Desta forma, conscientemente de seu papel enquanto pesquisador, só serão pertinentes suas colocações desde que as mesmas contemplem a viabilização de novas práticas sociais, ou seja, não se limitem apenas ao campo informativo, propiciando novos relacionamentos e representações desta ordem (Lane, 1980).

A autora nos convida pertinentemente ao objeto de estudo deste trabalho, a pensarmos criticamente a respeito do exercício docente e, por que não, em seu papel de liderança aqui defendido enquanto prática deste ofício, quando a mesma retrata sobre a necessidade do professor de pensar por meio do senso crítico, especialmente no que concerne à superação da dicotomia teoria *versus* aplicação, uma vez que seu conhecimento está em constante enfrentamento com a realidade, ou seja, é fundamental refletir teoricamente sobre as práticas, bem como, por intermédio das destas, transformar a teoria de modo a potencializar novas aplicabilidades e, assim, possibilitar reflexões e ações que sejam coerentes com o desvelar das mudanças no contexto social. Sendo assim, releva-se a importância de discutir o tema liderança partindo de seu caráter emergente oriundo dessa prática. A partir dos estudos de Fonseca, Porto e Borges-Andrade (2015), o tema liderança direciona-se ao comportamento organizacional. Este abrange a investigação da postura de indivíduos e grupos inseridos no contexto das organizações, como também de sua própria conjuntura.

Nesse sentido, ainda que os primeiros estudos acerca da noção de liderança se concentrassem nas pautas administrativas e de cunho empresarial, há alguns anos, o tema vem sendo estudado no âmbito da Psicologia também, ainda que em menor proporção. De acordo com o levantamento de Fonseca et al. (2015), em uma busca sistemática por

esse tema em publicações entre os anos de 1996 a 2013, dos 35 artigos que se centravam no tema papéis e perfis de liderança, 29 estavam em revistas de Administração e seis em revistas de Psicologia. Assim, evidencia-se, segundo os autores, que o tema é mais propagado em periódicos de Administração do que de Psicologia. No que tange à área de conhecimento dos autores, a maioria deles (40, ou próximo de 72%) era da Administração, enquanto os da Psicologia eram 15, (próximo de 24%). Tais dados fortalecem o entendimento de que o tema historicamente tem recebido maior atenção pela Administração do que pela Psicologia.

No tocante à ideia de liderança, Bergamini (1994) destaca que, atualmente, existem duas características que soam comuns à boa parte das definições do conceito. Primeiramente, está relacionado a um fenômeno grupal, ou seja, abrange duas ou mais pessoas. Em segundo lugar, evidencia-se se tratar de um processo em que há significativa influência praticada de maneira intencional por parte de quem exerce a liderança sobre outros.

Liderar comumente abarca relações de mão dupla. Estas influenciam-se mutuamente, principalmente no que concerne aos objetivos em comum, como uma organização, por exemplo. Dessa forma, pensar a função de liderança não requer apenas o empenho de quem a exerce, mas também da colaboração de outros indivíduos (Hollander, 1978 como citado em Bergamini, 1994). Tal caráter de influência mútua se faz presente enquanto minha posição teórica frente a esse estudo, por acreditar na potência dos encontros no que diz respeito à afirmação de Rolnik (1995), quando salienta que a coexistência dos corpos não é neutra, ou seja, possui a propriedade de se afetar e, conseqüentemente, transformar (Rolnik, 1995).

É possível debruçar-se, portanto, na ideia de que o professor também exerça o papel de ‘gestor do sentido’ (Bergamini, 1994). Ou seja, deve ser facilitador do encontro

peçoal e autêntico do educador com seus alunos e, por meio da relação estabelecida, possibilitar aprendizagem e responsabilização pelo processo por parte dos mesmos, consigo e com outrem.

A liderança, enquanto atribuição oriunda de um encargo pode ser compreendida à luz da ética das profissões (Moratalla, 2002, apud Martins, 2007), pois, como função intercessora, transita entre as necessidades pessoais e profissionais de outros e as constantes contribuições sociais. Liderar, por exemplo, ocorre “pela relação que estabelece entre a sociedade do conhecimento e da informação e a promoção de uma cultura da solidariedade” (p. 39). Desse modo, promove-se, ainda que minimamente, a criticidade acerca do papel dos sujeitos no âmbito do trabalho e, conseqüentemente, sua representação individual e coletiva. Diante de tantas transformações relacionadas ao mundo do trabalho, sobretudo sociais e tecnológicas na atualidade, torna-se imperativo discutir como as mesmas impactam no dia a dia dos sujeitos. Tal reflexão abarca, inclusive, os desdobramentos para a docência em virtude da necessidade cada vez mais emergente dos recursos tecnológicos.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa consistiu em levantar as questões e refletir, no que tange à sua importância para o processo formativo, o papel da docência no Ensino Superior e sua relação com a questão da liderança tendo como perspectiva de análise a Psicodinâmica do Trabalho. Ademais, para que este objetivo fosse atingido, propusemos nos a entrar em contato com o objeto de pesquisa por meio de uma pesquisa de campo, a qual se define, segundo Gonsalves (2001), como o tipo de pesquisa que se propõe a investigar juntamente com a amostra de interesse, exigindo do pesquisador um contato mais aberto. Nesse contexto, o pesquisador necessita ir diretamente à fonte e agregar as possíveis informações a serem trabalhadas e registradas.

Como trajeto do presente estudo, partimos de um debate acerca da liderança, no qual tratar-se-á de alguns princípios a respeito deste conceito, bem como estilo e perfis de liderança. Seguidamente, em um processo histórico, analisar-se-á a perspectiva da Psicologia do Trabalho, situando o leitor acerca de sua evolução. Posteriormente, conceituar-se-á o trabalho e algumas de suas dimensões segundo a literatura, como também a compreensão desse conceito articulado com a noção de saúde e subjetividade. Em seguida, passamos pela concepção de trabalho docente e o ser professor líder, que procura elucidar ao leitor aspectos que poderiam aparecer nos dados coletados. O percurso metodológico da pesquisa apresenta-se após esta última seção teórica, a fim de esclarecer o caminho para que se chegasse até os resultados, seção essa que se localiza logo à metodologia, unida às articulações sustentadas por um aporte teórico escolhido a partir de sua consonância com os temas analisados, e, por último, as reflexões finais deste trabalho, as quais se dedicaram a fazer uma síntese deste trabalho, bem como sinalizar novos estudos que visem potencializar essa discussão.

2. LIDERANÇA

Discorrer sobre o conceito de liderança no contexto das relações de trabalho requer cautela. Ao mesmo tempo, suscita certa ousadia: enquanto pesquisas são realizadas, nacional e internacionalmente, acerca de sua temática e dos avanços, críticas também são tecidas no que diz respeito às suas fragilidades teórico-metodológicas.

Segundo Colombo (2011), o debate em torno da questão da liderança remete aos tempos de Platão. Por meio de suas obras, é possível observar as considerações sobre a formação de líderes políticos, bem como filósofos que o sucederam também se debruçaram no tema à procura do “líder ideal”. Porém, ainda que esteja presente ao longo da história das ideias, como apontado pela autora, as pesquisas de cunho científico sobre esse tema nasceram após 1930. Tal fato contribuiu para a compreensão dos aspectos comportamentais e de personalidade acerca do sujeito no exercício da liderança.

Nos anos 1940, na chamada Psicologia Industrial, as pessoas no âmbito das organizações eram consideradas passivas. Isso culminou em apreciações e conceituações nos estilos de liderança direcionados, de maneira única, para os colaboradores. Em suma, acreditava-se que, pela característica supostamente passiva dos trabalhadores, os estilos de liderança deveriam ser pensados à luz de seu desempenho (trabalhadores) e não de maneira holística - envolvendo a organização como um todo e sua ressonância (Colombo, 2011).

Na época, acreditava-se em um perfil de liderança baseado na personalidade do sujeito com tal incumbência, isto é, era necessário que se cumprisse aspectos pessoais específicos para que o exercício de liderança fosse teoricamente bem-sucedido, como atributo inato ao mesmo. Segundo Colombo (2011), a partir de 1950 uma mudança no que tange à liderança foi apresentada, a qual rompeu com o ideal de inatismo da mesma,

passando-se a acreditar no potencial para desenvolvê-la enquanto habilidade por meio de ações de treinamento. De acordo com Bendassolli, Magalhães e Malvezzi (2014), a definição de liderança não se limita a um cargo, a uma posição ou a apenas um conjunto de particularidades inatas que possam determinar um comportamento, pelo contrário, é uma relação na qual abarcam trocas e modos de comunicação entre todos no grupo e na organização.

Andaló (2001) afirma que em virtude da ênfase dada aos processos grupais na atualidade, sejam eles com foco em atingir objetivos com eficácia ou com vistas a descobrir lideranças, resolução de conflitos e afins, o interesse pelo assunto pode ser, com certa facilidade, encontrado por meio da disseminação de “jogos” e as difundidas “dinâmicas de grupo”. Todavia, observa-se uma crescente banalização que requer atenção num claro contexto tecnicista. Gera-se, assim, a impressão equivocada de que coordenar esse tipo de prática grupal é um fazer tão simples que não necessita de conhecimentos teóricos mais aprofundados.

A autora questiona o papel do coordenador nesse contexto. Tal argumento transcorreu pela perspectiva do homem enquanto ser social e historicamente construído e que concebe o grupo como um ofício intermediado por um fazer comum que liga e, ao mesmo tempo, diferencia seus componentes. Por essa ótica, é possível compreender o papel de coordenador de grupo como o papel de líder, o qual - por intermédio dos primeiros experimentos de Kurt Lewin (1978) - possibilitou nomear e compreender como tais processos ocorrem (Andaló, 2001). Sendo assim, evidencia-se a importância de definir o que significa estilo de liderança, sobretudo para delinear, posteriormente, seus tipos e características. Maximiano (2000, p. 343) conceitua estilo de liderança da seguinte forma:

Estilo de liderança é a forma como o líder se relaciona com os integrantes da equipe, seja em interações grupais ou pessoa a pessoa. O estilo pode ser autocrático, democrático ou liberal, dependendo de o líder centralizar ou compartilhar a autoridade com seus liderados.

Por esse caminho, a respeito da liderança autocrática, Bonome (2008, p. 60) afirma ser a “[...] supervisão cerrada com a chefia determinando o que deve fazer, escolhendo os membros, elogiando ou criticando, não se envolvendo pessoalmente com os indivíduos. Os indivíduos mostraram-se frustrados, tensos e conseqüentemente agressivos”. Quanto mais centralizada a autoridade na liderança em exercício, mais autocrática será sua conduta frente aos liderados. Grande parte das formas do comportamento autocrático são vistas em atribuições de gerência em hierarquias de trabalho, as quais não contemplam a participação ou aceitação dos subordinados. Tais condutas em relação aos liderados podem culminar em patologias, transformando autoridade em autoritarismo (Maximiano, 2000).

Em relação ao estilo de liderança chamado *laissez-faire* ou liberal, Bonome (2008) pontua que o grupo apresenta-se à vontade no trabalho em que o líder oferece plena liberdade para as ações e em nada interfere, assim como não se manifesta no tocante a comentários acerca do que se tem feito, como apontamentos, elogios e críticas. No entanto, os sujeitos manifestam um sentimento de confusão quando possuem muitas atribuições por fazer e, com isso, atitudes de ordem agressiva podem emergir no lugar do respeito – mesmo sem interferência por parte do líder.

Sobre o conceito de estilo de liderança liberal, Maximiano (2000) discorre que o líder delega sua responsabilidade aos liderados, oferecendo-lhes a autonomia para tomada de decisões. Ademais, conforme o líder atribui decisões aos subordinados, mais liberal é visto seu comportamento.

No que diz respeito à liderança democrática, Bonome (2008) destaca que o líder exerce sua prática de forma impessoal, orientando e mantendo as decisões em grupo, direcionando tarefas determinadas antecipadamente e possibilitando, de maneira bem comunicada, que o grupo escolha e divida as atribuições por si. A retroalimentação é de ordem grupal e não individual, promovendo uma comunicação facilitada, abertura na relação e responsabilidade entre todos.

Se as decisões tiverem influência por parte dos integrantes do grupo, significa que mais democrático é o perfil de liderança. A conduta democrática circunda, por assim dizer, algum tipo de influência ou envolvimento dos liderados na tomada de decisões ou de exercício da autoridade por intermédio de quem os dirige (Maximiano, 2000).

Andaló (2001) exemplifica, apoiada nos estudos de Lippitt e White (1943), que os autores pesquisaram o efeito do chamado “clima social” sobre as ações e o desempenho de quatro grupos de meninos de 10 anos de idade de uma escola. A investigação consistia em verificar a ascendência da "atmosfera social" a partir de três diferentes tipos de liderança: autoritária, *laissez-faire* e democrática.

Segundo o levantamento da autora, os estudiosos apresentaram que o grupo democrático manifestou nível considerado alto de aderência espontânea, ou seja, não influenciada pela liderança. Em relação ao tempo que se dedicaram ao trabalho, verificou-se ser significativamente mais alto no grupo autocrático, especialmente quando na presença do líder, em comparação ao grupo democrático. Em contrapartida, o clima liberal - além de apresentar uma dinâmica de frustração e agressão - culminou em insatisfação dos participantes oriunda da desorientação e incertezas a partir da atitude de passividade da liderança.

No que tange aos objetivos a serem atingidos, verificou-se que a liderança de ordem democrática considerou aquilo que se apresentava enquanto interesse por parte das

crianças, promovendo liberdade de discussão. Por essa razão, segundo o estudo, no clima autoritário, foram notados comportamentos competitivos com considerável perspectiva individualista, enquanto no estilo democrático prevaleceu o espírito de coletividade.

De acordo com Andaló (2001), conforme os estudiosos Lippitt e White (1943), essa pesquisa concluiu que, no clima democrático, o rendimento demonstra-se de maneira mais lenta, contudo mais perdurável e sólida - mesmo na ausência da liderança. Salienta-se, inclusive, que estudos de ordem experimental realizados na década de 1940 observaram como o tipo de coordenação – ou liderança – contribui para a implantação do clima dos grupos. Estes, por conseguinte, mobilizam o desempenho e a obtenção de resultados.

Bergamini (2000) afirma que a Revolução Industrial se tornou um verdadeiro marco na caracterização da motivação e liderança – especialmente na forma de utilizá-las. Antes da Revolução, a autora afirma que a promoção da motivação se traduzia em "punições psicológicas" e "restrições financeiras". Ou seja, os responsáveis pelos objetivos e resultados considerados importantes para as organizações valiam-se do temor reverencial para impor um medo generalizado e, assim, supostamente motivar os funcionários a alcançar metas. Porém, após a Revolução Industrial, o foco foi a busca pela melhora nos processos produtivos, vale dizer, para aumentar a eficiência. Isso conduz, invariavelmente, a uma preocupação sobre o procedimento laboral (Bergamini, 2000).

Ainda conforme Bergamini (1990a), justamente após a Revolução Industrial é que surgiram linhas de pensamento com o fim único de descobrir a melhor maneira de motivar o funcionário. Como primeiro exemplo, a Teoria das Necessidades de Maslow - publicada em 1943 - supõe que as necessidades humanas eram de ordem biológica. Elas encontravam-se distribuídas em uma espécie de hierarquia. Com isso, constatava-se como

subjacente a premissa antropológica de que o sujeito possui uma tendência para a autorrealização e crescimento pessoal.

Por sua vez, a Teoria das Necessidades de McClelland (1953) observa as necessidades de cunho biológico e, apesar disso, não são reconhecidas como hierárquicas. Por essa ótica, há três tipos de necessidades: poder, afiliação e realização. Essas relacionam-se entre si e se evidenciam em níveis heterogêneos nas pessoas, correspondente a seus perfis psicológicos e as formas de socialização as quais submeteram-se. Portanto, quando a necessidade de realização predomina, o sujeito manifesta motivação significativa para o autodesenvolvimento, responsabilizando-se, até mesmo, por atribuições consideradas difíceis e buscando constantemente por seu êxito pessoal.

Por fim, existem as Teorias X e Y de McGregor (1960). Segundo a descrição do autor, a Teoria X sustenta-se em três premissas básicas: o homem possui repulsa ao trabalho; necessita ser monitorado e penalizado para que se mobilize ao esforço e desempenhe as metas organizacionais; o homem se exime da responsabilidade, pois está – de maneira limitada – apenas com vistas em seu respaldo pessoal e financeiro. Por outro lado, denominou de Teoria Y os princípios que defendiam o trabalho como uma fonte de satisfação ou punição a variar conforme o contexto, bem como a disposição do homem em se auto conduzir, aprender a acatar atribuições de responsabilidade e, inclusive, praticar sua criatividade. Em suma, a Teoria Y fez emergir o reconhecimento de que o desempenho do sujeito que trabalha é um fator de natureza gerencial mais do que atrelado à motivação propriamente dita (Gondim & Silva, 2014).

Bergamini (1990a) afirma cada pessoa já traz consigo uma motivação intrínseca. Em virtude disso, a empresa deve atuar de tal forma a garantir que não seja perdida a “sinergia motivacional”. Esta representa as necessidades internas das pessoas e não as

condições externas que, porventura, possam atender às expectativas ou demandas das mesmas. Sinergia motivacional é o sentido que cada sujeito atribui ao trabalho que realiza (Bergamini, 1990b) e, por essa razão, cada pessoa possui características próprias. Estas manifestam-se de maneira singular, portanto, cada uma terá um comportamento motivacional diferente.

Puente-Palacios e Albuquerque (2014) destacam, em virtude do significado o qual possuiu – e ainda possui – no pensamento organizacional, uma passagem do experimento realizado em uma fábrica da *Westem Eletric Company*, nos Estados Unidos, por meio do professor da Universidade de Harvard, Elton Mayo. Tal fato denominou-se de experiência de Hawthorne e é reconhecido como um clássico estudo da área. Em síntese, esse experimento constituiu-se por uma sequência de pesquisa que permeou os anos de 1927 e 1933. Inicialmente, tencionou-se a estudar as consequências da iluminação em trabalhadoras de uma linha de montagem e em condições monitoradas. Isso com o objetivo de averiguar a interferência da luminosidade em seu rendimento, partindo do pressuposto de que deveria existir um ponto de luz considerado adequado e que possibilitaria as trabalhadoras desempenharem sua função com mais empenho. Assim, a fadiga seria menor e teriam a visão favorecida, resultando em melhor produtividade.

Entretanto, a hipótese inicial fora refutada: percebeu-se que - independentemente da luminosidade oferecida - as trabalhadoras continuavam com o mesmo desempenho produtivo. Esperava-se que o nível de empenho e, conseqüentemente, de rendimento oscilasse conforme as condições de claridade alternassem: se houvesse mais luz, maior produtividade, se houvesse menos luz, menor produtividade. A partir dessa constatação, os pesquisadores deram seguimento no experimento na tentativa de chegarem a uma resposta mais contundente que justificasse tal comportamento das trabalhadoras. Para os investigadores, deveria existir outro fator que culminava na produtividade mesmo nas

condições preestabelecidas. Foi nesse momento histórico da pesquisa que se apurou que a produção sofria variações não em razão de condições físicas, mas de condições psicológicas, inclusive por intermédio de manifestações das próprias participantes do experimento. Elas sentiam-se mais do que trabalhadoras comuns, viam-se como pessoas que estavam contribuindo para novas descobertas (Puente-Palacios & Albuquerque, 2014).

Para tanto, segundo os autores, uma nova investigação estruturou-se para averiguar se, de fato, essa ocorrência recém-descoberta era verdadeira, isto é, se os fatores psicológicos e os anseios das trabalhadoras impactavam na produtividade. Para tal, criou-se uma situação parecida das condições que havia no local habitual de trabalho das mesmas e foram escolhidas aleatoriamente cinco mulheres para participação. Nesse novo cenário, melhorias foram introduzidas também, como períodos de descanso, horas de trabalho reduzidas e melhor alimentação, por exemplo.

O resultado observado demonstrou uma crescente produtividade e, além disso, um aumento na satisfação das trabalhadoras em relação ao próprio trabalho, principalmente quando avaliada a situação mesmo após a retirada das benfeitorias *à priori* oferecidas, ou seja, a despeito da condição de trabalho ali instalada, as participantes mantiveram-se satisfeitas e produtivas. A atitude revelada no tocante às funções a elas atribuídas e a atenção que a supervisão de trabalho lhes dava apresentaram-se, no mínimo, igualmente significativas quanto os fatores físicos concedidos em prol do ambiente de trabalho. Esse episódio favoreceu uma continuidade de experimentos e culminou na criação da escola teórica de administração chamada de Escola (ou Teoria) das Relações Humanas, a qual, até os dias atuais, inspira modelos de gestão (Puente-Palacios & Albuquerque, 2014), tais quais a democrática e participativa, por exemplo, por meio da noção de envolvimento e compromisso.

Sendo assim, com o advento da Teoria das Relações Humanas, o olhar mudou e os líderes passaram a considerar que o homem seria condicionado a trabalhar pelo sistema social e pela demanda de ordem biológica, perspectiva que se aproxima à compreensão da Teoria das Necessidades de Maslow. Os novos estudos apontaram que os comportamentos no trabalho não são apenas consequências do salário e das aptidões técnicas dos indivíduos, como também precisam de condições e incentivos psicossociais para atingir os resultados almejados pela organização (Bergamini & Coda, 1997).

De acordo com Simões e Fávero (2003), em 1976, a partir de um compilado de múltiplos conceitos, a liderança definiu-se como o meio de influenciar outros em uma circunstância específica para o atingimento de propósitos em comum. Numa visão mais atual, existe uma consonância no que diz respeito a liderança ser considerada um acontecimento de ordem grupal, o qual abarca um processo de influência social de um sujeito em relação ao restante; e, inclusive, ser um movimento coletivo, dividido entre os indivíduos de um grupo.

[...] observamos que a marca da liderança moderna é fortalecer o grupo de trabalho, ressaltando e valorizando as competências individuais, diluindo o poder na equipe, fazendo com que cada membro reconheça o propósito e o significado de seu trabalho. Por meio da denominação “liderança transformadora”, o novo líder lança as pessoas à ação, converte seguidores em líderes, e líderes, em agentes de mudança (Simões & Fávero, 2003, p.568).

Ainda de acordo com os autores, os primeiros ensinamentos a respeito da liderança preconizavam que ao sujeito incumbido pela organização desse exercício, o poder lhe era delegado, exercendo, assim, o controle. No entanto, atualmente, a liderança não é mais unicamente considerada – e incentivada – às práticas hierárquicas de controle e domínio. Faz-se necessário a esse profissional que lidera atualmente, responsabilizar-se

pelo trato com os demais sujeitos, pois, em uma ótica contemporânea, a liderança constitui-se em um fenômeno grupal que abrange um complexo de influência social de um sujeito sobre outros, bem como ser um movimento coletivo e partilhado entre os membros do grupo.

Corroborando com essa perspectiva, Bendassolli et al. (2014) complementam dizendo que a influência conceitua-se como a forma com a qual os líderes afetam seus liderados, bem como a dinâmica pela qual estes afetam-se entre si. Segundo os autores, nos estudos de Rost (1993), há a ênfase de que esta maneira de influenciar encontra-se em condutas não coercitivas, ou seja, não se fundamenta no uso opressor do poder ou autoridade. Contudo, observa-se na capacidade de ser persuasivo, assim como aponta-se que é por meio deste modo de argumentação que os subordinados se reportam ou não, livremente, à influência da liderança.

Nesse sentido, é possível citar as abordagens de liderança centradas nas relações, como a liderança transformacional e transacional. Segundo Bernerth, Armenakis, Feild Giles e Walker (2008), as teorias a respeito da dinâmica de relações sociais caracterizam as formas de liderança como consequências de objetivos em comum entre líderes e liderados, isto é, a troca entre aquele que lidera e o que corresponde às expectativas é compreendida como um processo de confiança mútua. Em outras palavras, liderados mantêm-se observadores no que tange ao comportamento do líder, ao mesmo tempo em que inferem sobre a propriedade do relacionamento e/ou a índole dele.

Burns (1978) aprimorou os estudos sobre a liderança a partir de conceitos que envolviam trocas entre líder e liderado, como também defendeu que os mesmos se vinculam a partir de objetivos, motivos e ideais em comum. Para endossar essa perspectiva, sua teoria sobre liderança baliza-se pelos conceitos de liderança transacional e liderança transformacional.

[...] líderes transacionais apelam aos interesses pessoais dos subordinados e estabelecem relações de troca com eles. Essas trocas, que podem ser econômicas, políticas e psicológicas, são estabelecidas por meio de um processo de barganha em que as partes estão no mesmo patamar. Esse tipo de liderança envolve processos de gestão no sentido mais convencional, em que subordinados são esclarecidos sobre suas responsabilidades, recompensados por atingir objetivos e avaliados e corrigidos em seu desempenho (Bendassolli, 2014, p. 431).

A liderança transformacional, segundo os estudos de Burns (1978) é, em contrapartida, entendida como a capacidade de transformar o liderado por meio da conscientização a respeito da relevância tanto dos resultados quanto da maneira com a qual os alcançará. Este líder é capaz de influenciar outras pessoas a irem além de seus interesses particulares em prol dos objetivos compartilhados e/ou da organização. Assim, as ações por intermédio desse tipo de liderança mobilizam os componentes do grupo em direção a desafios que tenham significado para seus membros, promovendo um sentido de responsabilização. Líderes transformacionais são considerados inspiradores rumo às necessidades para a obtenção de metas e também impulsionam de maneira corajosa seus seguidores, por meio de incentivos e estímulos. Além disso, é possível afirmar que colaboradores orientados por esta forma de liderança são inclinados a sentirem-se mais satisfeitos, a demonstrarem desempenho mais produtivo e, inclusive, apresentarem segurança e apreço pela figura do líder (Bendassolli et al., 2014).

É válido destacar que uma liderança não se sustenta de palavras, uma vez que as pessoas esperam atitudes que sejam coerentes ao que é dito pelo líder (Bergamini, 2002). Um fator determinante neste ponto é a procura pela credibilidade, já que esta confere autoridade e poder a quem está supostamente apto a liderar. Isso ocorre porque o líder

procura diagnosticar o que seus seguidores dele esperam ou anseiam. Assim, todos trazem consigo uma vontade de satisfazer suas necessidades relacionadas à autoestima e autorrealização.

Quanto maior a credibilidade desfrutada pelo líder, maior será a disposição de seus seguidores e investir tempo e energia para se engajarem no projeto por ele escolhido (Bergamini, 2002). Portanto, a liderança não abrange somente a busca de metas de interesse da liderança ou da organização em si – com o apoio dos colaboradores como meros meios de se chegar ao êxito. Outrossim, a liderança constitui-se continuamente pela construção entre seus componentes em uma rede compartilhada, a qual vislumbra objetivos em comum (Bendassolli et al., 2014).

Maximiano (2006) afirma que o líder que delega responsabilidades de maneira adequada a seus subordinados, que promove com a equipe de trabalho o aumento da produtividade e que transmite confiança e identifica necessidades - tanto individuais e coletivas, assim como anseios profissionais -, certamente potencializará sua equipe. Segundo o autor:

Em essência, o líder orientado para as pessoas, acredita que deve procurar criar um clima em que as pessoas sintam-se confortáveis. O líder orientado para pessoas focaliza o próprio funcionário ou grupo, ouve e presta atenção, é amigo e apoia as ideias importantes dos colaboradores (Maximiano, 2006, p.201).

Segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009), a liderança está intimamente conectada com a visão de líder. Esta, por sua vez, nada mais é do que uma atividade mental do mesmo sobre a continuidade dos trabalhos realizados pela equipe. Segundo esses autores, o líder pode e deve imaginar e traçar os caminhos a serem percorridos pelos trabalhadores para que os objetivos sejam alcançados: são verdadeiras visões que se expressam em forma de guia de planejamento.

De acordo com Snell e Bateman (1998), pode-se afirmar que ter tato ao relacionar-se com pessoas é fundamental. O líder legítimo sabe disso e compreende que bons líderes estão em constante processo de formação de novos líderes. Por ser uma habilidade, a liderança é passível de desenvolvimento. Ademais, por ser uma convocação de habilidades possuídas por uma maioria, mas utilizada por uma minoria, pode ser aplicada em vários momentos da vida.

Fazendo um paralelo com a liderança, a título de situar-nos no que concerne ao processo de desenvolvimento da Psicologia no âmbito do trabalho, considero ser válido expor como a Psicologia se lançou nesse meio e, conseqüentemente, seus efeitos – e feitos – até os dias atuais. Para isso, é necessário aprofundarmos a nossa compreensão sobre a Psicologia Organizacional e do Trabalho (PO&T) ou a Psicologia do Trabalho e das Organizações (PT&O).

De acordo com Borges-Andrade e Pagotto (2010), a PO&T ou PT&O pode ser considerada de duas formas. A primeira forma seria como subárea de conhecimento da Psicologia. A segunda forma seria como campo de aplicação de conhecimentos ou de intervenção. No primeiro caso, possui como objeto de investigação o fazer humano – o qual, segundo os autores, pode abarcar “comportamentos, relações entre pessoas e grupos, disposições, motivos, percepções, crenças, reações, atitudes, significados, valores e sentimentos” (p.39). No segundo caso, como campo de aplicação ou intervenção, encarrega-se de responder a questões de cunho prático que dizem respeito à forma com a qual o comportamento humano, o trabalho e as organizações interagem.

Além disso, de acordo com Gondim, Borges-Andrade e Bastos (2010), esta subárea, ao ser parte da área de conhecimento da Psicologia, carrega como herança certas tensões, citando, por exemplo, sua característica de ciência e profissão, contrariamente às ciências como a física e a química, as quais se aplicam em outros nichos – como o das

engenharias. Outra divergência derivada da psicologia refere-se às produções científicas nas ciências humanas e sociais, em que diferentes padrões em desacordos recorrentes tentam igualar normas de produção de conhecimento, metodologias e recursos técnicos diferenciados.

Da mesma maneira, mais um fator contribui para esta dificuldade: a constante discordância entre as teorias e os meios de investigação empírica. Em princípio, a maioria das teorias na psicologia não se apresenta claramente observável por recursos diretos e não possuem circunscrições de cunho operacional disseminadas na comunidade científica. Isso torna complexa a elaboração de medidas adequadas e sua regularização nos campos prático profissional e no de pesquisa (Gondim, Borges-Andrade & Bastos, 2010).

A Psicologia passa por mudanças significativas no que diz respeito aos seus aspectos teórico-metodológicos, assim como nas práticas no âmbito dos processos e relações de trabalho. Logo, de acordo com Gondim et al. (2010), a tarefa de abranger a dimensão da subárea de conhecimento da psicologia do trabalho e das organizações torna-se complexa, majoritariamente, por três razões. A primeira razão consiste na questão de se conceber em um campo multi e interdisciplinar, no qual permeiam construtos de diferentes áreas - tais como a administração e a sociologia do trabalho - e que, ao mesmo tempo, são importantes para a compreensão dos processos de ordem psicológica e psicossocial que circundam o universo do trabalho e das organizações. A segunda razão refere-se à recorrente inquietação entre a necessidade de compreensão acerca dos processos de cunho psicológico e interventivo em relação a problemáticas que trazem consigo desafios de caráter prático para a organização e a gestão do trabalho, sobretudo. A terceira razão compreende os níveis que compõem esse contexto (individual, grupal, social e governamental), nos quais se alicerçam os questionamentos e dificuldades

inerentes ao cotidiano de trabalhadores e gestores, inseridos em culturas sociais e políticas que muitas vezes não dialogam com as características coletivas.

Pela pluralidade que este campo de estudos e investigação apresenta, é necessário ressaltar que, a despeito das mudanças significativas recentes na área, os pressupostos da administração científica que nortearam as pioneiras pesquisas aplicadas dialogam com novas perspectivas relativas às variáveis que devem ser consideradas no tocante à exploração das temáticas que envolvem as organizações e o trabalho (Gondim et al., 2010).

Segundo Sampaio (1998), o taylorismo se apresenta com a premissa de alcançar lucros mediante um sistema de produção controlado e em massa. No início do século XX, identifica-se a dinâmica de administração e organização do trabalho prescrito. Esta possui como meta atingir o nível máximo de desempenho e produção com o esforço e tempo mínimos por meio de mecanismos considerados padronizados em um período de ampliação da indústria, a qual demandou significativa atenção com o caráter de eficiência do trabalho (Rocha, 2020). Nessas circunstâncias, a Psicologia Industrial nos anos 20 assume o que chama de ‘primeira face’, vinculada às práticas das indústrias, amparando-se em instrumentos em vigor na época, operacionalizando ideais do taylorismo (Sampaio, 1998).

Desse modo, os profissionais que utilizavam conhecimentos da Psicologia para pensar o trabalho nesse período dispensavam sua atenção à aplicação de conhecimentos acerca do comportamento humano e processos produtivos com vistas a solucionar os problemas de ordem industrial (Campos, Duarte, Cezar & Pereira, 2011). A atuação da Psicologia Industrial restringia-se à seleção e inserção profissional (Sampaio, 1998), assim como, segundo Brown (1976) mais duas práticas foram reconhecidas na década de 1920: a orientação vocacional - fundamentada em instrumentos de testagem - e os estudos

a respeito das condições de trabalho. Essas práticas objetivam o aumento da produtividade do trabalhador.

Contudo, a Psicologia Industrial direcionava sua atuação nos postos de trabalho e não na estrutura das organizações - como a cultura da mesma, por exemplo. Com o passar do tempo e a fragilidade do modelo de desenvolvimento vigente, os recursos técnicos utilizados na época tornaram-se improdutivos. A partir disso, a segunda face da Psicologia do Trabalho começa a surgir (Sampaio, 1998).

Goulart e Sampaio (1998, p. 13) definem a Psicologia Organizacional como “campo de aplicação dos conhecimentos oriundos da ciência psicológica às questões relacionadas ao trabalho humano, com vistas a promover a saúde do trabalhador e sua satisfação em relação ao trabalho”. No entanto, como cita Sampaio (1998), a Psicologia Organizacional não rompeu bruscamente com a Psicologia Industrial, mas sim ampliou sua problemática de estudo, uma vez que os psicólogos permaneciam preocupados com as questões que permeavam as dificuldades da produtividade das organizações. Por essa razão, de acordo com o autor, a Psicologia Organizacional avançou com os estudos voltados às práticas de treinamento, especialmente não apenas com vistas à capacitação para as funções, mas, principalmente, ao desenvolvimento de recursos humanos.

Em virtude disso, tal prática, segundo Campos et al (2011), expande-se para o rol de sistemas e equipes que favoreçam um índice mais significativo de segurança no trabalho, saúde, bem-estar e níveis de produtividade considerados pela gerência como mais positivos. Portanto, de acordo com Schein (1982), é possível a Psicologia Organizacional ser reconhecida como uma área de ação multidisciplinar, a qual busca a compreensão dos aspectos de ordem organizacional que são permeados por fenômenos pertinentes ao bem-estar dos sujeitos, bem como busca a possibilidade de contribuição junto às organizações. Simultaneamente, a Psicologia Organizacional emerge à medida

que os psicólogos não apenas se debruçam sobre os postos de trabalho, como também se atém aos debates referentes às estruturas das mesmas.

Por meio das mudanças observadas até então, surge a chamada ‘terceira face’ da Psicologia do Trabalho. Essa face cede lugar à tentativa de uma compreensão mais íntima acerca do homem que trabalha em detrimento da necessidade de investigar e promover a produtividade (Sampaio, 1998). Nos dias atuais, o psicólogo nas organizações pode ser visto engajado com práticas de atuação direcionadas à saúde mental no trabalho, como também com propostas de formação e desenvolvimento dos colaboradores. Assim, dedica-se, inclusive, às questões de cunho laboral, como redução de estresse, faltas excessivas no trabalho (absenteísmo), meios de inserção de sujeitos com deficiência, por exemplo (Campos et al., 2011). Para Lima (1994, p. 53), a Psicologia do Trabalho é considerada “[...] uma Psicologia que tem como ponto central o estudo e a compreensão do trabalho humano em todos os seus significados e manifestações”.

Observa-se, assim, uma atitude menos prescritiva sobre o sujeito, sobre o trabalho, sobre o resultado (desempenho). Em vez disso, constata-se uma atitude descritiva sobre como é o trabalho, como este sujeito se introduz neste âmbito, como o realiza e sob quais circunstâncias (Gondim et al., 2010). Segundo os autores, fundamentalmente são por esses motivos cuja compreensão acerca de tais dinâmicas torna-se necessária. Dessa maneira, atentar-se à complexidade dos significados e sentidos em relação ao trabalho apresenta-se de suma importância, visto que a organização é concebida como uma das formas do sujeito se inserir no universo do trabalho.

Os autores chamam a atenção para a necessidade de discutir a produção de caráter científico no tocante à PO&T justamente pelo seu desenvolvimento nos últimos vinte anos. Bastos e Gondim (2010), em publicação acerca da pesquisa nacional do psicólogo

brasileiro, evidenciaram que este contexto de atuação é preenchido por cerca de ¼ dos profissionais de psicologia.

No entanto, há significativa discrepância entre as questões inerentes à prática do profissional neste campo e a produção de conhecimento científico que respalda tais práticas. Ressalta-se, inclusive, a importância de incentivo junto dos campos do saber, como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que qualificam o futuro pesquisador no que diz respeito às ferramentas investigativas com vistas a promover novos conhecimentos que potencializem as práticas no âmbito do trabalho. Isso porque reconhece-se que a PO&T abarca as exigências sociais, como também se faz necessária a interlocução com outras áreas do conhecimento que também se debruçam nas mesmas pautas (Gondim et al., 2010).

Nesse sentido, analisar as organizações do trabalho e como afetam a qualidade de vida e o processo saúde-doença do sujeito que trabalha é de indispensável importância à apreensão e promoção de ações interventivas acerca das situações de trabalho que estejam provocando instabilidade à saúde do trabalhador (Heloani & Lancman, 2004). Dentre as diferentes perspectivas que se propõem a realizar uma análise desse universo, encontra-se a Psicodinâmica do Trabalho que se debruça nos processos de caráter subjetivo impelidos pela organização e relações de trabalho (Molinier, 2003).

A Psicodinâmica do Trabalho compreende os processos psíquicos que são desencadeados a partir da organização e das relações de trabalho. Além disso, enreda-se para fatores menos aparentes que são protagonizados pelos trabalhadores durante toda a trajetória produtiva – como, por exemplo: modos de cooperação, sofrimento, motivação e reconhecimento. Estes emergem e se constituem a partir do contexto e das relações de trabalho (Heloani & Lancman, 2004).

A partir das ideias de Molinier (2001), destaca-se que a Psicodinâmica do Trabalho – apoiada em seu método específico que une intervenção à pesquisa, denominada clínica do trabalho – não procura transformar o trabalho em si. Contudo, pretende mudar as relações de ordem subjetiva no trabalho: o que uma discussão grupal altera não é o trabalho propriamente dito, mas o trabalhar. Transforma o ato de trabalhar, e não o trabalho.

É indispensável reiterar a condição fundamental em abarcar a importância de discutir e promover novos conhecimentos acerca da Psicologia do Trabalho e das Organizações. Gondim et al. (2010) entendem que, por seu caráter interdependente, as expressões “psicologia organizacional e do trabalho” e “psicologia do trabalho e das organizações” são utilizadas porque não simbolizam preferências ou algum tipo de privilégio de uma em detrimento da outra. Elas compreendem que não há organização sem trabalho e que este ocorre, majoritariamente, em algum campo no qual existe uma organização, ainda que esta não possua uma estrutura física. De acordo com os autores supracitados, o trabalho é pensado tanto do ponto de vista psicossocial e das relações oriundas à saúde e à subjetividade, quanto dos cenários nos quais é exercido - cultura, sociedade e organizações.

Sendo assim, a Psicodinâmica do Trabalho não somente valoriza o trabalho enquanto central na existência do sujeito, como defende a noção de que há sempre uma subjetividade, um corpo, que experimenta as dores e os prazeres daquilo que se faz. Evidencia-se que - nessa dinâmica de dores e prazeres - valorizar o trabalho significa considerar a saúde do trabalhador. Portanto, é crucial refletir sobre o trinômio: trabalho, saúde e subjetividade.

3. TRABALHO, SAÚDE E SUBJETIVIDADE

A palavra trabalho atravessa nosso cotidiano e, em muitas circunstâncias, é atribuída de modo negativo ou implica desgaste e algum tipo de sofrimento. Comumente ouvimos as frases “Isso vai dar trabalho”, “Exige-se muito trabalho para chegar nesse nível”, “Deu um trabalho”, “Eu gosto do meu trabalho”, “Estou trabalhando”, mas, afinal, o que é trabalho?

Muito se discute a respeito e, para além da palavra em si, conceitos foram construídos, inclusive para esclarecer algumas terminologias que podem ser referidas ao trabalho. Emprego, labor, atividade profissional, trabalho assalariado são alguns sinônimos da palavra encontrados no dicionário (Houaiss, 2020).

Segundo Vargas (2016), o trabalho comumente tem sido compreendido como uma atividade que possibilita o homem conceber uma relação que ele chamou de ‘metabólica’ com o mundo externo (natureza e sociedade). Com a atividade laboral, objetiva-se garantir a subsistência de suas necessidades existenciais de ordem material.

Inicialmente, é possível definir o trabalho como um arsenal de atividades compostas de atribuições específicas. Estas possuem fins específicos e, ao mesmo tempo, incitam meios, recursos, ferramentas e competências determinadas. Tal trabalho manifesta-se como uma tarefa, profissão ou ocupação, o qual caracteriza-se pela ação de mobilizar-se de um “sujeito” frente a determinados “objetos”. Os denominados “objetos” são representados por fatores diversos, como objetos materiais, físicos, ou como ideias e conceitos. Logo, tal conceito engloba objetos de ordem imaterial, intelectual, como também pessoas e relações humanas (Gorz, 2005).

Em seu pressuposto materialista-histórico, Marx e Engels (1984) elucidam que o ser humano somente é possível existir se puder assegurar os requisitos de sua própria

subsistência, individual e coletivamente. Para viver é preciso, em primeiro lugar, atender às necessidades fisiológicas (alimentar-se, vestir-se, proteger-se, dentre outros).

Uma outra forma de se conceber o trabalho é como uma atividade inserida na vida social, atribuída de uma espécie de reconhecimento e recompensa social, a qual envolve o sujeito em certas formas de socializar. Em outras palavras, o trabalho possibilita que o indivíduo se insira de alguma forma na relação com outros indivíduos e na sociedade. Por esse ângulo, o trabalho se apresenta como via de acesso a uma receita. Isso é o mesmo que dizer que essa recompensa oriunda do trabalho não se limita a um subsídio meramente econômico - proveniente diretamente da ação de trabalhar -, mas também enquanto produto dessas relações (Vargas, 2016).

A própria manutenção da vida requer uma soma de atividades práticas das quais o ser humano não pode se abster, ele necessita se mover em direção a essas atividades. Mobilizar-se, portanto, manifesta-se como retorno a específicas demandas. Contudo, reafirma-se a relação entre natureza e um mundo permeado de objetos naturais e culturais. É possível presumir que relações sociais constituídas entre os próprios indivíduos envolvem, por seu lado, uma classificação social e técnica do trabalho. Conseqüentemente, a vida social se torna complexa e gera categorias sociais hierárquicas. Por essa razão, de acordo com Vargas (2016, p. 318), Marx concebe um modelo teórico segundo em que é possível considerar “o trabalho como atividade relacional”, atividade essa que se caracteriza pela interligação com a natureza, que compõe, simultaneamente, relações sociais organizadas, hierarquizadas, demarcadas por contrastes e por desigualdades, por ligações exploratórias e dominantes (Vargas, 2016).

O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua

subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (Dejours, 2004, p. 31).

Vargas (2016) considera importante debruçar-se sobre as dimensões do trabalho a partir dos critérios sociais estabelecidos. Estes invariavelmente preconizam níveis considerados adequados e possíveis de rendimento, relativizados, supostamente, por disputas e conflitos. Assim, podem variar de acordo com a realidade social, cultural e política.

Uma das dimensões é a do trabalho como atividade como ocupação de origem econômica. O trabalho - constituído por um aparato de atividades compostas de conteúdos e suas especificidades, as quais podem ser de ordem concreta ou permeadas por uma perspectiva abstrata ou simbólica - impele um rol de recursos que o intermedeiam. Ele é executado em condições específicas, em espaços determinados, presumindo vínculos minimamente profundos e/ou modos de interação com outros indivíduos no processo de trabalho. Nessas circunstâncias, o trabalho se constitui em uma função específica, uma ocupação ou profissão, demandando processos de formação que podem ser mais ou menos longos (Vargas, 2016).

Outro elemento apontado pelo autor é a dimensão do trabalho como atividade localizada socialmente, dotada de regulamento e reconhecimento, como também de retorno de ordem material e simbólica. Apresenta-se, ainda, como uma prática inserida

socialmente e pertencente em um sistema minimamente regularizado de relações. É, para tanto, uma atividade que demanda uma regulamentação específica, a qual pode garantir aos sujeitos que a praticam o reconhecimento de sua relevância, ou o reconhecimento a quem do exercício dessa atividade e, em última instância, seu completo desprestígio social ou reprovação como atividade legitimada.

Nesse aspecto, os meios de proteção e direitos oriundos ao trabalho constituem, nas sociedades consideradas modernas, significativo modo de reconhecimento social e valorização da situação laboral. Isso confere não somente o amparo frente às proteções de ordem previdenciária e os direitos trabalhistas, como também no que diz respeito à própria constituição identitária individual e coletiva. Portanto, o trabalho consiste em uma atividade que possibilita que o sujeito seja reconhecido e, ao mesmo tempo, se reconheça frente à ocupação social em que se encontra. Tal característica promove o processo composição de identidades tanto profissionais quanto sociais (Vargas, 2016).

Heloani e Capitão (2003) contemplam que - se o indivíduo dispense uma parte expressiva de seu tempo no trabalho - as relações pessoais que permeiam esse ambiente deveriam ser importantes. Contudo, as relações de parceria e amizade no contexto de trabalho não se estabelecem. Isso ocorre em virtude de seu caráter efêmero, agregadas à competitividade nesse meio. Dessa maneira, não se possibilita que tais vínculos se mantenham, pois, uma vez que as ligações se rompem, além da perda do trabalho, perdem-se as pessoas.

Segundo Molinier (2003), a Psicodinâmica do Trabalho se debruça sobre um arcabouço que destaca a intersubjetividade – essencial para a liderança. Tal contexto dedica-se a estimular a própria subjetividade como forma de acessar a subjetividade do outro. Segundo a autora, não é passível de improvisação, ou seja, requer genuína entrega e disposição afetiva e, por esse motivo, não são todas as pessoas que gostam ou

conseguem realizá-lo. De acordo com a autora, o exercício de mobilizar-se subjetivamente de modo a acessar a subjetividade do outro é um tanto quanto difícil em virtude da estrutura da personalidade e das experiências de vida prévias, com atenção especial às de trabalho. Para aqueles e aquelas cuja defesa – o não afeto – se faz de forma dura, viril, para lidar com as inerências do meio de trabalho, seus obstáculos, limitações e desafios possuem significativamente mais dificuldades do que aqueles ou aquelas que anteriormente realizaram ações que envolviam receptividade às intersubjetividades (Molinier, 2003).

Tratando-se da perspectiva humana e à luz da Psicodinâmica do Trabalho, para Dejours (2004), o trabalho refere-se ao ato de trabalhar. Em outras palavras, compreende modos de se manifestar gestualmente, habilidades, demonstração da inteligência, a capacidade de reflexão, de compreender e agir frente às situações, inclusive a capacidade de sentir e de criar. Dessa maneira, para o observador clínico, o trabalho não diz respeito inicialmente a salário ou o emprego em si, mas sim, ao trabalhar, ação essa que revela uma forma de implicar-se do sujeito para atender a uma determinada tarefa e suas inerências que podem ser, para exemplificar, materiais e sociais.

Inerentemente ao trabalho, situações externas podem acometê-lo de modo inesperado ou imprevisto, como desestabilizações tecnológicas e incidentes – além dos atritos relacionais, como desentendimentos com colegas, gestores, equipes e outros. Nesse sentido, é natural que ocorra certa incompatibilidade entre aquilo que se denomina como trabalho prescrito e o que se chama de trabalho real.

Para o autor, a ação de trabalhar compreende-se como o ato de integrar o hiato entre o prescrito e o real. Todavia, a maneira com a qual isso se dará não é pré-estabelecida de antemão. Logo, este modo de atender ao trabalho deve ser (re)inventado ou (re)descoberto a cada instante. Por esta razão, o entendimento clínico da

psicodinâmica, no tocante ao trabalho, define-se como aquilo que o indivíduo agrega às orientações prescritas para alcançar as metas que lhe são atribuídas ou, também, aquilo que dá de si mesmo para encarar o que não apresenta-se como adequado no momento em que a execução das prescrições é feita ainda que rigorosamente (Dejours, 2004).

De acordo com Enriquez (2014), o trabalho assalariado pressupõe o conhecimento de uma atribuição para a qual foi preciso algum estudo anterior (ou que talvez seja apreendido mediante uma possível experiência com o auxílio de um colega mais experiente) e que outorgue ao trabalhador demonstrar que possui capacidade de agir improvisadamente. Com essa atitude, possibilita-se que ele encare o trabalho como se apresenta (trabalho real), o que se difere frequentemente do trabalho prescrito.

As atividades, como o trabalho doméstico, por exemplo, não se caracterizam como formas de lazer. Contudo, elas assumem funções iguais no que diz respeito ao trabalho no sentido habitual da expressão. Isso pode significar função prática, social e de identidade, as quais exteriorizam as possibilidades humanas (expressar iniciativas). O emprego, por outro lado, encontra-se inserido sempre em uma organização. Delimita-se por regimentos, métodos e diretrizes e apresenta-se – fundamentalmente - por uma forma de assujeitamento. Assim, o emprego representa - para grande parte das pessoas que o almejam - apenas um meio de sobrevivência social ou biológica (Enriquez, 2014).

Segundo Dejours (2004), o trabalho intelectual, contrariamente ao que pensa o senso comum, não pode ser reduzido a uma mera cognição, pois trabalhar atravessa, antes de tudo, pela experiência de caráter afetivo. Em outras palavras, não existe sofrimento sem um corpo para senti-lo. Melhor dizendo, a subjetividade somente é experienciada na singularidade irreduzível de uma existência, física e emocionalmente.

O trabalho também se revela por meio do próprio corpo, o qual abarca toda a inteligência, pois, antes de tudo, é pelo corpo que o sujeito se dedica no mundo para

conquistar um lugar. Apesar disso, esta inteligência do corpo não deve ser entendida como algo inerente. Pelo contrário, ela se forma durante o curso do trabalho e pelo seu próprio exercício (Dejours, 2004).

A hipótese defendida pela Psicodinâmica do Trabalho é a de que o trabalho não é restrito a uma tarefa cujo fim seja apenas de cunho produtivo. Por outro lado, o trabalho sempre convoca a subjetividade a testar-se, do qual a mesma sai de alguma forma transformada, seja de maneira positiva ou negativa. Trabalhar não se limita somente a produzir; é, inclusive, modificar a si mesmo (Dejours, 2004).

No que tange às maneiras exercidas de sociabilidade no trabalho, é possível que sejam determinadas tanto pelas formas de se relacionar tensas e conflituosas - como insatisfação e sofrimento - como também pelas experiências que trazem satisfação, senso de pertença e envolvimento coletivo. Por esse ângulo, olhar para as condições sociais e para os modos de relação estabelecidos nos quais se circunscrevem os indivíduos é de suma importância para compreender mais adequadamente o mundo do trabalho (Vargas, 2016).

Sobre a segunda dimensão apresentada pelo autor, destaca-se a recompensa financeira, ou seja, o trabalho como proveniência de rendimento e sua consequência no que concerne ao reconhecimento social. Sendo assim, se o trabalho representa a matriz socialmente produzida, ele também é entendido como um dos mais importantes veículos de distribuição. Por intermédio do trabalho, é possível tanto a multiplicação da vida social como a concepção e manutenção dos sujeitos individualmente.

Segundo Dejours, Dessors e Desriaux (1993), a atividade profissional não consiste somente em um modo de subsistência, mas é também um modo de se inserir socialmente, no qual aspectos físicos e psíquicos implicam-se significativamente. O trabalho, nesse sentido, pode ser visto como um fator deteriorante, causador de envelhecimento e de

condições patológicas graves. Porém, ao mesmo tempo, também pode ser considerado um fator de equilíbrio e de desenvolvimento. Esta possibilidade caracteriza-se pelo pressuposto de um trabalho que permita ao sujeito – individualmente – conciliar suas necessidades físicas e o propósito de exercer a tarefa. Esse modo de inserção social também implica em um status social, o qual pode ser associado a um estilo de vida, modo de se comunicar, vestir, dentre outros. Dessa forma, faz-se necessário elucidar a respeito de como a saúde e a subjetividade podem ser compreendidas a partir do entendimento do que é trabalho.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde é considerada “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste, somente, em uma ausência de doença ou enfermidade”. Por outro lado, ao proporem uma outra forma de compreender o conceito de saúde, Dejours et al. (1993) defendem que ela não seria uma condição permanente, mas um objetivo e, é a partir dessa sutil visão, que é possível desenvolver ações que priorizem a prevenção e a conquista da saúde.

De acordo com Dejours et al. (1993), a própria fisiologia preconiza que o organismo não se detém a um estado que não sofre variações, contrariamente, apresenta-se em um constante desequilíbrio, o qual, por intermédio de regulação, retorna ao estado equilibrado. Essa constatação esclarece que o organismo se encontra em constante movimento e que não há, por assim dizer, nada de caráter fixo ou de permanente em um organismo.

O trabalho como regulador social é fundamental para a subjetividade humana, e essa condição mantém a vida do sujeito; quando a produtividade exclui o sujeito podem ocorrer as seguintes situações: reatualização e disseminação das práticas agressivas nas relações entre os pares, gerando indiferença ao sofrimento do outro e naturalização dos desmandos administrativos; pouca disposição psíquica

para enfrentar as humilhações; fragmentação dos laços afetivos; aumento do individualismo e instauração do pacto do silêncio coletivo; sensação de inutilidade, acompanhada de progressiva deterioração identitária; falta de prazer; demissão forçada; e sensação de esvaziamento (Heloani & Capitão, 2003, p. 106).

Dejours et al. (1993) escreveram uma obra importante sobre o tema, intitulada “Por um trabalho, fator de equilíbrio”, publicada em 1993. Tal obra auxilia em alguns pontos presentes nessa explanação. A partir desta, a saúde não é entendida como um estado calmo e estável. No campo psíquico, é possível encontrar observações semelhantes, como a angústia, por exemplo. Apesar de ser uma sensação muitas vezes considerada ruim, seguramente não é possível dizer que uma existência sem ela é seguramente melhor. Todas as pessoas estão sujeitas a ela e, ainda assim, há as que mesmo angustiadas, apresentam boa saúde. Qual seria, portanto, o objetivo disso tudo?

Seguindo a linha de Dejours et al. (1993), o objetivo é poder seguir adiante a despeito da angústia, de modo que, ainda que momentaneamente, ela seja resolvida, para que, logo depois, ressurja e assim sucessivamente. No trabalho, da mesma forma, pode-se verificar um ofício constante, repetitivo e imutável como algo nocivo para os trabalhadores. Em contrapartida, a possibilidade de desempenhar sua tarefa de modo mais autônomo é mais favorável à saúde que a constância e até certa rigidez impostas. Sendo assim, os modos de execução acabam por restringir o trabalhador em um caminho limitado – para não dizer único – para a atividade.

Há algumas décadas, muito se tem investigado a respeito das relações entre o psiquismo e o corpo físico (o efeito de um sobre o outro), e se sabe que as doenças evoluem, sobretudo, por crises, sendo estas não decorrentes do acaso na vida das pessoas,

mas, principalmente, quando algo de muito doloroso acontece na vida psíquica do sujeito, afetando-o nesse aspecto.

Dejours et al. (1993) descrevem a angústia como reveladora de uma força que estimula a ação, a qual contribui, assim, para a elaboração dos objetivos que, quando alcançados, a abrandam, contudo não a impossibilitam de reaparecer. Esse sentimento pode advir da história de vida de cada pessoa, a qual trará o tom único de cada experiência. E é durante esse percurso que o sujeito costura sua vida, reescreve sua história, transformando-se e modificando a realidade que ele decidiu encarar.

Pensar a saúde mental não é o mesmo que pensar a ausência de angústia, tampouco bem-estar constante. A saúde, seguramente, é a existência de objetivos e metas que podem ser atingidos. Mais do que as próprias satisfações, o que permite que as pessoas vivam, é o desejo. Quando este não se faz mais presente, a pessoa perde a disposição. À luz da psicossomática, tal situação apresenta-se significativamente danosa, pois impacta não somente a energia psíquica, mas também a energia corpórea. Em síntese, quando o indivíduo encontra-se em um estado considerado angustiado, seu corpo físico tende a se defender de maneira menos satisfatória e, por conseguinte, adoce mais facilmente (Dejours et al.,1993).

De maneira interessante, o não-trabalho também pode ser prejudicial para a saúde, como é possível observar, atualmente, a patologia do desemprego. É justamente mediante observações de circunstâncias de não-trabalho que a crítica à ideia equivocadamente disseminada a respeito da felicidade em não ter nada para fazer se faz possível e presente. De maneira errônea, considera-se que quando os trabalhadores reivindicam melhores condições de trabalho, isso significaria que são displicentes e desconectados com o trabalho, ansiando, insistentemente, uma condição laboral cada vez mais ociosa e com menos tarefas possível. Contudo, a perspectiva é essencialmente contrária. Do prisma

psiquiátrico, quando um sujeito nada faz, não deseja nada fazer e se mantém em uma espécie de inatividade quase que completa, comumente significa que o mesmo encontra-se adoecido.

Ergonomicamente falando, tal ponderação pode ser descrita sob dois aspectos oriundos da carga de trabalho. O primeiro deles é o componente físico de trabalho, que pode ser compreendido como as condições físicas e estruturais do ambiente de trabalho. Em segundo lugar, o componente de ordem mental de trabalho, que se relaciona ao modo de perceber e apropriar-se da informação prescrita à realização da tarefa. O bem-estar psíquico, contrariamente à ideia de inatividade como condição de satisfação no trabalho (ou não-trabalho), não se apresenta como ausência de atividade, mas sim, apresenta-se como livre funcionamento no que tange ao propósito da tarefa. Em outras palavras, se o trabalho proporciona um funcionamento autônomo, ele será considerado um agente de equilíbrio, do contrário, fatalmente será agente de sofrimento e adoecimento (Dejours et al., 1993).

Em seus estudos desenvolvidos na França, o modelo taylorista de trabalho é criticado por Dejours (1987). Em seu modo de organização do trabalho, é responsável pelos desdobramentos positivos ou negativos ao funcionamento emocional dos trabalhadores. O autor defende que é possível que ocorra vivências de prazer e/ou sofrimento no trabalho, as quais podem manifestar sintomas à luz de contextos específicos, como o socioprofissional, por exemplo.

A organização do trabalho consiste na divisão das tarefas, no seu modo operacional e no direcionamento dos indivíduos à tarefa. Em suma, desenvolve-se o trabalho a ser posto em prática. Ao mesmo tempo, constitui-se a própria classificação dos sujeitos: apresentam-se os modos hierárquicos do trabalho, os quais se sobrepõem uns aos outros e definem as relações de trabalho (Dejours et al., 1993).

Dejours (1994) diferencia dois tipos de sofrimento: o sofrimento criador e o sofrimento patogênico. O sofrimento patogênico pode ser descrito como o sofrimento oriundo de sucessivas tentativas de transformar ou aperfeiçoar a forma com a qual organiza-se o trabalho sem êxito. Ao final delas, somente a configuração rígida e frustrante impera, causando uma sensação de incompetência.

Contrariamente, quando as ações no trabalho são de ordem criativa, abrem espaço para a conversão do sofrimento. Para Dejours (1994), sofrimento criativo é o resultado positivo das pressões suportadas pelo indivíduo no trabalho. Isso possibilita organizar soluções originais que beneficiam ou restituem sua saúde. Mesmo em situações consideradas adversas – psíquicas e/ou físicas –, a constituição da identidade do trabalhador é positiva, possibilitando maior tolerância. Tal dinâmica apresenta-se como originária a partir da organização do trabalho e as circunstâncias advindas, que podem ser observadas, sobretudo, por intermédio das atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos alicerçados pela composição organizacional. Esta ainda revela relações subjetivas e de poder (Heloani & Capitão, 2003).

Para Dejours (1987), a organização do trabalho atua sobre o sujeito por meio de uma ação própria, impactando o funcionamento específico. Sob certas circunstâncias, advém um sofrimento que pode ser compreendido como um confronto entre a subjetividade deste sujeito, seus desejos e expectativas alimentadas por sua história pessoal. Contudo, a organização do trabalho não leva isso em consideração.

A dimensão subjetiva é aquela que abrange todos os elementos, que estabelece que, quando falamos de seres humanos, tratamos de sujeitos em ação, em determinada situação, dotados de uma vida anterior, que exprimem sua subjetividade através da palavra e de comportamentos não verbais. Considerar essa dimensão tem dupla consequência: de um lado, sobre a relação com o

conhecimento que desenvolvemos, e do outro, sobre a concepção que temos do ser humano numa organização (Chanlat, 1994, pp. 11-12).

As reações às dificuldades que se manifestam nas relações de trabalho, segundo Mendes (1995), diferem na medida em que as histórias de vida também são diferentes. Em um primeiro momento, os problemas, sob esse prisma, nascem de relações divergentes. Há, de um lado, o indivíduo - com suas expectativas e necessidade de atender às suas satisfações - e, de outro, a organização - cujo funcionamento invariavelmente implica em modular o sujeito a um determinado modelo de trabalho.

Nessa direção, a Psicopatologia do Trabalho dedica-se a estudar o homem e a organização do trabalho. É claro o conflito existente entre a organização do trabalho – marcada pelo estabelecimento de diretrizes e restrições de ordem técnica – e a dinâmica psíquica, cuja liberdade para criar e potencial para expressar desejos por parte deste que executa o trabalho são pontos fortes. Posteriormente, chamada de Psicodinâmica do Trabalho, a organização do trabalho caracteriza-se pela possibilidade e condição de mudança, sobretudo pelos processos de mobilização subjetiva. Tais procedimentos promovem ao trabalhador um papel atuante frente às imposições, sendo tangível modificar de fato as situações de trabalho. Sob tal ótica, tais conjunturas também possam lhe trazer condições mentais sadias (Mendes, 1995).

A organização do trabalho abarca, portanto, além da perspectiva variável do fazer, a característica dinâmica e processual. Essas preconizam uma relação de intersubjetividade e social, especialmente conforme verifica-se a constante necessidade de manejo no reajuste das ações por parte dos sujeitos implicados. Isso porque definir tecnicamente sua condição é sempre parca quando comparada à realidade que o trabalho ativo produz. Sendo assim, é possível dizer que a organização do trabalho é resultado dessas relações entre homem e organização (Mendes, 1995). Por esse ângulo, é possível

conceber que a organização do trabalho em si e as relações (inter)subjetivas dos sujeitos envolvidos têm papel essencial no desvelamento de vivências de prazer que repercutem sobre a produtividade.

Assim, incorporar a subjetividade humana nos conhecimentos do cotidiano não significa apenas restabelecer a dimensão essencial da humanidade. Mais do que isso, consiste em permitir que se conheça como o encontro entre subjetividades – até com o trabalho – pode ser a origem de prazer e/ou de sofrimento (Chanlat, 1994).

Se a linguagem é o veículo privilegiado da subjetividade humana, a vida psíquica é seu fundamento. O ser humano, ser de desejo e de pulsão, como o define a psicanálise, é dotado de uma vida interior, fruto de sua história pessoal e social. É essa vida interior que determina, em grande medida, os comportamentos de cada um e também nos constrói como pessoa. O universo organizacional, enquanto universo de relações, é um terreno fértil para se observar esta dinâmica psíquica em ação, o que nos leva à segunda dimensão, a dimensão intersubjetiva ou psicossocial (Chanlat, 1994, p. 13).

Dejours (2004) ressalta que o trabalho não é como comumente se acredita que seja, quer dizer, circunscrito a um determinado tempo que se dispense fisicamente a um lugar específico, como um escritório, por exemplo. O trabalho extrapola qualquer tipo de limite conferido ao tempo de trabalho; em outras palavras, o trabalho mobiliza o sujeito em sua completude por inteiro. Seguramente, é fundamental que, a partir de sua história de vida, a tarefa, o ofício, o trabalho e o trabalhar, tenham um sentido para o sujeito.

Conforme supracitado, o trabalho mobiliza o sujeito em sua completude por inteiro. No contexto educacional, o docente é responsável por um ambiente peculiar de trabalho: a sala de aula. Dessa forma, em consonância com o presente trabalho, é essencial

discorrer sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre o papel de liderança exercido por esse profissional.

4. TRABALHO DOCENTE

O significado do trabalho, segundo Dejours (2004), apresenta certas controvérsias no que tange ao seu conceito, uma vez que, para alguns autores de diferentes áreas, significa apenas uma relação salarial, para outros, um emprego, como também pode ser compreendido como uma atividade de produção social. Para tanto, o objeto de investigação que aqui se apresenta consiste em trazer alguns aspectos oriundos de uma atividade específica: a docente.

O trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005), consiste em uma atividade social fundamental nas sociedades modernas. A docência é compreendida como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (p. 8).

O trabalho docente pode ser apreendido como um dos recursos para a compreensão das mudanças que a sociedade do trabalho enfrenta. Salientar as condições as quais esses profissionais estão submetidos, os obstáculos e inquietações, inclusive as vivências dos mesmos a partir da própria organização do trabalho se faz importante. É na (inter)ação dos docentes que a composição do trabalho se organiza (Tardif & Lessard, 2005).

Nesse sentido, o trabalho docente se faz presente enquanto um espaço de interrelação humana, sobretudo social. Isso possibilita um processo de produção de conhecimentos em detrimento de um ofício de cunho fundamentalmente mercadológico. Em síntese, o docente não é produtor de algo comercializável, perspectiva essa cada vez mais presente (Bezerra, 2013).

No que tange aos propósitos do trabalho docente, Tardif (2002) pontua que estes são ambíguos, ousados e múltiplos, como também vislumbrados a longo prazo. A propriedade do trabalho do docente, para o autor, é classificada como humana, social e individual, diversa e complexa. Ademais, possui a capacidade de promover resistência, visto que a mesma não se reduz e tampouco pode ser investigada por seus elementos operacionais.

Tardif (2002) ressalta que os elementos oriundos da relação do trabalhador com o objeto de trabalho são multifatoriais como, por exemplo: profissional, pessoal, intersubjetiva e emocional. Essa relação depende de uma via de mão dupla com o objeto, uma vez que este não pode ser controlado totalmente. O trabalho do professor, para o autor, é entendido, inclusive, como um fazer que não se mensura, tampouco de maneira palpável, sendo consideravelmente complexo de se observar mediante esses meios. Destaca-se que a forma de se consumir o produto deste trabalho dificilmente se separa da atividade em si e do próprio espaço que se estabelece.

Dessa forma, o papel do professor transcende a simples mediação do processo de ensino-aprendizagem. Sua tarefa ampliou-se para além do espaço físico que delimita o encontro entre os sujeitos participantes (professor e alunos). Com isso, favorece-se um diálogo entre sala de aula e sociedade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005).

No que tange ao trabalho dos professores no ensino superior, Torres (2006) destaca que analisar a realidade deste profissional abrange pensar criticamente as condições de trabalho as quais estão submetidos. Nesse contexto, destacam-se as de produção e suas atribuições reais, pois notou-se, atualmente, os pré-requisitos frente aos mesmos para o crescente desenvolvimento de novos conhecimentos e competências em um cenário influenciado por ideias capitalistas e pelas reformas educativas. Isso resulta em pressões para pedagogias produtivistas e, ao mesmo tempo, eficientes.

Ainda segundo o autor, a docência no ensino superior não se constitui somente na sala de aula. Além disso, envolve o arsenal de atitudes educativas que fundamentam o ensino na instituição e fora dela. Institucionalmente falando, as ações do docente impactam seu funcionamento, seja por intermédio de condutas pessoais, profissionais e administrativas. Esses comportamentos são vistos como um componente essencial no avanço do exercício docente, o qual preconiza, ainda, pesquisa e extensão (Torres, 2006).

A profissão docente abarca múltiplas linhas de atuação. Segundo Bastos (2007), tais caminhos requerem, da mesma forma, múltiplas competências. Dessa maneira, incide em um trabalho difícil e que envolve não somente uma formação, mas sim, conhecimentos, práticas e potencial de modificar-se. É uma atividade que incita desafios, com potencial transformador da realidade e que possui sentidos singulares para os sujeitos implicados. Contudo, segundo Coutinho, Dal Magro e Budde (2011), nos últimos anos, a profissão do professor deixou de ser vista como um ofício de expressiva valorização social, como outrora. Isso se deve à precarização do trabalho cada vez mais crescente nesse âmbito.

Nos últimos anos, o educador tem sido acusado de doutrinador e projetos foram, inclusive, formulados para tentar conter isso. Um exemplo de projeto refere-se ao Movimento Escola Sem Partido, o qual propõe o ensino de um “conhecimento asséptico e pasteurizado” (Mariz & Mariz, 2019, p. 5), totalmente desprovido de coerência com seu contexto de produção e desarticulado em relação aos interesses de classes, etnia, de gênero e região. Para além de se apresentar como um movimento neutro e sem ideologia, o Movimento Escola Sem Partido possui outros fins, como, por exemplo: suprimir nos espaços da escola estudos e discussões que problematizem as relações hierárquicas e de poder que sustentam as desigualdades no país; e recusar a alteridade e diversidade como aspectos imanentes à humanidade (Mariz & Mariz, 2019).

O significado do exercício docente, para Basso (1998), caracteriza-se pelo objetivo-fim de ensinar, pelos objetivos e conteúdos efetivamente exercidos por meio de recursos conduzidos pelo professor. Com isso, consideram-se as reais circunstâncias em relação à forma com a qual se levará esses conhecimentos e a apreensão por parte dos alunos.

De acordo com Rowe e Bastos (2010), o trabalho do docente universitário caracteriza-se pela diversidade, seja de ordem positiva - variedade de opções, possibilidades, ocupações - ou negativa - conflitos e tensões. Portanto, é um exercício que desenvolve ações de cunho intelectual plural e com contratempos constantes. Naturalmente, fatores de outra ordem podem influenciar a constituição do significado do trabalho docente, principalmente subjetivos.

O significado do trabalho, quando genuíno e sentido pelo sujeito, faz com que o docente se sinta responsável pelo ambiente no qual o desempenha. Assim, mesmo quando o professor tem preferência por apenas uma ou outra atividade oriunda de seu trabalho - como lecionar, por exemplo -, continua atento às demais, preocupando-se e primando pela qualidade, conferindo responsabilidade às demais tarefas (Coda & Falcone, 2004).

A atuação no ensino superior, para constitui-se em um dos recursos mais expressivos para as mudanças sociais (Rover, Luchese, Morello, & Müller, 2010). É por meio da universidade e de sua composição docente que são ofertados os instrumentos necessários para as modificações da sociedade. Esse motivo se torna um dos mais importantes pelos quais escolhem esta carreira para seguir, somado à vontade de relacionar-se e construir algo que seja reconhecido e valorizado socialmente.

Santos (2001) afirma que integrar ensino e pesquisa no ensino superior anuncia uma adversidade que necessita ser superada se, de fato, há o intuito de que o ensino na graduação melhore, severamente criticado atualmente. O autor aponta que as mudanças

formais não serão suficientes para englobar toda a complexidade que esse nível de ensino apresenta.

Pela ótica de Zabalza (2002), pensar a Educação Superior - sob o prisma da docência -, concebe dizer que é um assunto que carece de mais espaço e discussões, especialmente em estudos e pesquisas, inclusive ponderando a imprescindibilidade de formação desse tipo de profissional. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, o crescimento da formação do profissional na docência caracterizou-se mais fortemente a alçada científica e, possivelmente por esta razão, elaborar uma identidade atrelada à profissão docente seja, à priori, considerada difícil. Desta forma, ser considerado um bom docente exige uma multiplicidade de conhecimentos e competências, os quais são dignos de atenção, seja por parte das instituições que propiciam a formação, seja pelas que ofertam oportunidades de exercer a profissão.

Tal como a formação voltada à pesquisa, Zabalza (2002), apoiado em Brown (1976) e Atkins (1994), enfatiza que a docência também se apresenta como uma ação pedagógica imprescindível para a constituição docente do profissional professor. Sendo o processo ensino-aprendizagem uma das tarefas mais relevantes neste contexto, sabe-se que o professor deve direcionar suas intervenções em prol do desenvolvimento qualitativo de todas as esferas oriundas deste: pessoal, profissional e institucional. Para referir-se à perspectiva profissional do ensinar, dois fatores são descritos pelo autor, inclusive, sendo eles o caminho para se alcançar um ensino que seja considerado adequado e competente. O primeiro fator é porque se estabelece como um ofício complexo e socialmente desafiador, especialmente no tocante às requisições intelectuais para seu exercício. O segundo fator é porque o ensinar envolve um conjunto de recursos básicos habilmente adquiridos e constantemente renovados e expandidos por meio de formações contínuas.

Em seu percurso, a docência é vista como histórica e descrita em uma conjuntura específica. Sua marcha ao longo dos anos - especialmente sob a ótica de uma autonomia profissional, rigorosa e que se responsabiliza - pode recriar o fazer docente e inaugurar uma nova fase no contexto histórico das instituições de educação e em seus agentes (Nóvoa, 1995).

A docência enquanto uma atividade que promove interações, sobretudo humanas, é afirmada por Tardif e Lessard (2005) como “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores” (p.35). Nesse sentido, a prática docente constitui-se como um processo interrelacional amplo. Ela abarca tanto os alunos na construção do próprio conhecimento, quanto do docente que ensina e orienta.

À luz do processo pedagógico de ensino, Therrien (2012) traz uma reflexão sobre a estrutura que alicerça a docência alegando que a maneira de intervir nesse tipo de relação diz respeito à necessidade do discente enquanto sujeito no encontro com o docente. Este está representado como responsável por mediar esse autoconhecimento e emancipação do primeiro em sua dimensão individual e social. Tal modo de pensar e conduzir a lógica pedagógica potencializa a prática docente. Segundo o autor, o desafio da profissão se deve ao fato da mesma se conceber como uma profissão que constitui pessoas. Por esse raciocínio, a docência nesse âmbito configura uma proporção que transcende as atribuições meramente acadêmicas. Apresenta-se, assim, em seu papel humano e profissional, e amplia sua função formativa e seus desdobramentos no decurso de ensino e aprendizagem.

Segundo Dias (2012), a docência no ensino superior se estabelece como uma área de atuação, pesquisa e reflexão, não sendo possível ser vista contrária ao processo de

investigação. Reitera-se, inclusive, a importância de se investigar a própria docência. Deste modo, a autora salienta a importância da expansão do espaço docente ligado à pesquisa, possibilitando que o professor adquira conhecimentos múltiplos.

A autora D'Avila (2012) discute pontos interessantes a respeito da prática docente com especial relevância à forma com a qual os docentes a executam. Segundo ela, a docência ultrapassa as paredes da sala de aula e seus componentes transitam entre aquilo que se faz antes da aula e após a aula. Nesse contexto, estão envolvidas as atividades investigativas, assim como os processos e meios avaliativos que autenticarão – ou não – o percurso formativo. A autora ainda tece considerações a respeito da complexidade dessa trajetória formativa quando a mesma é direcionada por professores com formação pedagógica precária. Isso culmina em práticas docentes carentes de articulação e pensamento crítico a respeito do próprio fazer, como, por exemplo: ensinar com base em experiências passadas – e não a partir de uma formação apropriada para tal; ou ensinar por meio de práticas desenvolvidas sem qualquer orientação de cunho pedagógico que promova a oportunidade de ensinar de fato. Como consequência, a autora sustenta uma docência que seja crítica, mas, ao mesmo tempo, afetiva e com potencial criativo. Isso favorece um ensino marcante e que permita uma aprendizagem significativa aos alunos (D'Avila, 2012).

A docência integrada, conceito apresentado pelos autores Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2012), refere-se à aprendizagem por parte dos discentes e dos variados tipos de conhecimento em uma circunstância significativa. Segundo esse conceito, a docência abarca três esferas do conhecimento: epistemológica (conhecimento de propriedade científica), a pedagógica (conhecimento didático e pedagógico), político-social (conhecimento socializador contextualizado). O objetivo dessa docência é compor

relações que possam facilitar o processo pedagógico em suas quatro premissas: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Destaca-se, para tanto, que a docência acontece em contextos específicos. Tais situações abrangem particularidades que podem contribuir positiva ou negativamente para seu exercício. Nesse aspecto, seria o mesmo que dizer que a docência não se limita ao contexto presencial. É necessário, por exemplo, refletir sobre a prática docente online, pois, conforme os recursos tecnológicos são apropriados pelos métodos acadêmicos, o exercício docente vai absorvendo propriedades distintas do habitual. Sob esse olhar, há a oportunidade de ressignificar o trabalho docente e, conjunta e invariavelmente, a aquisição de conhecimentos e competências atualizados (Vilarinho & Ganga, 2009).

A partir dessa fala e das dificuldades que as tecnologias de informação e comunicação promovem em virtude de sua novidade e demandas, as autoras elucidam dois tipos distintos de docentes frente à situação online. O primeiro tipo apresenta uma espécie de deslumbre frente à internet e o que ela pode promover no tocante às informações e o que as envolve. É um recurso de tamanha riqueza que pode tornar as aulas mais organizadas e interessantes. Isso evidencia um ponto de vista voltado ao tecnicismo, com foco no decurso ensino-aprendizagem baseado nos processos tecnológicos e no que eles podem oferecer. Em contrapartida, o segundo tipo de docente nessa modalidade compreende as tecnologias de informação e comunicação com reservas, atribuindo a elas, por exemplo, uma exigência maior no que concerne ao tempo de preparação das aulas, o que desdobra em mais trabalho que o habitual.

A partir dos apontamentos acima, a docência nesses moldes configura-se como uma atividade que convida à participação e interação e, conseqüentemente, encadeia teoria e prática por meio de recursos tecnológicos e virtuais, chamados comumente de ambientes de aprendizagem virtual (AVA). Dessa maneira, incluir tais recursos na

docência e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem irá, necessariamente, exigir professores com as competências essenciais para tal exercício.

Sendo assim, para que o exercício docente seja efetivo, é necessário que - tanto na modalidade presencial quanto online - os professores estejam dotados de formação profissional satisfatória. Outrossim, devem refletir sobre a complexidade que tal ofício demanda: é indispensável uma formação consistente e aprofundada não somente a respeito dos elementos científicos e/ou conteudistas, mas, inclusive, nos saberes pedagógicos e didáticos.

A formação deste profissional, conforme Therrien (2006), implica dizer que ela está inserida em um âmbito dual de competência: cabe ao docente ser capaz de *o que* ensinar (conhecimentos específicos) e *como* ensinar (perspectiva pedagógica). Nesse aspecto, as ingerências educativas resultam em três fatores: dominar os conhecimentos da área, a mudança de caráter pedagógico em circunstâncias oriundas do processo de ensino e a postura ética por parte do docente. Corroborando com tais apontamentos, Zabalza (2004) defende que a formação específica dos profissionais da educação superior, até mesmo a de ordem pedagógica, legitima a ação docente nesse contexto de ensino.

O conhecimento transmitido pelo docente no decurso do ensino-aprendizagem não se limita aos conteúdos teóricos provenientes de formações especializadas. Mais do que isso, compreende a experiência de trabalho como meio de expor a própria práxis, sendo considerada recurso singular de seu ofício de saber ensinar (Tardif, 2002).

A característica de observar o comportamento interpessoal de seus estudantes - procurando reconhecer suas limitações e potencialidades de modo a contribuir para o crescimento, pessoal e profissional - deve ser a premissa do docente chamado de professor líder. Além disso, deve ser aquele tutor que promova um espaço que facilite e encoraje a

mobilização por parte dos discentes rumo à realidade do dia a dia, assim como a motivação para promoverem mudanças e atingirem seus propósitos (Jordão, 2003).

Nesta conjuntura, o alunado precisa ser estimulado constantemente para que procure por suas próprias respostas, de maneira autônoma, percorrendo a trajetória acadêmica de forma adequada. O professor, aqui, revela-se como elemento essencial nesse lugar. Ele tece a trama de seu respectivo fazer docente, ressignifica práticas, atualiza ações, situa referências e estabelece os meios investigativos como postulados de sua prática pedagógica.

Quando se fala em liderança no âmbito educacional, logo remete-se à figura do diretor ou outra que esteja diretamente ligada à ela, como a de um coordenador, por exemplo. Nessa ótica, pensar a respeito da relevância do papel docente se faz indispensável, uma vez que é este quem detém as competências para gerir o processo de ensino e aprendizagem; em outras palavras, é quem deve exercer a liderança pedagógica (Antunes & Silva, 2015).

De acordo com Tardif (2002), a liderança exercida pelo professor se estabelece por intermédio de sua formação e sua prática. Essas estão atreladas ao seu histórico escolar e profissional, indicando conhecimentos docentes constituídos por intermédio de procedimentos de qualidade e saberes obtidos ao longo de seu processo formativo. A liderança docente, portanto, é o processo pelo qual os professores, de maneira individual e/ou coletiva, inspiram outros (direção, coordenação e colegas) a progredirem no tocante às ações voltadas à educação no sentido mais amplo, sobretudo no que diz respeito ao decurso do ensino-aprendizagem. Vislumbra-se, assim, o contínuo progresso dos alunos.

Para Chicareli (2016), a função de um líder é facilitar o trabalho das pessoas ao seu redor e que exercem atividades conjuntamente. Para o autor, a atuação do líder deve ser adjunta e próxima às pessoas. Uma das principais funções do líder é compreender os

obstáculos e os contratempos que ocorrem com a sua equipe. Com isso, ele é capaz de favorecer e contribuir com os seus liderados. Em síntese, o líder serve para que as pessoas atinjam melhores resultados nas suas atividades diárias.

Desenvolver líderes mais efetivos, na última década, seria o mesmo que reconhecer e lapidar as particularidades da liderança. Todavia, percebeu-se que boa parte das organizações se atenta aos lucros e resultados (Ulrich, Zenger & Smallwood, 2000). Dessa forma, os autores indicam que a liderança seja voltada para os resultados, pois a liderança considerada produtiva requer características orientadas a resultados.

Ulrich et al. (2000) abordam a liderança orientada para resultados como uma liderança que agrega valor ao conhecimento e à educação, bem como à experiência e à criatividade que o trabalho exige, garantindo o desempenho daqueles que seguem suas orientações. Portanto, é possível constatar, além disso, que esta característica de liderança, inclusive no contexto do ensino, favorece à abertura aos sujeitos diretamente implicados a respeito de seus objetivos atingidos, promovendo o sentimento de pertença por parte dos mesmos de tal forma que estes produzam, ainda mais, melhores resultados, para si e para a organização. Frisa-se que o ambiente acadêmico se concebe também enquanto uma organização, que espera resultados e o docente, nesse cenário, desempenha tarefa fundamental de ser o mediador entre as medidas burocráticas, administrativas e teóricas e o contato, sobretudo humano, com seus alunos e seu processo de aprender.

À luz de tais considerações, ressalta-se que a liderança partilhada junto aos seus liderados constitui-se em um caminho de aprendizado. O compartilhamento de saberes, as trocas, todo o investimento dedicado nessa tarefa, seja ela de qual lado for, bem como a coparticipação dos resultados, a conquista comemorada em conjunto, dentre outros, ressalta a importância de todos os sujeitos implicados na mesma trajetória.

O docente líder representa um papel significativo nas instituições. Seu modo de exercer a docência pode culminar em um processo de aprendizagem positivo ou negativo. É imprescindível refletir sobre a figura do professor principalmente nas universidades, uma vez que suas atribuições de alta responsabilidade, sobretudo no âmbito relacional com os alunos, nas quais metas são estabelecidas, ações traçadas, projetos idealizados, assim como a condução das orientações, especialmente as que possuem o intuito de motivar os alunos e mantê-los determinados nas tarefas. Tudo isso promove um espaço para o desenvolvimento de autonomia e segurança por parte dos discentes. Ademais, tratá-los como profissionais, exigindo a postura de tais, possibilita que potencializem suas qualidades (Motta, 1995).

Motta (1995) refere-se ao trato com os discentes de maneira a instigar o pensamento crítico a respeito das próprias práticas docentes e como ressignificá-las sempre que necessário, afinal, “ser líder é como reger uma orquestra, onde as partituras mudam a cada instante e os músicos têm liberdade para marcar seu próprio compasso” (p.79). O modo de relação revela como a liderança pedagógica, dentro ou fora da sala de aula, pode ser descrita e vivenciada. Cabe ao docente líder compreender seus discentes singularmente, levando em consideração que cada um possui uma história de vida, a qual abarca sonhos, expectativas, frustrações, inseguranças, potencialidades e limitações, os quais carecem de um olhar atento e único.

Marchesi (2007) contempla que o docente deve levar em consideração que seu ofício é uma profissão digna e que, por meio dela, recebe todo o potencial motivacional para seguir adiante, inclusive chamando a atenção para a falta que esse aspecto pode causar quando é esquecido pelo docente em suas ações, desmoralizando-as. Outrossim, o docente precisa acreditar em sua capacidade de se reconhecer enquanto um aprendiz nesse processo, com potencial para transformar-se progressivamente, agregando novos saberes.

Os atributos do docente líder são vastos. Pode-se dizer que prioritariamente são: ensinar, partilhar, possibilitar mudanças, propagar valores por meio de seu caráter, influenciar outros, motivar e educar. Não se pode esquecer, inclusive, que seus ensinamentos não se restringem ao que ele sabe no tocante ao conteúdo a ser ensinado, seu potencial de disseminar aprendizado vai além e amplia-se, também, a partir daquilo que ele é, evidenciado por suas atitudes e jeito de ser, suas palavras e postura. É o mesmo que dizer o quão hipotético seria ser um docente líder e bom no que faz, quando não há um parâmetro moral em sua prática concernente à educação que seja suficientemente hábil para sustentar seu modo de ser docente (Marchesi, 2007).

Zabalza (2004) alega que “transmitimos valores não apenas quando os ensinamos, mas também quando nós mesmos os transformamos em nosso estilo de vida, pois os docentes são sempre modelos” (p.24). O autor, com essa passagem, aponta para a condição do docente de ser um recurso de algum tipo de convencimento mediante seus discentes, em suas trocas por meio das relações, como um exemplo, uma inspiração. Nesse sentido, com vistas à uma afetação que mobiliza, Zabalza reitera que se “[...] vive com intensidade um determinado valor, este acaba sendo transmitido com força aos discentes” (p.32).

Evidenciou-se, portanto, ao longo da presente reflexão que o trabalho docente e a liderança dialogam constantemente. Mais do que isso, são dois papéis que se confundem e se complementam. Para prosseguir, o percurso metodológico transcorrido pelo presente estudo é essencial para uma observação mais acurada e minuciosa por parte do leitor. Assim, analisar-se-á esse ponto no próximo tópico.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta metodológica para o presente estudo, o qual pretendeu analisar o exercício da liderança na prática docente no Ensino Superior, consiste na perspectiva qualitativa de caráter descritivo-analítico. Compreende-se como uma modalidade de pesquisa cujo olhar possibilita a interpretação dos dados a partir da valorização das experiências dos próprios sujeitos participantes. Assim, origina-se do sentido atribuído pelos mesmos às suas vivências.

O percurso da pesquisa se iniciou com a preparação, submissão e aprovação¹ do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL. Na sequência, foram realizadas e gravadas entrevistas com os participantes para, posteriormente, serem transcritas pela pesquisadora. Após isso, foram guardadas por um período determinado de cinco anos. As análises tomaram forma a partir de leitura repetitiva e cuidadosa das entrevistas para posterior indicação de categorias temáticas para serem analisadas em profundidade. Salienta-se, inclusive, que as entrevistas aconteceram na Universidade Estadual de Londrina (UEL) nas salas do Departamento de Psicologia Social e Institucional.

É importante apresentar, para tanto, os participantes desta amostra, os quais, a despeito de suas particularidades, partilham de princípios - humanos e profissionais. Além disso, a partir das provocações na ocasião das entrevistas, puderam expressar e refletir sobre as questões inicialmente tratadas e potencialmente emergidas. Os participantes responderam um total de 22 perguntas que, aqui, podemos chamar de

¹ Parecer de número de aprovação: 3.644.199.

provocações visto que a sua principal função é suscitar e estimular os docentes a refletirem de forma dinâmica sobre a sua carreira, a liderança e as suas vivências.

Em relação às provocações que foram realizadas, elas se dividiram em sete partes. A primeira parte abarcou noções gerais, como idade, sexo, naturalidade, tempo de docência e outros. A segunda parte abrangeu informações sobre a inserção e as vivências no mundo do trabalho. A terceira parte tratou sobre a compreensão que os participantes possuem sobre a liderança e o liderar. Em seguida, a quarta parte reuniu questões sobre as vivências protagonizadas no contexto de atuação. A quinta parte elucidou sobre as vivências subjetivas no tocante ao exercício de liderança na prática docente. A sexta e penúltima parte aclarou os aspectos que compreendem a liderança na prática docente como responsabilidade. Por fim, a sétima parte aborda o vir-a-ser, que é o modo como o docente gostaria de ser lembrado por seus alunos futuramente. O roteiro completo da entrevista está disponível no Apêndice A ao final do trabalho.

Destaca-se, no presente estudo, o uso da pesquisa qualitativa. É um meio de apreender os conteúdos - manifestos e/ou latentes - dos sujeitos participantes, uma vez que para cada um a experiência será sempre única. De modo a melhor compreender a dinâmica que se apresenta no campo do presente estudo, como também as relações ali desabrochadas, é importante que haja abertura para que os modos históricos de ser desvelem-se e possibilitem novos encontros. Estes devem incluir a presença – física e simbólica – do pesquisador, além de apresentar suas observações, percepções e analíticas. Pela perspectiva de totalidade frente ao sujeito e sua historicidade, é possível transpor a dicotomia positivista, cujo método consistia na certeza sistemática dos acontecimentos de experiência como alicerce de construção teórica (Ribeiro, 2017) e, por conseguinte, desvelar o modo singular de existir do sujeito.

Por essa razão, a escolha desse tipo de metodologia se faz presente aqui. Ela possibilita que a subjetividade do pesquisador seja considerada, a qual presentifica-se, desde o início, em virtude do presente estudo se constituir objeto de interesse e inquietação antes mesmo de sua elaboração formal. “Além da influência de valores no processo de pesquisa, há de se constatar um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. A aceitação de tal envolvimento caracterizaria a pesquisa qualitativa” (Günther, 2006, p. 203).

Partindo da premissa de envolvimento junto à pesquisa é que este objeto de estudo se destaca, pois ele fora vislumbrado por mim por meio de meu trabalho como docente no Ensino Superior, cujo ofício permitiu-me entrar em contato com alunos diversos e com suas singularidades. Ademais, as instituições - que atravessaram e impactaram essas experiências - possibilitaram a reflexão acerca do exercício da liderança nesse campo de atuação.

Segundo Günther (2006), uma das três principais aproximações para compreender as atitudes e a subjetividade consiste em questionar às pessoas sobre sua forma de se relacionar, suas ações e maneiras de ser enquanto sujeitos, como, por exemplo, o que pensam. Tal ponto encontra-se alinhado com o que é apontado por Dejours (2004) ao destacar que a subjetividade que é vivenciada, em primeiro lugar, no corpo. O autor se refere à experiência afetiva do sofrimento quando comparada à pura cognição: “[...] a subjetividade só se experimenta na singularidade irreduzível de uma encarnação, de um corpo particular e de uma corporeidade absolutamente única” (p. 29).

Para a Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho não se reduz a uma prática produtiva inserida no contexto objetivo do mundo, mas sim questiona a subjetividade que se revela exaltada ou ínfima na medida em que se coloca à provação que a ação de trabalhar convoca. Segundo o autor, trabalhar não é somente produzir, mas também é o ato de

transformar a si próprio. Por conseguinte, é uma oportunidade concedida à subjetividade para se constituir (Dejours, 2004).

A amostra consistiu-se em 2 (dois) professores de ensino superior de uma instituição pública da cidade de Londrina (PR). Os critérios adotados para a escolha dos profissionais foram: o tempo de prática na docência (mínimo de 03 anos); obrigatoriamente docentes da ativa no momento das entrevistas; ambos os gêneros; e atuantes da área de Ciências Humanas. O primeiro professor, do sexo masculino, representado por P1, é acadêmico do curso de Serviço Social com 22 anos de docência. Por sua vez, a segunda participante, do sexo feminino, aqui denominada P2, consiste em uma professora atuante no curso de Psicologia com 10 anos de atuação.

Para isso, o tipo de amostragem se compôs por meio de estratégias de indicação, Tais foram inspiradas pela modalidade bola de neve, a qual, segundo Vinuto (2016), fundamenta-se por uma forma de amostra não probabilística, isto é, a partir desse tipo de seleção não há possibilidade de determinar a viabilidade de cada participante na pesquisa. Todavia, é considerada uma forma vantajosa de se investigar certos grupos considerados difíceis de acessar. Esse processo é concebido, inicialmente, por intermédio de informantes-chaves, os quais são denominados como ‘sementes’ e, mediante localização de colaboradores para a pesquisa com o perfil desejado, estes são solicitados a indicarem novos participantes com o mesmo perfil e com base em sua própria rede de contatos. Portanto, o quadro da amostra poderá aumentar desde que assim o pesquisador deseje.

A coleta de dados inicialmente ocorreu por meio de entrevistas individuais semi-dirigidas. Essas foram orientadas por um roteiro semiestruturado (Triviños, 1987) que possibilitou – e incitou – o desvelar dos aspectos subjetivos dos colaboradores. Tal processo ocorreu em um clima facilitador e acolhedor, no qual emoções e desdobramentos são bem-vindos e, especialmente, valorizados. A dimensão da amostra de participantes

foi determinada durante o percurso da pesquisa pelo teor das entrevistas. Estas mostraram-se mais potentes do que o esperado e trouxeram conteúdos que abarcaram consideravelmente o interesse do presente trabalho.

Como fundamentação – teórica e metodológica – de minha análise, haja vista meu enfoque de investigação nos processos psíquicos e subjetivos dos sujeitos estudados, utilizei-me da Psicodinâmica do Trabalho. Tal fato transcorreu por sua abordagem e compreensão no tocante aos modos de ser dos sujeitos provocados pelo encontro destes com o trabalho e as exigências oriundas dos processos deste (Molinier, 2003).

Por essa ótica, é possível pensarmos que uma investigação que se oriente por meio desse tipo de perspectiva propõe-se a valorizar, sobretudo, os afetos, de modo a possibilitar novas formas de pensar e compreender o próprio trabalhar. Em suma, além de estudar o trabalho em si, preocupa-se com a ação, com as motivações, com o que impulsiona – ou reprime – a própria dinâmica do trabalhar.

Outro aspecto de grande contribuição da Psicodinâmica do Trabalho é seu método específico. De acordo com Heloani e Lancman (2004), tal preceito vincula intervenção à pesquisa. Por meio deste e a partir do espaço de fala concedido, possibilita-se acessar os sentidos pela própria narrativa. Além disso, encontra-se a oportunidade de intervir alicerçada na compreensão dos processos de trabalho a partir da perspectiva do trabalhador e de como este percebe e vive seu trabalho, seus desafios e limites. Assim, possibilita compreender os modos de ser psíquicos subjacentes e possibilitar ressignificações.

Portanto, partindo da proposta metodológica e os preceitos da Psicodinâmica do Trabalho, propõe-se uma investigação que pretende abarcar tanto a liderança enquanto “processo de interação que envolve trocas sociais” (Bergamini, 1994, p. 104), no

exercício da docência no Ensino Superior, bem como as dinâmicas psíquicas envolvidas no processo do ser sujeito – trabalhador.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção abarca os conteúdos dos encontros das entrevistas com os professores. Tais profissionais contribuíram com relatos a partir de suas experiências e possibilitaram que pensássemos a respeito de fatores que potencializam e/ou fragilizam o fazer docente.

As categorias de análise constituíram-se a partir do desvelamento das entrevistas, pois, mesmo que houvesse um objeto de investigação inicialmente pautado, a premissa dos encontros permitiu que estivéssemos abertos para os fenômenos que porventura se apresentassem. Ressaltamos que o roteiro semiestruturado (Triviños, 1987) foi pensado apenas como recurso que pudesse instigar uma conversa a respeito do tema de pesquisa e não como um modo de direcionar propositalmente as respostas.

Sendo assim, o aporte para as discussões desta seção se compôs baseado no que se manifestou nos encontros ora apresentados e versarão sobre os temas “trabalho e trabalho docente” e “liderança”. A partir da transcrição das entrevistas, os principais trechos encontram-se presentes para expor como as respostas foram ditas e também aproximar os leitores das experiências relatadas pelos participantes.

6.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Com base nos conhecimentos expostos nos capítulos anteriores, as entrevistas serão analisadas sob o viés da Psicodinâmica do trabalho, preconizada por Christophe Dejours no fim dos anos 1970. Tal análise visa relacionar a saúde mental e o trabalho. Frisa-se que nem sempre o profissional possui autoconsciência dessa relação e, portanto,

nem sempre compreende que o trabalho representa um papel importante na autorrealização (Molinier, 2004).

Primeiramente, apresentar-se-á os relatos dos professores participantes no que diz respeito ao próprio incurso no mercado de trabalho e suas compreensões no que tangem ao conceito de trabalho e trabalhar, permeados pelas experiências que os trouxeram até à docência.

“[...] Eu comecei a trabalhar muito cedo, desde os 16 anos, venho de uma família de trabalhadores, meu pai era servidor público, mecânico, minha mãe era costureira, então, uma família que morava na periferia da cidade, uma cidade de interior, então eu sempre estudei em escola pública, de periferia, então eu sempre fui aprendendo com os meus pais a importância do trabalho e a importância da escolarização para o trabalho, né?” (P1)

“[...] E eu fui o único que consegui compreender que era possível acessar o ensino superior, né, então, fui o único que saiu de casa para fazer uma universidade. É..., então desde os 16 anos eu trabalho.” (P1)

“[...] Ana, quando eu me formei eu gostei muito da área do trabalho, meu estágio de último ano de Psicologia já foi em organização, então eu falei: ‘putz, que legal, acho que é por aí que eu quero ir’, tanto é que eu tive muita sorte, me formei, logo em seguida, eu fui pra uma empresa, aí eu comecei...a primeira vez na minha vida que eu fui registrada como psicóloga organizacional, depois nunca mais na vida eu vi isso, né, porque normalmente é analista de RH... e tudo mais, então eu segui uma trajetória como profissional da área de Recursos Humanos.” (P2)

Ao longo das narrativas, é possível observar o percurso que ambos percorreram até chegar na posição em que se encontram, compartilhando, inclusive, suas histórias desde o início da caminhada profissional. Assim, nesse primeiro momento das entrevistas,

evidencia-se a diferença de condições para realização do curso de nível superior, contexto esse que invariavelmente impacta o percurso de se profissionalizar.

Nas próximas falas, por exemplo, infere-se que - para um dos professores - o trabalho era imperativo para a possibilidade de escolarização em maior nível e, por conseguinte, melhor situação de vida, tornando-se um meio para que a condição presente fosse modificada positivamente. No tocante à fala da professora P2, pelo próprio discurso, entende-se seu percurso profissional a partir da formação superior, isto é, esse desenvolvimento foi se constituindo, mais especificamente, após a conclusão desse nível de estudo.

É relevante dizer que isso não significa que a caminhada para um tenha sido obrigatoriamente mais difícil que para o outro, principalmente levando-se em consideração o tempo histórico no qual ambos se localizam e contam suas histórias. Apenas considerarmos ser importante pontuar esses aspectos, sobretudo à luz da escuta ao longo desses encontros, nos quais procurou-se ouvir atentamente seus relatos e, a partir deles, por qual olhar cada um quis narrar suas experiências.

“[...] Eu consigo sair daquela condição que era a pessoa que limpava o chão da loja acessando um espaço de controle de estoque para além de limpar o chão, de fazer o controle de estoque e compreender os sistemas de compra e venda de mercadoria, então tinha esse desejo, né, e aí eu saio de lá para estudar, pra vir pra cá.” (P1)

“[...] Ana, quando a gente sai, você sentiu isso, da faculdade, da universidade, a gente sai tão cru, não é, meu Deus... e eu era assim, eu sempre falava: ‘ai, como eu era tonta...’, porque assim, a gente que é criada em cidade pequena, a gente tem muito essa coisa tradicional, mas meus pais sempre foram muito abertos, sempre deixaram voar, né, apesar que... voar, mas com a cordinha, né, te puxando...mas eu sentia isso, e aí você não sabe o que você quer, mas eu tinha uma identificação grande, como eu te falei, com

a área do trabalho, e aí eu me formei em 2004, em 2005, um amigo meu que trabalhava numa empresa, não era uma empresa nem privada nem pública, era um empresa do terceiro setor, uma coisa até nova, que faziam parcerias com prefeituras em vários contratos, como por exemplo, contratar esses agentes da dengue, profissionais do Samu, sabe, muito legal, e aí ele falou: ‘A, vai abrir uma vaga pra psicóloga.’, quando eu te falei que foi o primeiro registro como psicóloga organizacional e do trabalho, e eu fui pra lá, fiz a entrevista, e entrei. Só que sem saber que que me esperava, que que eu fazia, e eu fui aprendendo com a prática, com a vivência... e aí você vai aprendendo...então foi assim, muito...no começo muito sem saber o que esperar, mas que foi me abrindo horizontes, então, ‘poxa, que legal, dá pra ir por aqui, por ali...’, então foi muito legal, mas eu aprendi, fazendo, eu acho que é assim que a gente começa, né, não tem jeito.”(P2)*

Vemos nas falas acima a presença da perspectiva do “aprender fazendo” permeada durante toda a entrevista, seja de maneira mais explícita ou implícita, atravessada pela noção de que a própria constituição profissional, ante ou após a docência, concebeu-se na ação, no trabalhar. Logo, a universidade mostrou-se um espaço que fora ocupado por eles – e por outros – com potência de promover possibilidades de discussões e problematizações sobre os mais diversos temas, como também a própria bagagem teórica que sustenta a prática profissional. Contudo, segundo suas vivências desse período da vida, ainda assim não pôde fornecer àquilo que aparentemente apenas a experiência, o fazer, o trabalhar proporciona.

“[...] Eu tava numa empresa, eu comecei a dar aula, foi a primeira, primeira experiência em 2009, eu entrei em janeiro de 2009, então faz 10 anos que eu to na área da docência, aí depois eu me encantei, né, lógico, a gente se apaixona... foi quando eu decidi sair da empresa, porque a empresa ela é muito gostosa, ela é muito dinâmica, mas ela te frustra muito... e eu trabalhei... meu último trabalho, meu último, não, meu

penúltimo trabalho, foi numa empresa familiar, e aí você tem que lidar com questões familiares junto com profissional, a coisa vai se misturando e aí você vê que não anda... coisas que me fizeram me sentir, assim, frustrada na área... Aí eu lembro que depois eu fui pra uma empresa que uma amiga me convidou, que eu também me senti, assim, muito frustrada, porque o dono da empresa fazia coisas... sabe aquela coisa de fazer sem te comunicar, decisões importantes que impactavam na vida das pessoas ali e essas pessoas não eram comunicadas, então eu me sentia, assim, bem frustrada, falava: 'meu, o que eu to fazendo aqui?'"(P2)

A despeito da singularidade de cada percurso, observa-se que há um contexto histórico por detrás da construção do significado do trabalho (Coda & Falcone, 2004). Seja ele resgatado desde o início da vida, com a família como exemplo, seja ele a partir da formação a qual subsidiou a escolha profissional. Nesse aspecto, quando questionados a respeito de seus entendimentos acerca do que representa – para eles – o trabalho e o trabalhar, evidenciaram perspectivas semelhantes.

Outro ponto a ser destacado se refere à relação da educação como uma condição de vida necessariamente melhor. Nas falas do participante P1 fica mais nítido esse entendimento, uma vez que explicita seu histórico-cultural e familiar acerca da compreensão sobre o significado do trabalho. Tal contexto ofereceu condições para que se organizasse de tal forma que pudesse estudar exclusivamente.

"[...] Como eu venho de uma família de trabalhadores, que trabalham intensamente, né, meus pais trabalham intensamente, trabalharam, por exemplo de final de semana eles saíam para vender roupa usada no centrão pra agregar renda, pra dar conta das coisas, minha mãe é costureira, trabalhava muito também, então, eu fui compondo uma noção do trabalho muito a partir disso, né, de que ó, tem que trabalhar sempre, então eu venho pra cá como um estudante incomodado com a condição de

estudante, porque eu estive trabalhador, então eu venho pra universidade, eu meio que não me conformo de só estudar.” (P1)

“[...] Eu descobri no trabalho, lá em Itapetininga, como eu disse, eu posso ter autonomia, né, eu não preciso pedir dinheiro pra ninguém, nem pros meus pais, isso pra mim era bem importante. Na verdade, nós fomos formados assim em casa, e aí aqui eu vou descobrindo essa autonomia, então no período em que eu só estudava eu ia fazendo bicos também, eu trabalhei aqui, era digitador, então eu estudava manhã e tarde e à noite eu ia pra uma empresa pra digitar, digitar, digitar...isso era exaustivo, também transcrevia trabalhos, transcrevia via gravação e datilografava, porque naquele período era máquina de escrever. Era a necessidade da renda, então trabalho, nesse sentido, tava muito ligado à autonomia.” (P1)

Nesses trechos observamos, pelo menos, dois aspectos: o primeiro é a situação de incômodo frente à condição de ser somente um estudante; o segundo é a mobilização do sujeito face à necessidade de subsistência, uma vez que se encontra sozinho em outra cidade diferente da de origem. Além disso, reflete-se também sobre o sentido de ação, de estar fazendo algo que, invariavelmente, trará àquilo que outrora acreditou ser o meio para que se sentisse menos dependente (Dejours, 2004).

O trabalho - cultural e socialmente falando - ainda é visto como algo que alguém exerce e que lhe confere algum tipo de importância pelo simples fato de ter uma ocupação. Entretanto, há ressalvas, sobretudo pelo fato de que se o trabalho exercido não proporcionar algum tipo de recompensa, principalmente financeira, ele perde seu valor e quem o exerce também.

“ [...] Que o trabalho é um espaço de conquista, de reconhecimento, de acesso a outras informações e conhecimentos, e também de autonomia, né, porque era naquele espaço, naquela condição, que eu conseguia ser assalariado, me assalariar, e ter

autonomia pra decidir o que eu podia fazer na vida, né, estamos falando de um jovem, né, adolescente jovem que tem que trabalhar, necessariamente, obrigatoriamente, porque minha mãe ela era promotora disso, então ela ia buscar trabalho, ela saía pela cidade nessa condição, já tem mais de 15 anos, tem que trabalhar, né, porque essa era a condição que nós tínhamos.” (P1)

“[...] Putz...pra mim, e ainda que sou uma pesquisadora desse objeto que é o trabalho, pra mim o trabalho ele é central na vida humana, ele é o que te faz crescer, o que te dá possibilidade de exercitar suas habilidades, suas potencialidades, ele te dá uma identidade, eu to estudando agora identidade na minha tese, o trabalho ele é fundamental, então pra mim... e eu ainda consigo vislumbrar isso na minha atividade, né, infelizmente a gente vê um cenário meio... como eu falei do ensino à distância, que te insiste em encaixar em padrões, né, e aí você fica ‘putz...’isso acaba te deixando um pouquinho a desejar nessa coisa do quanto trabalho te dá essa criatividade, né, então a gente acaba sendo podado nessa área, né, mas é o trabalho que faz a gente vivenciar tudo isso, né, de você crescer, de você se experimentar, de você estudar... porque foi o trabalho que foi me encaminhando pros cursos que eu fui fazendo... aí eu me descobri... a A que eu sou eu me descobri pelo trabalho, né, e é tão gostoso quando você é identificada, né, professora adora quando chamam de professora, ‘professora, professora!’, porque o trabalho me possibilitou essa identidade, e eu acho muito ruim hoje que a gente vê no mundo do trabalho as pessoas que adoecem, né, eu ainda, graças à Deus, nunca passei por isso, é... não sei... porque hoje o cenário como eu falei tá um pouquinho complicado, mas, fico muito triste quando as pessoas ao invés de alcançarem, né, esse prazer, pelo contrário encontram sofrimento, né, acho muito triste.” (P2)*

O trabalho sendo, aqui, caracterizado como forma de possibilitar outras projeções, identidade e reconhecimento de si enquanto agente na própria condução frente àquilo que

se deseja. Um termo que aparece com frequência nas entrevistas, mas de maneira bastante peculiar, é o caráter de ser reconhecido. Nas falas do participante P1, o termo “reconhecimento” surge algumas vezes claramente. Todavia, nas falas da participante P2 isso não ocorre. Entretanto, ela não deixa de dizer a respeito do assunto. Isso nos remete ao fato de que, sim, o reconhecimento é importante para ambos, pois isso confere uma personalidade ao sujeito e se o trabalho faz sentido ao sujeito que trabalha, então é possível compreender que essa é uma forma de se sentir reconhecido pelo o que faz, representado, também, na fala abaixo.

“[...]Eu tive muita sorte na minha trajetória profissional, eu só tive chefes que eu adorei, que eu me espelhei... então é uma relação, acima de tudo de muito respeito e de amizade, meu coordenador lá do curso de RH, nossa, eu amo ele de paixão, porque, porque ele me dá autonomia pra trabalhar, ele sabe... tanto é que quando... a gente tem muita flexibilidade lá, que é uma coisa que eu prezo, porque eu sei do que eu tenho que fazer, então se eu preciso, por exemplo, é... não ir hoje e ir amanhã, e eu sei que não vai impactar na aula e tal e ele me permite isso porque ele confia em mim, isso pra mim é a melhor coisa.” (P2)

“[...] A figura do proprietário, do patrão, era uma figura emblemática... pra mim, porque era figura da pessoa que tinha saído daquele lugar, estudado e voltado, então ele realmente provocava muito, era um cara muito gentil, ele tinha uma habilidade muito grande, né, mas ao mesmo tempo era temido, ele era muito sério, então isso me provocava a entender que, puxa, existem relações de trabalho, né, existem hierarquias, mas existe uma projeção, né, uma possibilidade de ascensão e isso era muito interessante.” (P1)

Na fala acima, observamos que a experiência de trabalho - nessa situação - também evidencia a perspectiva de ser exemplo, pois o participante rememora passagens que demonstram tê-lo marcado a partir de como ele via sua liderança imediata -

hierárquica e superiormente mais importante. Isso relembra ao professor que é importantíssimo “sair” e depois “voltar” com bagagem de conhecimentos e que, somente com tal mobilização, possibilitou-se que o sujeito fosse visto como alguém que impreterivelmente progrediu.

“[...] É... então acho que era isso, eu não tinha naquele momento, eu acho que eu até tinha, mas eu não tinha tanta clareza de que o trabalho era um espaço de exploração, é... eu não me percebi explorado..., mas ao mesmo tempo era um espaço de projeção, porque eu também precisava sair de lá, daquela cidade, eu sentia essa necessidade, e o trabalho era a condição de eu me realizar.” (P1)

Dejours (1992b), ao expandir seus estudos, cunhou o conceito de mobilização subjetiva, processo o qual se define pela utilização da inteligência trabalhadora e pelo ambiente comum de debates sobre o trabalho. O uso desses meios pelos operários submete-se ao dinamismo entre contribuição-retribuição simbólica, que presume o reconhecimento da capacidade do trabalhador pelos que compartilham o ofício e pelos níveis hierárquicos superiores. Esse desenvolvimento de mobilizar-se subjetivamente não é prescrito. Muito pelo contrário, é experienciado de maneira completamente singular pelo sujeito que trabalha. Portanto, é apontado como basilar no decurso da administração coletiva da organização do trabalho.

Nesse aspecto, diferenciar o conceito de mobilização subjetiva do conceito de estratégias defensivas se faz importante. As estratégias de defesa se propõem a mediar, negar e enfrentar o sofrimento (Dejours & Abdoucheli, 1994) e são imprescindíveis para que a saúde no trabalho se mantenha (Dejours, 1992a). Contudo, seu uso pode provocar uma acomodação para além da necessária e inibir, ainda que de forma limitada, a consciência de relações permeadas pela exploração. Dejours (2006) supõe a ambivalência das defesas no tocante ao que elas podem fazer, ou seja, aceitar o inaceitável, o que não

deveria acontecer. Por esse lado, agiriam como instrumentos de caráter prejudicial que tiram a capacidade de sensibilizar-se diante daquilo que causa sofrimento.

“[...] Isso por vezes ocultava a condição de exploração, na condição do salário, eu também cheguei em um dado momento a negociar com ele o meu salário, né, então, quer dizer, são episódios que você vai vivenciando – nunca parei pra pensar nisso também – mas, que é de se apresentar, né, acho que eu fui provocado a me apresentar no espaço do trabalho, enquanto trabalhador, enquanto uma pessoa que também deseja, acho que era isso.” (P1)

O trabalho, aqui sendo percebido como um espaço de exploração e ascensão simultâneas, é compreendido como uma condição – ou a principal e fundamental condição – para que fosse tangível galgar outros espaços e maiores aspirações. Nesse aspecto, podemos pensar que nestas falas há uma tentativa de dizer que o espaço de trabalho é uma esfera em que a subjetividade também se localiza pela simples condição de sujeito. Nesta, por intermédio das relações (humanas) de trabalho e a organização do mesmo, identifica-se um prazer e/ou um sofrimento oriundos desta relação.

O trabalho não se limita à apenas uma condição de crescimento, seja ele pessoal ou profissional - com vistas a melhores acessos e informações que se transformarão em conhecimentos consolidados, ele também abrange processos de desenvolvimento social referentes à comunidade a qual o sujeito compõe. Isso permite que seja realizado um processo de construção de planos de existência para além do tempo presente.

“[...] Então, o trabalho possibilitou essa autonomia, de eu projetar o futuro, né, porque eu conseguia ter uma renda e eu fazia a gestão desse recurso.” (P1)

“[...] Até lembrei agora, compartilhando com você, Ana, eu tenho uma avó que vai fazer 90 anos ano que vem, e essa minha avó até hoje ela costura, e ela é uma pessoa ativa, sabe essas avós dramáticas?, ‘ai, porque eu to com dor nisso, to com dor naquilo’,

mas você vai no médico com a vóia, não tem nada, e a minha hipótese é que o trabalho é uma das dimensões da vida dela que permitiram com que ela tivesse essa saúde que ela tem hoje, até hoje ela costura, e ela mora sozinha, as pessoas buscam ela pelo dom de costurar, ela fala, né, que é um dom, e a minha avó é assim, ó, olha a sabedoria, ela fala que costurar é matemática, porque você tem que fazer certinho, por que como é que ela sabe que pra fazer uma manga ela tem que medir assim no braço, ela aprendeu fazendo, então olha que coisa maravilhosa que o trabalho proporciona pras pessoas, então a minha hipótese é essa, que a minha avó ela é o que ela é hoje, saudável, psíquica e fisicamente, porque as coisas não se separam, a gente sabe, né, por causa do trabalho, então eu vejo o trabalho como um fenômeno central na vida da gente. O trabalhar eu vejo ação, né, trabalhar já é o verbo, né, trabalhar... eu sinto ação, eu vejo ação, aí pegando um pouquinho do Ciampa, que eu to estudando pra compor a minha tese sobre identidade, ele fala que a gente se faz na ação, a gente se faz, fazendo, 'vou trabalhar', então é como se você tivesse agindo mesmo, mas eu não sei se uma coisa se desconecta da outra, o trabalho e o trabalhar, acho que eles estão ligados, né, um é o fenômeno, trabalho, que só se realiza na ação, trabalhar. Eu vejo por aí." (P2)

Segundo Araújo Netto e Ramos (2000), o homem não está definido, ele se constitui por meio de sua história. Em se tratando sobre o trabalho enquanto espaço de produção e manifestação humana, ele é fonte importante que possibilita o emergir de formas de identidade. Dessa forma, a cultura é um processo de produção do sujeito e mediada pelo poder. Ela proporciona significativa perspectiva e limitação do homem. Além disso, poderia ser dito que tal processo concerne à identidade ser construída sempre a partir de uma situação específica que frequentemente abarcam forças e enfrentamentos, como, por exemplo, onde o sujeito se localiza. Em outras palavras, os autores supracitados dirão que a relação identidade e cultura é conduzida, também, por uma ideia de poder.

Por outro lado, de acordo com Mendes e Duarte (2013), a mobilização subjetiva submete-se à dinâmica do reconhecimento, que possibilita a mudança do sofrimento em prazer. De maneira implícita, há na mobilização subjetiva uma procura pela identidade, visto que esta pessoa, para além de realizar sua tarefa, deseja conceber o trabalho e, por meio dele, eternizar-se. A mobilização subjetiva é a ocasião pela qual o homem se constitui e revela a relação entre o trabalho e a afirmação da identidade. Essa noção alicerça a visão de trabalho para a Psicodinâmica e se manifesta a partir das determinações e coerções da organização do (real) do trabalho.

Se o trabalho é qualificado como fundamental na existência, o que possibilita que ele se concretize? A mobilização do sujeito, aqui denominada pelos participantes como ação.

“[...] Trabalhar também, né, trabalhar pra mim era ampliar essa condição, esse conhecimento, né, que eu acho que a escola ajudou, mas não significou. Então, quando eu estava em frente a uma tela de computador, imagina estar em frente ao computador naquela época era uma coisa impressionante, mas o proprietário era muito avançado, ele era engenheiro, tinha estudado em outros lugares, então isso criava uma realização, que era – imagina – fazer a matemática ali, eu não tinha aprendido isso, eu estava aprendendo aqueles processos, então realmente foi de ampliação de horizontes o trabalhar.” (P1)

Marx (1980) afirma que o trabalho é um meio pelo qual participam o homem e a natureza - meio este em que o ser humano, em sua própria ação, lança, funciona e domina sua troca com a natureza. Assim, o indivíduo movimenta-se por suas forças naturais com o intuito de apoderar-se dos recursos naturais. Isso possibilita condições à vida humana e, por meio dessa atuação sobre a natureza, modifica-a e é modificado por ela.

A Psicodinâmica valoriza a dimensão humana, subjetiva e relacional do trabalho, partindo do pressuposto de que sempre haverá algo que o sujeito deve fazer, criar, adaptar para que consiga suprir o real do trabalho (Dejours, 2005). As circunstâncias de trabalho são propensas a situações que nem sempre se podem prever, desordens de funcionamento, contrassensos institucionais, eventos inesperados em virtude dos recursos e instrumentos para a realização das tarefas e inclusive as relações que se estabelecem com os pares, superiores, equipes e clientes. Por esse prisma, admite-se, portanto, que não há um trabalho de mera execução. A lacuna que existe entre o trabalho prescrito e a situação real - trabalho real - é a própria ação de trabalhar (Dejours, 2008). A concepção da organização do trabalho real provoca um distanciamento das determinações que inauguram o exercício de interpretação (Dejours, 2011). Nesse sentido, o trabalho se manifestará à luz da dimensão subjetiva (Dejours, 2005).

O trecho abaixo nos aproxima da compreensão de trabalho prescrito e real. A professora participante explana seu sentimento em relação aos ambientes de trabalho pelos quais passou e a sensação de incompletude frente ao que poderia e gostaria de fazer. Na medida em que um determinado espaço em que estava inserida deixava de fazer sentido, buscava outros que poderiam promover essa oportunidade.

“[...] Então o que que significa isso, que você é uma profissional que se encaixa em uma área, que era a gestão de pessoas, e que você fazia atividades, né, relacionadas à essa área, mas eu acho que eu consegui, Ana, levar a minha visão de psicóloga para esses lugares, eu consegui, e quando eu sentia que isso não era mais possível, eu buscava um outro lugar, eu tive ainda essa possibilidade de escolher, acho que talvez hoje isso é mais limitado. Você sabe que assim, não era muito claro pra mim ainda, né, a gente não tem muita certeza das coisas, mas quando, por exemplo, você via coisas erradas acontecendo...e era o que eu queria levar, era o que eu podia levar, como psicóloga,

então no lugar que eu não tinha mais condições de me ver como uma profissional voltada para a área do humano, eu acho que eu não conseguia ficar, e ainda bem que eu tive possibilidade de buscar outros lugares, hoje eu não sei se a gente tem mais...porque hoje o trabalho tá escasso, a gente sabe disso.”(P2)

Nota-se que as atribuições anteriores à docência contribuíram significativamente na trajetória profissional dos participantes. Isso transcorre, sobretudo, quando consideram o espaço acadêmico um lugar de fala importante para as discussões sobre essas experiências de modo a facilitar a interlocução da práxis.

Morin (2001) considera que - para que um trabalho tenha sentido - é fundamental que quem o execute tenha clareza para onde ele caminha. É primordial que os propósitos estejam claros e reconhecidos, como também que os objetivos alcançados tenham apreço para quem os realiza. Para que um trabalho satisfaça quem o executa, é pertinente que ele o instigue às suas competências, bem como é importante que o sujeito trabalhador encontre, nessa ocasião, a oportunidade de testar àquilo que sabe. Objetiva-se, assim, mobilizar suas necessidades de desenvolvimento pessoal e o próprio senso de ser responsável. Um dos recursos a potencializar esse sentido é a autonomia nas ações que envolvem o trabalhar.

A autora aponta que estar em contato com outras pessoas - cultivando relações expressivas e, por vezes, profundas - contribui como um grande estímulo para o próprio sujeito. Este não se limita somente para a promoção de sua identidade pessoal e social, mas promove vínculos afetivos significativos e perduráveis, buscando, inclusive, a segurança e autonomia pessoal.

“[...] E foi bem interessante porque foi um período em que eu atuava em um bairro de periferia aqui, era um assentamento urbano, miséria, eu como assistente social e eu vou relacionando questões da prática profissional com aquilo que a gente ia

estudando, né, na universidade, então as minhas aulas elas estavam muito coladas a isso, então era um recém-formado que me transformava em professor, mas que ajudava a conectar a prática, a realidade com a docência. Eu vim como trabalhador da docência, pra dar aula. Eu descobro a pesquisa bem depois.” (P1)

O trecho anterior remete às mudanças que o participante passou ao longo de sua história – dentro e fora – da universidade. Isso colabora com a construção dos sujeitos que são hoje e também com suas rotinas de trabalho e as atribuições oriundas. No tocante à fala do professor participante P1, ele sinaliza a descoberta da pesquisa, que até então não fazia parte de suas tarefas ou de seu entendimento enquanto possibilidade de ser professor. Tal fato constituiu-se ao longo da trajetória na medida em que se envolvia intensamente com esse fazer. Ao serem incitados a falar sobre suas rotinas, essa perspectiva de envolvimento foi evidenciada.

“[...] O dia a dia, ele é muito, ele é... sei lá, tudo é muito atípico, porque acho que um aspecto que, eu não consigo dizer, talvez sua pesquisa vá nos ajudar, né, mas eu tô vinculado à graduação e a pós graduação, né, isso faz uma diferença muito grande, porque... é... a gente traz, a gente vive intensamente o trabalho, então dá a impressão de que ‘nossa, mas o W tá lá no prédio dele de bermuda’, né, então pra quem vê, tem o padrão operário, padrão administrativo, servidor público, que bate cartão, deve pensar ‘puxa, mas que vida boa, né?’, mas não sabe, por exemplo, que desde às 5 e meia da manhã, você tá acordado, né, revisando trabalhos, é... pra banca, revisando pros seus orientandos, elaborando artigo, enviando e-mails, organizando eventos, então isso é – para mim – é contínuo.” (P1)*

Esse envolvimento no e com o trabalho também aparece quando a ação do trabalho abarca mobilizações do próprio sujeito, mais do que às demandadas por outros. O participante P1 revela que há uma espécie de combinado entre aquilo que se deseja fazer,

pelo próprio envolvimento com o que se faz, mas, ao mesmo tempo, com os outros com os quais se partilha esses espaços e essas tarefas. É possível dizer que o trabalho e, conseqüentemente, o reconhecimento por ele, vem por vezes a partir desse engajamento.

“[...] Ah, eu acho que é um combinado, né, um combinado de tudo isso, porque na medida em que você vai se apropriando desses conhecimentos e dessas experiências, sistematizando, você vai sendo reconhecido, vai reconhecendo, e aí você vai sendo convidado, indicado, e...é... lembrado, então acho que tem dessa via dupla, né, é...então acho que nesse meu percurso eu também fui me constituindo, né, na medida em que eu fui defendendo essas questões, que eu fui escrevendo, publicando, é... me tornando conhecido, acho que é isso. E aí, é claro que as organizações, as instituições, elas vão te chamando, né, vão demandando. Foi um movimento meu, porque a pessoa ela também vai projetando, né, vai projetando, é... vai definindo qual é o caminho, e claro que o caminho ele vai se fazendo na medida em que você é chamado, você, né.” (P1)

No decurso dos encontros com os professores participantes, foi feito um convite para que compartilhassem a respeito da experiência que mais significou durante suas trajetórias na docência. Ademais, foram apontadas passagens que os fizeram perceber, e talvez encontrar, o sentido para o seu ofício.

“[...] Na docência... ah, difícil, hein? Difícil...é, mas eu acho que tudo isso faz parte de me constituir docente, né, é...mas eu acho que o momento mais...assim, importante de vivência foi quando eu estive lá na Secretaria da Educação, que eu pude, né, experimentar a gestão e aí foi, ah, interessante, que foi ali que eu consegui me sintonizar como docente de fato, não sendo docente, mas sendo docente da minha área, porque é ali que eu defini, por exemplo, ali, né, e depois, olhando pra minha experiência que eu defini que, ‘puxa, eu acho que eu to na área certa’, é o Serviço Social porque o Serviço Social tem uma área de concentração que é a gestão de política social e o que eu

fiz ali foi gestão de uma política educacional, então foi ali que eu acho que, depois da experiência, que eu consegui construir uma síntese e que deu sentido pra formação dos assistentes sociais que é a minha tarefa como professor.” (P1)

“[...]Putz, deixa eu pensar, Ana, eu lembrei muito dessa experiência que eu te contei do aluno lá do Amazonas, que me mandou esse recado, né, dizendo que ele continuou o curso por causa das minhas aulas, nossa, isso foi fantástico... então quando os alunos me dão esses depoimentos de que a vida deles foi modificada, ou que eles pensaram em não desistir por causa da minha aula, ou que eles gostavam muito da minha aula, ou, né, quando um aluno eu encontro aqui: ‘Ai, professora, que saudade de você...’ isso é a melhor coisa do mundo pra mim. Eu sempre tive comigo assim, Ana, que a gente consegue modificar alguma coisa quando a gente está vivendo ali, é muito fácil você estar no teu lugar confortável e criticar, agora quando você tá vivendo aquele lugar e você pode mostrar uma outra perspectiva, trazer um outro olhar, aí que você consegue modificar, nem que seja pequenos passos.” (P2)

“[...] É... então eu acho que aquela foi uma experiência bem importante, e acho que uma outra é quando eu me encontro de fato com um tema que eu discuto e estudo até hoje que é da educação superior indígena, né...e aí acho que foi a partir daí foi, foram essas mudanças e aí eu fui me definindo mesmo melhor como professor, qual área, né, que eu tinha que atuar, antes eu atuava em uma área que era de fundamentos, né, que era uma área mais teórica, aí depois eu ‘não, eu vou assumir área de gestão de política social’, né, que era outra área de concentração, e é isso, então acho que isso... analisar esse processo acho que me ajudou, então agora eu, o meu foco é formar intelectuais e professores indígenas, acho que essa é a minha tarefa aí dentro.” (P1)

Observa-se, no trecho acima, a influência do modo de organização do trabalho sobre a saúde mental dos trabalhadores, seja qual for a forma de organização do trabalho,

esta tem consequências na saúde dos sujeitos (Roik & Pilatti, 2009). A organização do trabalho é compreendida por Dejours e Abdoucheli (1994) em dois aspectos. De um lado, a divisão do trabalho: a maneira com a qual a divisão de tarefas é feita entre os trabalhadores, ou seja, o modo de operação prescrito. De outro lado, a divisão dos sujeitos, quer dizer, hierarquização, delegação de responsabilidades e tipos de controle, por exemplo. Segundo os autores, “a divisão das tarefas e o modo operatório incitam o sentido e o interesse do trabalho para o sujeito, enquanto a divisão de homens solicita sobretudo as relações entre pessoas e mobiliza os investimentos afetivos” (Dejours & Abdoucheli, 1994, p. 126).

Estudar as relações dinâmicas que se constituem a partir da organização do trabalho é objeto da Psicodinâmica do Trabalho. Elas se apresentam nas vivências de prazer e sofrimento, nos recursos de ação para intervir contrassensos da organização do trabalho, como também nos processos de saúde e doença (Mendes, 2007). Sua investigação possui como foco central o sofrimento, ocasionado pela incompatibilidade entre a organização do trabalho e o mecanismo psíquico do sujeito, resistindo às forças que o compelem para a doença psíquica. Contudo, ao trabalho não se confere somente o sofrimento. Segundo Mendes (2004), o sujeito, ao contribuir com sua produção, sente-se sustentado como indivíduo em virtude de sua valorização e reconhecimento pelo que produz. Portanto, o trabalho é realização, autenticando uma identidade pelo que se faz.

A pauta “saúde” - no tocante ao sofrimento mental oriundo da organização do trabalho - não apareceu. Isso promove o entendimento de que os entrevistados se sentem potencialmente mais satisfeitos com seu trabalho do que descontentes ou passíveis de sofrimento. Apesar das dificuldades e frustrações que todo trabalho pode causar no sujeito, nesta pesquisa os participantes demonstraram - a partir de suas compreensões e experiências pessoais e profissionais - que o trabalho possui potência para que um

indivíduo se desenvolva e, nessa atribuição docente, também potencializar que seus discentes se desenvolvam.

“[...] Aí o desafio é, tá... então como é que o W dá aula? Porque a docência é isso, então eu fui descobrindo que eu tinha que mudar a minha postura como professor, eu tinha que officinar mais, então, já na disciplina teórica que eu tinha, que eu já fazia de antes, que era muito pesada, eu já fui: ‘não, vamos fazer atividade de campo’, nunca ninguém fez isso, porque ela é só teórica, mas ela tratava da história da formação dos assistentes sociais, né, dos fundamentos históricos-teóricos, e de repente quando eu via eu tava mobilizando a turma, formando grupos pra gente ir até os assistentes sociais tentar entender que concepção eles tinham da história do Serviço Social, da atuação deles, dos dilemas, então eu fui tentando desenvolver metodologias que mobilizassem os alunos, as estudantes e que fizesse com que elas se apresentassem mais do que eu...” (P1)*

“[...]Ana, quando a gente é professor, se a gente tem o mínimo de compromisso com o nosso trabalho, a gente sabe que quem na ponta vai se beneficiar da nossa dedicação é o aluno... então meu nível de dedicação é o máximo que eu posso dar, que eu tenho certeza que a gente erra muito, né, às vezes a gente prepara aula a toque de caixa, né, porque é loucura, semestre passado mesmo a minha sorte era que eu tinha muito das minhas aulas preparadas, mas foi uma loucura, mas meu nível de dedicação é o maior, porque eu sei que quem vai tá ali é o aluno, e é ele que eu to ajudando a formar, meu, isso é muito... se a gente parar pra pensar, Ana, a gente não entra numa sala de aula sem o mínimo de preparo, porque é o aluno que tá ali, nossa senhora, é uma cabeça que eu to ajudando a influenciar, formar... então eu tento fazer o meu melhor sempre, às vezes não dá, pelo tempo, pelas questões burocráticas, como você apontou, por um monte de coisa, mas o que eu puder fazer de melhor, eu faço.”(P2)

As últimas falas dos professores participantes apresentadas nesta seção evidenciam o valor do engajamento no trabalho, seu potencial de mobilização – própria e coletiva – e a possibilidade de um exercício docente com maior contribuição na formação pessoal e profissional dos discentes. À luz da contribuição psicodinâmica (Mendes e Duarte, 2013), é possível inferir que os professores que contribuíram para essa pesquisa, com suas narrativas e compreensões sobre o objeto de estudo aqui debatido, vivenciaram e ainda vivenciam experiências de mobilização subjetiva, por suas ações e reações frente às exigências que o trabalho impõe.

6.2 LIDERANÇA

Durante as entrevistas, observamos qual o entendimento acerca do conceito de liderança para os professores participantes, bem como suas compreensões no que tange à ideia de liderança adequada. Por último, analisamos se eles, em suas práticas docentes, acreditam que exerçam um papel de liderança.

Esta pesquisa, em razão de sua metodologia de análise, preocupou-se especialmente em abordar este tema pela extensão psicológica da ação de liderar. Assim, considera-se a existência integral desse sujeito que lidera – ou acredita que lidera. Além disso, pondera-se sobre sua dimensão psíquica e a maneira com a qual suas emoções e sentimentos surgem e podem estar correlacionados com o exercício desse papel. Por fim, avalia-se como tais fatores relacionam-se com um possível quadro de sofrimento mental (Gomes, 2017).

“[...] Liderança...acho que liderança é um aspecto que é... o sujeito constrói ao longo do seu percurso formativo, é... e que tem a ver com direção, poder, poder em várias dimensões, né, o poder de agregar, o poder de convencer, o poder de...é... argumentar,

é... de se fazer presente, então, acho que a liderança é isso, é a capacidade, né, que os sujeitos têm de se destacar, né, de destacar e dar a direção pra algum tipo de ação, pra algum tipo de espaço, instituição, grupo, penso que seja isso.”(P1)

“[...] Olha, Ana, eu já dei muito aula sobre liderança, porque eu sou da área do trabalho, né, então eu já dei aula muito sobre liderança, eu gosto muito da definição da Bergamini, que ela fala que a liderança é a administração do sentido, e tem uma fala dela de um livro que ela escreveu, que ela organizou, em que ela vai dizer que a liderança é uma via de mão dupla, nunca o líder é o soberano, muito pelo contrário, a liderança se faz na relação, porque ela é uma construção social...”(P2)

A princípio, nota-se uma aparente distinção entre as falas dos professores a partir de suas compreensões a respeito do que significa liderança. O professor 1, inicialmente, remete a algo potencialmente mais diretivo, que implica em poder e sugere uma condição de superioridade. Em contrapartida, a professora 2 responde que seu entendimento se aproxima pelo descrito por Bergamini (1994), sendo a liderança uma administração do sentido, na qual o líder não sustenta a posição de soberania.

“[...] E aí, claro, ninguém nasce liderança, as pessoas se constituem na relação, né, com as pessoas, nos momentos e nos espaços que se vive, né.” (P1)

“[...] A liderança também, e mais ainda, o que eu gosto que ela diz, é que o liderado te autoriza a ser líder, então acho isso muito legal, e é verdade, então a liderança se faz na relação, na equipe, no contato, no vínculo, no botar a mão na massa, né, no fazer junto, eu vejo assim, liderança pra mim é isso, e é uma construção, o líder não nasce sabendo, o líder vai sendo líder a partir do momento em que ele vai vivenciando a sua liderança, com a equipe, com as pessoas...eu vejo por aí.” (P2)

Com base nos relatos acima, destacam-se a premissa de relação no ato de liderar e a dimensão humana da liderança. Exercer um papel de liderança nas organizações,

atualmente, é o mesmo que exaltar sucesso, intimidade e autenticidade, princípios estes que fazem parte das sociedades narcísicas. Portanto, o conceito atual de liderança sintetiza essas posições. Segundo Gomes (2017), é importante compreender os desdobramentos dos comportamentos narcísicos nas lideranças e seus nexos com o sofrimento psíquico. Além disso, estudar o narcisismo é fundamental para uma análise que seja crítica da cultura vigente e suas formas de produzir subjetividades.

“[...] Porque toda liderança é uma pessoa, né, um sujeito, é um ser humano, e por ser humano carrega todos os egocentrismos, as invejas, todas essas, né, então acho que tem que ter uma capacidade...a liderança adequada, ela tem que ter uma capacidade de se autoperceber na relação com os outros e na direção, é... e aí se você acredita num princípio democrático, eu acredito, né, que tem que se valer a participação, então a liderança, a direção, ela tem que ser ampliada, ela tem que ser compartilhada com outras pessoas, porque há uma tendência muito grande do líder querer destaque pra si, de um egocentrismo, isso na universidade é absurdo porque é um lugar de prestígio, de prestígios, é como se a pessoa que tem uma história subjetiva marcada por demandas, necessidades, você é psicóloga, sabe disso, quer dizer, se isso também não força a dimensão singular, particular que é própria da pessoa, se isso não for refletida e analisada por ele, por ela, é possível que haja uma tendência de demandar pros outros esse reconhecimento, tipo, ‘preciso ser reconhecido, essa é a minha necessidade sem saber’ e aí entra numa disputa de poder, né, de quem tem mais reconhecimento, então isso não combina muito com democracia, ou até combina, porque a democracia é justamente a relação entre as pessoas disputando o poder, vivenciando o poder, então como é que a liderança ela acontece de maneira compartilhada, né, dividida.” (P1)

O narcisista - conforme Gabriel (1988) - apresenta expressiva dificuldade de viver sem pessoas, geralmente convive com muitas e – preferencialmente - que o admirem.

Ademais, é altamente alarmado com a opinião dos demais e com sua reputação. Uma fração do sofrimento por parte das lideranças é retratado com significativa proximidade com tais características, sendo relevante a fala do participante no tocante a esse quesito justamente porque ele aborda uma pauta essencial: o autoconhecimento. A partir desse movimento inicialmente em prol de si mesmo, reverbera para os demais com os quais convive e, neste caso, lidera, tornando as relações minimamente mais saudáveis e possibilitando que o manejo das atribuições favoreça a organização do trabalho. Isso resulta em impactos consideravelmente menores na saúde psíquica dos sujeitos envolvidos.

Hardingham (2000) elucida que boa parte das pessoas pode se constituir líderes considerados bons, mas é necessário que tenham apoio e possibilidade de desenvolvimento. Leva-se em consideração que suas características se relacionam com as atribuições que possuem. Portanto, segundo a autora, a liderança ideal é aquela que melhor se adequa à equipe que lidera.

“[...] Então, adequado também é uma palavra difícil, né, adequado para que? Para quem? Acho que é muito relacional, é... agora eu acho que uma liderança “adequada”, entre aspas aí, é aquela que segue princípios éticos, com uma dimensão ética associada ao grupo a que pertence, então é... numa sociedade democrática, por exemplo, em que se tem como a nossa o princípio constitucional é a democracia, é a participação, é a opinião, é... um líder adequado é aquele que faz isso prevalecer, né, então aquele que dá a direção, mas que escuta, e que garante a participação, a decisão coletiva, é... ainda que nessa mesma sociedade democrática a gente tenha aspectos de totalitarismo, de autoritarismo, né, ou que isso seja parte da vida da gente também, né, nas instituições que a gente passou, depende muito da história dessa pessoa, né, desse

sujeito e das relações que ele foi construindo no tempo da sua vida, no tempo da sociedade que ele vive.”(P1)

No trecho acima, fica nítido o entendimento do participante P1 a respeito de como percebe esse movimento de liderança considerado adequado. Atribui-se esse caráter àquele que está em exercício de liderança a aplicação de princípios éticos e que faça prevalecer a premissa constitucional democrática. O líder é entendido como aquele que orienta, promove mais espaços de fala para seus seguidores e garante a participação e engajamento coletivo. Outrossim, apresenta a perspectiva de historicidade em seus atravessamentos e contextos de vida que podem flutuar em virtude do período histórico.

“[...] Eu digo isso porque é interessante, eu tenho 49 anos, então eu nasci em 1971, quer dizer, eu vou fazer 49, eu nasci em 71 e eu nasci em plena ditadura militar, eu fui formado a partir da reforma educacional de 71, então eu me formei numa escola extremamente autoritária, pública, de periferia, num contexto autoritário, mas aí a minha adolescência e juventude eu vivi nessa reabertura democrática, então observar esses movimentos e fazer a leitura teórica, política disso vai dando uma noção de, bom, e aí como é que tem que ser conduzido esse processo, é meio que uma mistura, né, das experiências que a gente vive, então acho que a pessoa que é liderança, o sujeito que é líder, ele traz consigo essas bagagens, né, essas marcas da sua trajetória e se encontra com outras pessoas que também têm capacidades de liderança em outras esferas, acho que é isso, acho que liderança tem muito a ver com poder, então uma liderança adequada talvez tenha a ver com como se usa esse poder.”(P1)

Ainda sobre essa passagem, é interessante destacar o contexto narrado pelo participante, haja vista que essa leitura ocorre a partir de sua história particular, tecendo reflexões a respeito de como o movimento histórico vivido contribuiu para a formação do sujeito e, provavelmente, do docente. Com isso, o professor relata que seria possível que

as influências autoritárias - experienciada na escola e em outras relações sociais - poderiam tê-lo formado de outra maneira.

Do mesmo modo, mas em outras palavras, a professora participante P2 mostra seu entendimento no que concerne à liderança adequada, atribuindo a relevância desse fazer ao manejo da condução dessa atribuição. É possível ver que sua leitura de mundo se encontra implicada aqui, tal qual como a do outro professor participante, a partir de suas experiências, sobretudo de trabalho, nas quais testemunha atitudes que percebeu como prejudiciais para as relações nesse âmbito, como também para a própria organização do trabalho em si. Nesse aspecto, é possível pensar que ambos pactuam no que diz respeito à noção de liderança que possa ser vista como adequada, sobretudo quando analisamos a fala abaixo e compreendemos que a professora participante sugestiona um entendimento de que presenciar situações - como as que citou, ou até mesmo vivenciá-las diretamente - culminaram para que ela soubesse, pelo menos, o que não queria ser.

“[...]Um líder adequado é aquele que ouve. Eu to vivendo uma experiência de uma gestão diferente na empresa onde eu to, né, e muitas vezes o gestor ele... é... toma decisões sem consultar, mas eu não sei, não sei o que que passa pela cabeça porque são decisões que impactam diretamente na atividade do trabalho, e aí você tem que se virar pra você fazer aquilo que você já fazia agora com a nova decisão, e eu acho que a pessoa não tem noção do quanto que pra mim, como eu estudo as emoções e os afetos, o quanto que isso impacta em tudo ali, não é só o fazer, é o sentir, é o pensar, é tudo ali, né, então a gente acaba entendendo que quando não se tem a comunicação, não se tem a... sei lá, a ordem clara das coisas, né, você acaba traduzindo naquela sua atividade muito da sua frustração, muito daquilo que você... da raiva ou do teu não entendimento, e o seu trabalho tem uma qualidade ruim, né, então eu acho que o líder precisa ouvir, precisa saber – como eu falei da relação – precisa saber que existe o outro ali, né, e qualquer

decisão, quando ela não é tomada no conjunto, quando ela não é debatida, quando ela não é refletida, ela tem consequências, então ouvir, sabe, a comunicação pra mim hoje parece uma coisa tão óbvia, mas é uma coisa que as pessoas não fazem, não conversam, não ouvem, gente, eu não sei como... e a gente, sabe, sente na pele, principalmente quem atua diretamente nos impactos de uma decisão que não é debatida, que não é participativa, então eu acho que o líder tem que ouvir.” (P2)

“[...]Ana, e de ser exemplo, putz, como você é exemplo, putz grila, Ana...te olham de cima e embaixo, né, a gente que é novinha, que tem essa cara de baby, né, (risos), eu já tenho quase quarentinha, você deve ser mais nova, então, assim, a gente sempre tem que tomar muito cuidado, a gente é muito visado como professor, né, e aí você se preocupa muito com a sua forma de agir, né, e você tem que mostrar pra eles que ó: ‘sou ser humano também, hein?’, às vezes eu brinco com eles, né, falo, dou exemplo, assim, do churrasquinho, do chopinho, porque eu sei que é a realidade deles, ou quando sai na balada e tal, porque daí eu me aproximo, então é mais ou menos por aí, mas... é... eu acho que a gente ainda é uma figura que influencia muito, né, nosso exemplo ali, acho que isso te torna responsável.” (P2)

Nesse sentido, Bergamini (1994) aponta que as pessoas somente se deixarão liderar por outros que eles qualifiquem de maneira positiva. Por isso, a capacidade de ouvir - conforme indicado na fala acima - torna-se um ponto importante nesse processo. Em outras palavras, a autora enfatiza que o sujeito nessa condição depende da anuência de seu liderado para poder exercer qualquer tipo de influência. Logo, a efetividade desse processo – dessa relação aqui apontada pelos professores – acontece na permissão manifesta ou contida do seguidor, neste caso, o aluno.

“[...] Também ao ocupar eu não tinha noção, mas eu tive que ir galgando e reconhecendo esse espaço, convencendo as pessoas de que isso era importante, e quando

eu percebi, sem perceber, esse programa estadual toma uma dimensão enorme, no estado, dentro da Secretaria da Educação, é... e pra mim, claro, então, isso foi se dando por conta da minha atuação e do contexto, do momento certo, né, e ali, por exemplo, eu acho que eu assumi, eu constitui uma liderança, né, no campo da gestão. Na época eu já sentia isso, era uma coisa impressionante... era uma responsabilidade muito grande, mas eu também fui trabalhando muito na análise disso, né, mas eu descobri isso experimentando, então você tinha um espaço de poder e de direção também, né, de liderança, é... e aí foi lá que eu descobri também que 'puxa, é legal isso, é legal poder influenciar, poder focar em temas que eram muito...muito invisíveis, né, pensar a escola no campo, pensar a escola indígena, pensar a escola quilombola, pensar e criar, né.'"
(P1)

De acordo com Bergamini (2014), sobre a palavra “líder” paira um certo apelo imaginário de que apenas as pessoas escolhidas, diferentes das demais, com alguma característica especial podem exercer liderança sobre outras, indicando um nível de eficácia elevado e apresentando qualidades superiores. A autora afirma que liderar alcançou o sentido em nosso contexto social associado a poder e êxito profissional, pois empresas são consideradas logrando sucesso quando atreladas à boas figuras de liderança, condição essa que acaba por rotular esse cargo com ares de prestígio. A imagem do líder começou a ser um ideal pelo qual as organizações passaram a buscar. Todavia, a conjugação da atribuição de liderança ao sucesso também acarretou maiores graus de exigências externas e internas para o atingimento daquilo que se compreende como vantajoso.

Perante as falas supracitadas dos professores, compreende-se que - para além do descobrimento de si enquanto uma liderança - havia a sensação de uma grande responsabilidade, sobre o trabalho e sobre outros. Contudo, pelo relato, é possível inferir

que o fato de fazer análise psicológica tenha contribuído para que os desgastes oriundos das tarefas, como também as cobranças externas e internas, não tenham provocado impactos maiores ou mais nocivos. No tocante à prática docente, os participantes teceram suas considerações em relação a acreditarem ou não que exerçam um papel de liderança. Destaca-se, neste aspecto, a maneira com a qual concluíram suas falas quando refletiram sobre essa questão.

*“[...]Eu penso que sim, eu penso que sim, e aí não necessariamente no meu departamento, é... mas na universidade eu penso que sim... eu sinto que as pessoas respeitam a opinião, respeitam o trabalho, a experiência, é... porque também eu ofereço muito, quer dizer, muito envolvido nessa temática, mas também não é um envolvimento de hoje, é um envolvimento ao longo do tempo, né, eu trabalho com populações indígenas desde 97, então tem um tempo, uma história, então essa experiência me ajuda a ter algum tipo de destaque de liderança nessa área. A questão é: **‘como você usa a liderança?’**” (P1) (grifo da autora).*

“[...] Acredito, principalmente porque a gente influencia muito o outro, né, e a gente ainda tem essa mentalidade de que o professor é o detentor do saber, né, é clichê, mas acho que vale, por exemplo, me veio agora, na minha cabeça, eu dando aula pro curso de Administração lá no CESA, 60 alunos dentro de uma sala, eu na frente e os alunos todos enfileirados, então quer coisa mais marcada que... né, o professor tá ali, sabe do que tá falando e os outros são passivos, né, então eu exerço essa influência, mas como eu acredito na liderança como relação, eu aprendo muito com eles e eu sempre procuro nas minhas aulas, eu ainda acho que sou meio tradicional, eu gosto de pôr no slide, mas eu sempre pergunto, eu ando na sala, eu quero ouvir deles, sabe, eu sempre faço essa troca, que eu acho que isso que é importante, né, eu influencio, mas eu também sou influenciada, e quantas vezes que eu saí de lá com uma pergunta de um aluno, falei:

*‘putz, não soube responder...’, olha, ele te obriga a estudar, buscar, isso é maravilhoso, ou que afetou, fez eu sentir diferente, fez eu pensar diferente, me fez buscar outras coisas, então isso não tem jeito, é a troca. Quando meu aluno me ouve, e não tá no celular, eu já acho que eu to... eu sinto sim, e se tem uma coisa, Ana, que me desmotiva é o não interesse, quando eu to dando aula pra alguém que eu vejo que o aluno ta desmotivado, nossa, quando ele não ta prestando a atenção, isso já me desmotiva, eu sinto no corpo... ‘Ai, que raiva, eu preciso trazer ele pra mim’, né, então, eu sempre busco sim, cada vez que eu saio de uma sala de aula: **‘como é que eu posso fazer diferente?’**’ (P2) (grifo da autora).*

Observamos aqui um debate sobre o impacto da liderança e como ela pode ser vista em sala de aula, incitando os professores participantes a refletirem como – o modo, a ação – desse fazer poderia ser constituído ou modificado a partir das necessidades constatadas na própria relação com os alunos. Interessante também destacar que ambos encerram suas falas com um questionamento que retrata uma questão que lhes ocorre com frequência: o “como”.

O termo “como” implica em um modo, um jeito, uma ação à luz de quem a pratica. Nem todas as ações serão iguais, mas se mantiverem princípios semelhantes e convergentes com os ideais que preservem os sujeitos envolvidos e assegurem seus direitos, espaços de manifestação e promoção de conhecimento, resultarão em modos comprometidos com a tarefa de ensinar. Isso fica expresso especialmente na fala de P2 ao pontuar que sente profundamente quando um aluno esboça algum tipo de desinteresse em suas aulas. Tal situação faz com que ela se questione, mobilize-se e pense em outras formas de trazê-lo para perto, para o aprendizado. Isso denota sincera preocupação com aquele cuja formação deseja contribuir.

A visão que os professores possuem acerca da liderança favorece os meios utilizados para a condução das aulas, bem como parece contribuir para o manejo das relações e a própria organização do trabalho. Nos trechos abaixo, evidencia-se o senso de direção de liderança, uma vez que novamente o participante reitera seu entendimento de princípio constitucional democrático e o enfatiza enquanto diretriz para sua conduta humana e profissional, individual e coletiva.

“[...] Eu to trabalhando pra ter coletivos e aí hoje nós temos, nessa universidade, um coletivo que não é fácil, porque isso depende do envolvimento das pessoas, pra gente coordenar juntos esse processo. Claro que há um descompasso nisso, nessa relação e... é... uma assimetria que é ‘Ah, o W tem uma história com esse tema, o W* tem um conhecimento acumulado, tem produção acadêmica, inclusive.’ É diferente de uma pessoa que se agrega à comissão e que tá começando, ou que não tem uma produção ou que tá aprendendo, porque é claro, todo mundo tá aprendendo, né, então isso exige... exige de mim, exige de outras pessoas que tão há mais tempo também, de uma paciência, né, assim, porque a tendência é querer atropelar, e aí tem que ter uma paciência porque se é uma construção coletiva, tem que ser coletiva, a decisão tem que ser coletiva.” (P1)*

“[...] E eu acho que... voltando à ideia da liderança, eu acho que uma coisa que eu também aprendi, às duras penas pela Secretaria da Educação, é de eu posso ser menos autoritário, e de que é possível fazer um processo coletivo, entendeu, e isso não é fácil, porque quando você tem um cargo, como eu tinha de chefia, você tem pressões muito grandes, acho que você tá... tem uma história, um ofício, você tem que revisar o ofício, é um desgaste com as pessoas, né, porque você tá exposto, né, como gestor, você tá fazendo uma história que nunca ninguém fez.” (P1)

De acordo com Tardif (2002), os conhecimentos que sustentam a estrutura para a educação não se restringem a conteúdos que necessitam de um saber especializado. Esse

saber não diz respeito apenas aos conhecimentos de caráter teórico alcançados nos centros de ensino e produzidos pelos estudos na área da Educação. Para estes docentes, a vivência de trabalho disseminado ao alunado é berço de seu saber-ensinar.

Relevantemente, ainda deve ser uma pessoa que tenha capacidade de auxiliar seus educandos no tocante às dificuldades cotidianas que o próprio ser discente impõe. Além desses aspectos, é importante ressaltar que, no Brasil, as condições externas – quantidade de alunos, infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho e outros – afetam a docência. Todavia, o professor líder representa um constante esforço diante de tais intempéries. O docente deve mobilizá-los às mudanças e crescimento a partir dos desafios presentes e os que porventura apareçam, motivando-os. Por essa ótica, o professor líder é importante representação que detém significativa responsabilidade frente à identificação e amparo nas adversidades enfrentadas pelos alunos. Portanto, revela-se como um profissional que se engaja no contexto organizativo da educação, apoiando os que vislumbram atingir determinados objetivos junto a esses e à instituição (Oliveira & Jesus, 2019).

A relação de ser um professor líder e afetividade também foi pautada, possibilitando aos participantes aprofundarem-se nessa questão, ao mesmo tempo em que desvelaram fragilidades frente à exposição que o próprio ato de demonstrar afeto, sob qualquer circunstância, provoca. Sendo assim, configura-se uma abordagem da liderança na prática docente com responsabilidade e afeto frente às relações humanas.

Como dito anteriormente, a psicodinâmica do trabalho se debruça na análise dinâmica entre a pessoa e a realidade do trabalho, tendo como premissa de que o sofrimento psíquico estaria associado à conjuntura psicológica do indivíduo, seu contexto e história de vida e a forma com a qual seu trabalho se organiza. Essa organização tem significativa representação na origem e possível desenvolvimento desse sofrimento, por levar em consideração o sujeito como um ser único, assim como seus anseios e aspirações,

e a diretriz compulsória com vistas ao pleno funcionamento da organização. A forma com a qual o trabalho encontra-se organizado abarca as relações de poder, o conjunto da tarefa, e as competências necessárias para sua execução, sendo essas questões que incutem responsabilidade, influenciando sobremaneira o funcionamento mental e o estado subjetivo daquele que trabalha. Nessa tentativa de atender aos moldes de produtividade impostos pela organização do trabalho, o sujeito fragiliza-se e, conseqüentemente, torna-se mais suscetível a situações de cunho patológico atrelados ao trabalho (Gomes, 2017).

Navarro e Padilha (2007) pontuam que o trabalho despende parte importante do tempo e espaço em que a existência humana atual se apresenta. Isso não se constitui apenas como um recurso de satisfação das necessidades elementares. Mais do que isso, manifesta-se como uma matriz de identificação, capacidades e orgulho próprio, destacando, inclusive, que esse modo de compreender o trabalho enquanto central na vida não se limita apenas ao âmbito econômico, mas também no psíquico.

Nesse entendimento, Codo (1999) pondera que aquele trabalhador que não vê meios de compartilhar suas atribulações e inquietações mais profundas, tende a apresentar um aumento em sua apreensão emocional no espaço de trabalho. Caso esse trabalhador precise de suporte afetivo e não conseguir, a propensão de ficar cada vez mais recluso é grande.

A docência se assenta no pressuposto da interação humana. Ela se forma no encontro entre duas ou mais pessoas, sendo de caráter consideravelmente profundo e antagônico. Isso se justifica porque o professor sempre será provocado a coexistir com vários contrastes, uma vez que está sujeito à vontade do outro para que consiga colocar em prática seu intuito de formação e de modificação (Pereira, Traesel & Merlo, 2013).

Este desdobramento pretende mostrar a compreensão dos docentes participantes no que concerne ao seu papel como professor frente à responsabilidade que o ofício impõe

e, também, à afetividade das relações a partir do entendimento de que há sentido em seu exercício de liderança docente ser atravessado pelos afetos. É importante observar que ambos coadunam em suas percepções, mesmo singularmente, inclusive no tocante ao manejo dessa relação, tanto pelo outro quanto por si. Os dois participantes partilham da mesma experiência de fazer análise, a qual contribui grandemente para se tornarem quem hoje são.

“[...] Faz, eu acho que faz, mas é que depende muito do curso, né, mas independente do curso, é aquilo, eu acho que o docente... é que depende muito de qual concepção de docente, né, de professor, de educador, é que se o conceito é de uma educação verticalizada, de uma educação bancária, de uma educação... é... ou de processos educativos em que há que se ter uma hierarquia e obedecê-la, bom, aí você tem um tipo de docente e um tipo de sujeito que tá sendo formado, e um tipo de liderança. Se você entende que o processo educativo ele tem que ser horizontalizado, mais horizontalizado possível, que não é, mas o mais, sempre terá o professor que tem o poder, pode ser que ele possa ser o mais horizontalizado possível, mais dialógico, mais sensível, né, aí você vai ter um outro processo formativo e a formação de um outro perfil de liderança, então depende muito de qual é a sua praia, qual a tua perspectiva, né, qual o seu conceito, em que você acredita, né...”(P1)

“[...]Como eu te falei, no papel de influenciadora, mas eu não to usando essa palavra num sentido de manipular, tá, porque isso é muito delicado, é uma linha tênue, porque infelizmente a gente... ainda existe aquele professor, em qualquer lugar, que tenta te enfiar goela abaixo aquela linha de pesquisa que ele acha que é a verdade absoluta e isso pra mim é muito sério, então eu tenho esse papel de influenciadora, mas de forma nenhuma como alguém que vai dizer: ‘olha, esse é o caminho certo a seguir’, não, mas de influenciadora no sentido: ‘olha, eu te apresento esse autor, te apresento essa linha,

pesquisa, critique’, eu sempre falo isso pros meus alunos, questione tudo o que aparecer na sua frente, questione, esse é o melhor exercício, né, então eu acho que é nesse sentido, sabe...” (P2)

Nos trechos supracitados, destacam-se as concepções de modos de afeto frente às relações novamente pelo viés da historicidade, sobretudo na fala de P1 ao retratar que depende do contexto em que o professor docente se constituiu, assim como onde se encontra, com seus princípios e crenças. Portanto, para cada lugar, para cada tipo de constituição histórica e subjetiva, haverá uma liderança e, conseqüentemente, os que serão conduzidos por esta.

Fazendo jus a sua defesa em prol do exercício de liderança ser pautado pela esfera relacional, a participante P2 também tece considerações sobre a questão. Ela afirma seu entendimento de que a presença afetiva por parte do docente é ainda representada pela atitude de orientar e não de impor. Assim, respeita-se - acima de tudo - o universo que é a particularidade e singularidade de cada discente.

“[...] Eu tive a sorte de conviver naquela experiência da ONG, com educação popular e Paulo Freire, né, fazer leituras, muitas leituras, vivências, formação de educadores, educadores indígenas, então eu tive essa oportunidade, e que me ajudam na educação de jovens e adultos, né, então, e que me ajudou a entender o papel docente como um sujeito que tem poder, mas que pode compartilhar esse poder e esse conhecimento, é... acho que isso, essa trajetória fez muita diferença na minha atuação.” (P1)

“[...] Acho que a gente é mais privilegiado ainda porque na Psicologia você pode fazer isso, e os temas que a gente trabalha você pode linkar com vida, né, com a história que eles trazem, então a gente tem esse privilégio. Professor de Matemática talvez não consiga fazer isso, mas se ele for afetuoso, inclusive eu acho, Ana, que a aprendizagem,

eu acho, não, eu tenho certeza, e já tem gente que fala isso lá nos livros, na literatura, a aprendizagem passa pela afetividade, você só aprende aquilo que te marcou.” (P2)

Ao serem de certo modo complementares, as falas evidenciam percepções semelhantes, especialmente no que concerne à observação e constatação de suas experiências marcadas por novos aprendizados, conhecimentos e contato com passagens que transformaram os docentes de alguma forma. Essa compreensão traz um sentido de contiguidade, por promover que existam novas possibilidades de repensar a prática docente a partir da concepção de afetividade.

Se estamos falando de afetividade, invariavelmente falaremos de vinculação e modos de se relacionar. Dessa forma, há a presença de senso de direção de liderança nas falas. Estas ampliam a condução desse papel, daquilo que se propôs a ensinar e, naturalmente, a força das relações estabelecidas.

Outro ponto de grande relevância se atribui ao processo formativo dos alunos, em especial quando falamos sobre a contribuição do professor – por meio de suas orientações e modos de ensinar. Frisa-se que o instruir não significa tutelar, dado que o caráter de liderança também abarca a esfera da responsabilização. No âmbito docente, entende-se que a noção de responsabilidade social e coletiva significa dizer que a liderança compartilha responsabilidades. Com essas lentes, declara-se que o professor estará disposto a participar do processo de formação do sujeito desde que ele também faça a parte que lhe caiba, do contrário, será mera assistência.

[...] Isso também é impactante pra eles, porque aí eles, ao produzirem, e ao serem avaliados – porque meu papel também é avaliar – eles percebem limites, limitações, né, desde da escrita, então isso é uma coisa assim, é de ganhar autonomia, mas perceber que tem limite também, né, porque autonomia é isso, então, ‘eu posso tudo, né?’, não, mas veja lá, ó, porque o modo de escrever tem limites, então o modo de compreender é: ‘ó,

aqui tem que avançar mais.’, porque esse é o teu papel de mediador, isso é muito tenso no final. Tem sido bem interessante.” (P1)

“[...]Se a gente entende que a liderança ela é, no senso comum a liderança é a capacidade de você influenciar o outro, mas que na minha visão se faz na relação, na troca, então eu acredito sim que você exerce um papel de influência, mas que... é... por essa troca, por essa relação que é estabelecida, né, você também aprende, então muitas vezes você tem que deixar isso claro pro aluno, né, no nosso papel da docência, né, você tem que deixar isso claro, que ele também tem um conhecimento que ele traz, e é isso que a gente tá conversando, de colocar o líder no mesmo nível, no mesmo patamar, ele é uma pessoa assim como você, né, mas eu acredito que ele acaba influenciando sim, principalmente nesse modelo de educação que a gente ainda tem, né, de você tá ali na frente de um grupo de alunos.” (P2)

A própria noção de experiência, segundo eles, também é considerada como algo que se compartilha, não se restringindo a algo que apenas o docente vive no processo de ensino-aprendizagem. Essas passagens são importantes porque demonstram os indicadores avaliativos por parte dos entrevistados. Notabiliza-se, assim, a maneira com a qual enxergam o próprio ofício e como o problematizam também.

Na fala de P1, por exemplo, é possível perceber que ele vai ao encontro dos desafios, e a pergunta que fica é: ‘seria apenas com o intuito de desenvolver a si mesmo?’. A hipótese que levantamos é a de que não, pois há em seu relato consistente argumento para que pensemos que, para além do propósito de ultrapassar uma dificuldade, é promover maior contribuição para os alunos. Isso advém, em especial, por saber das idiosincrasias dos discentes, os quais por vezes apresentam condições que mais prejudicam o andamento do aprendizado do que auxilia.

Na fala de P2, igualmente, fica nítida a implicação no papel docente marcado pelo senso de responsabilidade e afetividade. Tal evento possibilita, nesse ofício, interlocuções que promovam espaços de fala cada vez maiores, de reciprocidade e de encorajamento. Há uma tendência em se pensar que, na medida em que se questiona acerca de seu trabalho, o docente busca aperfeiçoar as formas de exercê-lo e se preocupa cada vez mais com o seu alcance porque mais envolvido afetivamente o sujeito está.

“[...] Experiências... hum... eu acho que experiência positiva e negativa tem a ver com a percepção dos estudantes, né, então pra mim o indicador é a relação, da empatia, e aí tem turmas e turmas...alunos e alunos..., né, eu confesso que eu tenho dificuldades em trabalhar ainda com estudantes do noturno. Eu fiz uma opção, trabalhar com estudantes do noturno, vir dar aula à noite, porque eu penso que esse é um desafio, porque é no noturno que estão os trabalhadores e as trabalhadoras, que é a galera que trabalha o dia inteiro, que vem pra aula com fome, com sono, cansado, não teve tempo de ler os textos, e são justamente elas e eles que quebram esse padrão de aluno que nós temos na cabeça, esse imaginário, e aí, então ao mesmo tempo que eu penso isso, eu vivo isso, porque aí eu exijo a leitura, eu tenho que flexibilizar, mas eu também tenho um parâmetro, né, de como tem que ser do ponto de vista da escrita, da interpretação, da leitura, da participação, e aí eu venho percebendo que isso tem... a qualidade da formação, da escolarização, tem caído bastante ao longo dos anos, maiores níveis de dificuldade de leitura dos textos, eu to falando de alunos do quarto ano do curso, e aí, eu acho que eu ainda tenho uma dificuldade pra lidar com isso, porque não tem mais tempo, entendeu, eles vão se formar agora.”(P1)

“[...] O trabalho docente, como eu acredito muito, eu já falei aqui, é essa relação dialética. A premissa é o ensinar e o aprender, isso é muito importante porque ao mesmo tempo que você tem um conteúdo que você leva pro seu aluno, esse aluno ele interpreta

esse conteúdo, ele agrega ao saber que ele já tem e te devolve isso, então essa é a premissa, o ensinar e o aprender. E eu tenho tristeza de pensar que tem professores que se fecham pra receber aquilo que o aluno traz, e não faz essa reflexão, né, infelizmente, né, e eu acho isso fundamental. A premissa da educação, do trabalho docente pra mim é esse, o ensinar e o aprender, você tá o tempo todo levando alguma coisa que é seu, mas recebendo o que é do outro também, e é isso que faz a gente crescer, né, e no trabalho docente isso é muito claro, né, isso é muito claro, na vida você vive isso, né, você ensina e aprende, mas no trabalho docente acho que é onde a coisa se dá mesmo. E tem também o lado dele, mas você não tem controle sobre o outro, né, você oferece e o que você recebe...você também tem a possibilidade de refletir, 'por que que esse outro não tá me devolvendo? Será que sou eu?'". (P2)

Nesse aspecto, questionar-se em relação ao próprio ofício requer certo amadurecimento, ao mesmo tempo amplia a percepção de que - para que se tenha um professor - há que se ter, antes disso, o aluno. Essa passagem remete à noção de liderança pontuada anteriormente neste trabalho, na qual preconiza que - antes de tudo, para ser líder - é necessário que exista alguém que valide esse exercício de liderança. Isso vale para a díade professor-aluno, ou seja, se o mesmo não validar a presença do docente, não o ver como tal, seu exercício será impraticável.

"[...] Porque assim, ó, um docente ele só é docente quando ele tem estudantes, quando ele tem educandos, que o reconhecem como docente, e você pode ser um docente totalmente apático a isso... tipo... bom, mas aí é um tipo de docente, aquele, lembra, autoritário, bancário, bom, eu não sou esse docente, eu tento ser um docente que o aspecto mais importante da docência é o sujeito que você tá formando, que eu espero que não seja deformando, né, mas quem sabe transformando, ajudando na sua transformação, isso que é... o conceito de docência é... de educação é importante, então

eu só me faço docente no reconhecimento dos estudantes, e aí essa é uma relação que não é muito fácil, seja com os estudantes na sala de aula, seja com os estudantes indígenas que eu acompanho, né, é isso, você só é docente quando tem discente. Paulo Freire tem isso, só há docência com discência, com estudantes, né. “É uma opção política.” (P1)

“[...] Acho que assim, acho que talvez essa é uma outra questão que é um dos elementos que sejam fundamentais é como é que eu reflito a prática docente, a ideia da práxis, né, que eu tenho uma ação docente que demanda uma reflexão, então esse exercício não é fácil fazer, não é fácil...” (P1)

A concepção de práxis, à luz do relato, implica em uma mobilização por parte do docente e, por conseguinte, dos discentes. Por essa ótica, é possível visualizar outros modos de exercer a liderança no trabalho docente, sendo essa escolha de suma importância para a vinculação do aluno ao professor, assim como potencialmente rico para o próprio processo de formação. Em contrapartida, há que se pontuar que nem sempre essa condição é favorável, exigindo ainda mais do docente.

“[...] Eu gosto muito do círculo, que daí parece que quebra essa coisa, né, mas acho que a gente ainda tem esse papel sim, e aí faz sentido dizer que a gente acaba exercendo essa liderança, mas eu prefiro pensar nessa liderança da relação, ele autoriza, porque se ele não quiser te ouvir, ele vai colocar o fone de ouvido e tchau, e já tive um aluno assim, esse primeiro semestre, que até me preocupou bastante, ele veio até aqui na coordenação, que é um aluno que declarou pra mim que ele tava vivendo, que ele achava que ele tava vivendo uma depressão, era um aluno que ficava o tempo todo com fone, quietinho, é... dormindo na minha aula, mas eu respeitei, porque nas aulas práticas... a gente tem aula teórica da administração e a gente tem aula prática, nas aulas práticas são grupos menores, tanto é que a gente divide com outros professores, e ele chegou, ele

ficou sozinho comigo e ele me revelou, chorou, falou...olha só como a gente tem esse... eu lembro que eu levei, né, o orientei, pedi orientação daqui do nosso colegiado, eles me orientaram, dei meu e-mail, 'se você precisar de alguma coisa pode contar comigo.', falei pra ele de outros órgãos, inclusive aqui a nossa clínica que atende, né, aí outro dia eu fui, é... outro dia, não, no final do semestre passado, que eu fui aplicar o exame, aí ele tava lá daí eu fui dar um abraço nele e tal, então, você também tem que entender isso, sabe, Ana, às vezes o aluno que tá dormindo, ele não tá dormindo porque ele tá te desrespeitando, ele tá dormindo porque ele não dá conta, meu, isso é tão sério, isso é tão sério, então você percebe como é essa coisa mesmo, né, se ele não quiser, ele não... né... pelas questões dele, então a liderança é isso, é do ouvir, de você saber o que você tá fazendo ali, de não achar que você é o dono do saber, não.”(P2)

Para Paim (1993), a afetividade pode ser definida como a possibilidade de experienciar emoções e sentimentos. Conceitualmente, está implicada a existência de um contexto relacional: somos afetivos no que diz respeito a nós próprios, ao outro ou a alguma situação. Por esse olhar, Slywitch (1988) destaca que o afeto é a ação de se permitir tocar (ser afetado) pelos outros e pelo mundo e, em suas palavras, “quando isso ocorre há uma nova visualização da relação entre o ser e o mundo” (p. 52). Embora com tantas dificuldades nessa tarefa de ser professor, as falas indicam que há também – ou até mais – motivações que envolvem ser um profissional responsável pela formação de outras pessoas.

“[...]Então, é de perceber transformações naquele pouco tempo que você tá ali, com... com o sujeito, né, porque você tá ali uma parte, né, uma parcialidade, um fragmento da formação desse estudante, você tá com uma partezinha pequena. Primeiro, reconhecer que é uma partezinha pequena que a gente acha que é um poderoso, né, lá na sala de aula... é uma parte da vida dele, inclusive, bem pequena, e um dilema que eu

tenho é entender a totalidade desse sujeito, porque são muitos na sala de aula, o tempo é curto, então eu to tentando ainda mobilizar estratégias pra tentar alterar isso, trabalhar mais com as narrativas deles, com as histórias, acho que a gente conhece quase nada deles. E esse conteúdo que você ta trabalhando impacta em que, né, na formação profissional, na formação como sujeito...” (P1)

“[...] Vixi, meu Deus, o que me motiva... eu mesmo sou muito apaixonada, eu gosto muito, o que me motiva, Ana, caramba, além de tudo isso que você realmente falou que eu já falei, eu acho que o que me motiva também é... é isso, sabe, é o quanto que eu posso aprender de mim, tá aqui já é, né, o que me fez tá aqui é porque eu sou docente, né, já é uma oportunidade, sabe... então, né assim, tipo, o quanto que eu aprendo de mim, acho que isso que me motiva muito, muito gostoso, e ver seus alunos indo bem, ver alunos que você deu aula, né, por menor que seja o vínculo, trabalhando, aí manda mensagem: ‘professora, olha aquela experiência daquela vez do estágio, daquela aula... nossa, eu levo isso comigo...’, gente, isso não tem preço, né, o exemplo lá do aluno do Amazonas e assim vai... muito bom. Poucos trabalhos permitem isso, eu acho, eu acho... eu acho, Ana, nós somos privilegiados eu acho, uma pena que querem meio que, né, precarizar um pouco esse... mas eu acho que não vai dar conta, não..., acho que a gente... a nossa força é maior.” (P2)

A forma de exprimir e, provavelmente, de vivenciar as emoções sustentadas pela motivação frente ao exercício docente por parte dos participantes denota profundo envolvimento com o trabalho, assim como manifesta a genuinidade que ambos vivenciam esta tarefa social. Em síntese, há o entendimento de que o aprendizado será sempre mútuo de alguma forma e altamente enriquecedor.

Ao serem convidados a refletir a respeito de como percebiam o trabalho docente e afetividade nas (rela) ações, apresentaram olhares convergentes. Entretanto, também

houve indicações da dificuldade que o cotidiano e suas demandas exigiam. Tais aspectos poderiam inibir as aproximações relacionais.

“[...] Ah, tem tudo a ver, né, na minha concepção de educação, né, tem tudo a ver, mas não é fácil também. Então, é... bom, eu acho que no que se refere à extrassala de aula, né, na relação com os estudantes indígenas, por exemplo, acho que há uma relação de afetividade muito legal, de reconhecimento do trabalho, né, recíproco, do percurso deles... agora na sala de aula é mais difícil, porque é difícil você construir afetividade sem saber do outro, sem se afetar pelo outro, afetar é... bom, saber o nome, saber um pouco de ‘quem é essa pessoa?’” (P1)

“[...] Totalmente, Ana, totalmente. Eu estudo os afetos, meu orientador estuda os afetos... Ó, vou te dar a definição da Agnes Heller que é a filósofa que eu estudo. Ela fala assim, ó: ‘Sentir é estar implicado em algo’, então quando você se implica, e a gente tá implicado com tudo, você imagina meu nível de implicação com o meu trabalho, então, pra mim, é puro afeto, completamente, é afetivo e eu acho que tem que ter isso, senão se torna algo mecânico, sem sentido, e como é que você vive uma profissão, um trabalho, sem sentido, né, você adocece, por isso que tá tão me incomodando essa nova maneira do ensino à distância, tá caminhando, né, dessa coisa mais padronizada, porque você meio que racionaliza demais, né, mas ainda assim o afeto tá ali, porque a Heller fala e eu acredito nela, nessa filósofa que a gente estuda, de que o afeto tá presente mesmo naquele nível mais baixo de afeto, quando você acha ‘ai, vazio...’, não, o afeto tá ali, ele só tá numa modalidade de menor intensidade, mas o afeto ele tá sempre presente. Oh, Ana, a gente tem a ideia de que afeto nasce naturalmente do corpo, ele é corpóreo só, né, ‘ai, o amor ele é natural...’, não, é construído, na relação a gente constrói o afeto, né, eu acredito nisso, o afeto ele também é um processo de construção, né, a gente aprende a sentir... então afeto ele é construído, e a gente, então afeta – como você muito bem

colocou – e é uma definição do Spinoza, inclusive, o afeto ele afeta o tempo todo, imagina na relação aluno e professor, no ensino-aprendizagem, então ele tá o tempo todo ali.”

(P2)

Além de constatar as adversidades que envolvem ser docente, em particular neste ponto sobre as relações permeadas pelos afetos, há um aparente incômodo frente à relação que se estabelece quando opta-se pela mera execução do trabalho. Isso sugere que ainda que as relações não sejam totalmente reconhecidas, ou experimentadas por esse aspecto. Pelo menos no que diz respeito aos professores desta pesquisa, eles possuem um grau de envolvimento bastante representativo face ao que fazem e se incomodam quando se veem nesse papel apenas burocrático.

“[...] É que é assim, eu me incomodo com essa coisa de entrar em sala de aula, botar o material e falar, falar, falar, falar, falar... é muito complicado ... Como também eu acho que eu venho muito pilhado de muita coisa, eu quando chego na sala, é... e aí, assim, como é que você dá atenção sendo que você tem que dar todo o conteúdo, que seja dinâmica, que seja a metodologia que eles atuem, participem e tal, mas eu sinto que eu ainda tenho uma trava. Então, eu acho que depende da turma, eu já vivenciei experiências com turmas que a relação era muito afetiva, mas eu também já vivenciei experiências de turmas que eram muito amarradas, muito fechadas, e isso parece que tá no ar, sabe? (P1)

“[...]Essa última que eu tive, por exemplo, no matutino foi super legal, aí eu abraçava, a gente conversava, era uma turma pequena que ficava sempre no fundo, eles detestavam os professores que chamavam pra frente, então, o que eu fiz, fui pro fundo, sentei perto deles, e aí, né, criei uma dinâmica em um dado momento que era das pessoas falarem de si, choraram muito, então foi muito legal... Então construir essas relações... mas eu acho que eu to avançando, acho que esse ano eu escolhi uma outra metodologia,

que eu agreguei, que foi super importante, que é das pessoas falarem de si, a gente começou a falar de si mesmo e aí eu usei uma foto, e aí um objeto, e aí quando se percebeu as pessoas estavam falando, estavam chorando... Então eu acho que essa inquietude, acho que docente é isso, se ele não se inquieta, acabou... acho que ele é um docente burocrático.” (P1)

Mobilização enquanto atitude concreta a partir da afetação dos encontros tem potencial transformador. Sentir-se afetado também abarca estar aberto e atento ao modo com o qual viabiliza um ambiente que seja promotor de potencialidades e facilitador ao crescimento. Por esse ângulo, os professores participantes compactuam com a concepção de facilitadores de um ambiente promotor de desenvolvimento aos educandos. Isso pode ser visto na fala abaixo quando é relatado o papel do processo de avaliação da aprendizagem.

“[...]Eu acho que sim, né, as avaliações têm sido, né, bem legais nesse sentido, mas também depende muito do aluno, nessas metodologias que eu uso, eles se sentem muito desafiados, eu também não sei em que medida eles desejam isso, entendeu, e muitos se encontram com limites muito sérios, né, da própria vida, por aqueles que passaram por depressão e aí você não se dá conta... é... por aqueles que não sabem escrever mesmo e tem que se expor, muito difícil... e aí muitos desses ficam muito irritados.” (P1)

“[...] Eu acho que sim, Ana, eu tento, é... principalmente porque eu dou esse espaço pra que eles também tragam o que eles têm, o saber deles... existe um saber que é do outro, cotidiano, que às vezes a gente ignora, principalmente quando a gente compara com o saber científico, mas que é um saber também, que a gente precisa ouvir esse saber que o outro tem pra dizer, então eu acho que eu faço isso que você me perguntou na medida em que eu abro esse espaço de ouvir, né, e de conversar com esse aluno, acho que é por aí.” (P2)

Ao promoverem esse espaço de crescimento, é possível construir um espaço de reflexão de suas condutas apoiados na satisfação que sentem pelo trabalho realizado, assim como limitações a serem suplantadas. Características como responsabilidade, ética, senso de compromisso social e coletivo e cooperação entre os pares foram alguns pontos trazidos pelos professores no que diz respeito ao que sentem em relação ao trabalho que desenvolvem.

Outro aspecto que poderíamos inferir refere-se à consideração dos mesmos no tocante às mudanças que gostariam de fazer por si mesmos. A professora P2 expressa o desejo de ser menos exigente consigo mesma e, por outro lado, o professor P1 revela que reconhece certa maturidade nesse sentido, cobrando-se e cobrando aos outros, na medida do possível, menos do que outrora. A compreensão que fazemos com essas partilhas é a de que possivelmente a idade dos participantes e o tempo de docência tenham contribuído para que o amadurecimento de um fosse aparentemente mais consolidado do que o do outro.

“[...]Ai, Ana, é o que eu te falei, eu avalio a minha conduta como uma responsabilidade gigante, porque eu tenho noção do quanto eu impacto o outro que está me ouvindo, tá, e por isso eu acho que eu me cobro... é... tem o cobrar que é meu já, ser perfeccionista, mas o cobrar que eu acho que é da ética, sabe, de fazer bem para o outro, então eu acho que é nesse sentido, né, da minha responsabilidade e o quanto que eu preciso sempre me enxergar, fazer esse processo mesmo de autoanálise, de auto reflexão, porque eu preciso dar o meu melhor pra ele, mas também nada de, assim, de achar que eu.. é... faço melhor porque eu sou mulher maravilha, não, sabendo que eu sou humana, que eu erro também, mas falar pro outro: ‘ó, gente, não sei...’, como a gente não quebra isso, né, a gente tem vergonha de falar que não sabe pro aluno, pelo amor de Deus, não, então eu sempre tento me colocar também nessa condição de ser humano, porque às

vezes quando eu erro, como aquele exemplo que eu te dei do aluno que veio com uma pergunta que eu não sabia, eu acho que eu preciso saber, eu não preciso saber, eu posso falar pra ele que eu não sei, que eu vou buscar, então é nesse sentido, Ana.”(P2)

“[...]”Sim, me sinto, sim, ah, eu ainda quero mudar muita coisa, né, é... mas acho que isso com o tempo, né, com a maturidade, com a relação entre as pessoas, mas, ah, eu me realizo, sim, na docência, na pesquisa... Mudaria algo eu acho que desse manejo do poder, seja do poder como professor, seja do poder como partilhar a coordenação de um programa... então acho que aí isso depende muito das pessoas que estão em interação direta, acho que eu to num momento muito legal que é de contar com dois professores que se agregaram, eles trabalham, né, com os índios, e são muito disponíveis, então isso ajuda muito... Não é fácil e aí desapegar é um exercício... desapegar da pauta, do controle, ‘não, você chegou atrasado’, eu já fui assim... mas, não... agora é uma outra fase, acho que é maturidade, né.” (P1)

Segundo Bühler (2010), é importante que o professor se posicione, tenha atitude e - por meio de seu exercício de liderança docente, alicerçado em princípios como o saber teórico, a afetividade pelos alunos e sua bagagem profissional - dedique-se continuamente para que possa proporcionar novos e significativos modos de ensinar que levem atratividade ao ambiente da sala de aula. O professor líder, em seu exercício, é aquele que se encontra conceitual e teoricamente amparado e significa seu conteúdo na medida em que possibilita na própria atitude didática comportamentos de afeto e firmeza. Contudo, tudo isso não é fácil. Sua ação se constitui em um contexto carregado de desafios e, como se não bastasse, o interesse por parte dos alunos não é partilhado igualmente por todos. Nesse sentido, ao assumir esse papel, o docente flexibiliza-se para, assim, mobilizar-se e mobilizar quem compartilha do mesmo objetivo. Diante disso, o que fica é a maior contribuição do fazer docente, a qual se refere à tomada de consciência do professor a

respeito de sua responsabilidade no decurso de aprendizagem do aluno e, para além disso, seu comprometimento na busca pelas condições possíveis para autenticá-la.

“[...] Ah, eu acho que como alguém que ajudou na descoberta dessa autonomia, né, acho que é isso, porque eu também acredito que ninguém transforma ninguém, a gente instiga, provoca, né, é o sujeito que se transforma, então acho que como alguém que contribuiu pra esse percurso, num dado momento dessa história e que fez mais isso do que o inverso. Eu vejo professores meus colegas que são extremamente autoritários, que demandam isso, eles precisam disso, e são lembrados assim: ‘nossa, eles têm medo’, ‘nossa, aquele dá bronca...’, não, acho que se eu for lembrado dessa forma eu to falido, eu não preciso disso, quer dizer, a questão é: que necessidade tenho eu de ser lembrado dessa forma? E esse é um tipo de poder que é desnecessário, mas que pode... você pode trabalhar pra que não seja assim, então mas eu acho que isso é um desafio, porque a instituição ela tem esse padrão.” (P1)

“[...] Vixi, Ana, que pergunta... como uma pessoa que minimamente modificou a vida delas, e isso significa em fazê-las pensarem, pensar diferente, e é bem isso que você usou, lembrar de mim com carinho, ‘ó, aquela professora A, foi tão gostoso quando eu tive aula com ela...’, tal..., né, é isso, dessa forma, como eu falei, né, o afeto, ele tá diretamente ligado no aprender, então quando você lembra da professora, mesmo que passou anos, acho que isso é o afeto que ta aí, né, que não foi embora, então é isso que eu espero, que mesmo que meu aluno anos tenham se passado, ele lembra ‘Ah, a professora A* me ensinou isso, aquilo’, ou pelo menos da relação ‘ai, gostava’, né... porque o aluno precisa do conteúdo, ele precisa da informação pra transformar essa informação em conhecimento, que conseqüentemente vai mudar a vida dele, vai impactar a vida dele, mas como a gente falou isso passa pelo afeto, né, por aquela relação que você construiu, então as duas coisas são importantes, né, uma coisa sem a outra não dá,*

o afeto também puro e simplesmente, aquele professor amigo que não ensina o conteúdo que precisa ser ensinado também não é legal, e vice-e-versa, o conteúdo sem o afeto também não dá, então acho que as duas coisas precisam estar juntas, né, não dá pra se equilibrar porque nessa vida nada é equilibrado, mas do seu jeito, né, aprendendo junto com eles, isso que é o mais legal, e se olhando... acho que isso é uma capacidade que a gente precisa ter com a gente, né, que é a oportunidade que você me deu de tá aqui, de me olhar, e eu fui muito sincera de falar até das minhas... putz... 'por que eu me sinto assim?', acho que é por aí...' (P2)

Neste último trecho da participante 2, percebe-se o resultado da Psicodinâmica do Trabalho. A docente foi capaz de refletir sobre as situações cotidianas do seu trabalho que causavam sofrimento e que, naturalmente, proporcionaram reflexões pessoais e profissionais a respeito do seu trabalho. Ademais, reflexões sobre o sentimento de afeto também estiveram presentes.

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (Leite & Tassoni, 2002, p. 20).

As últimas falas dos professores refletiram a maneira com a qual gostariam de ser lembrados pelos alunos os quais puderam contribuir em seu papel docente. Porém, o que aparece em primeiro plano é a dimensão humana dos profissionais, abrindo-se e partilhando de suas experiências e bagagens de vida, tão cheias de histórias e vivências que ensinam tanto.

Ainda que houvesse especificidades entre eles, o que prevaleceu foram as consonâncias a respeito de todos os temas abarcados e provocações. Nesse sentido, é possível dizer que pela ótica do objeto de estudo, ambos puderam confirmar a hipótese levantada que a docência no âmbito do ensino superior relaciona-se estreitamente com a liderança.

7. REFLEXÕES FINAIS

A pauta que inaugurou o interesse deste trabalho centrou-se na questão entre o exercício de liderança e a prática docente no ensino superior. A hipótese inicialmente levantada era a de que ser professor nesse âmbito implicava em exercer uma postura de liderança. Para tanto, percorremos por temas que nos ajudaram a pensar a respeito dos movimentos que envolvem a escolha de uma profissão, a própria inserção no mercado de trabalho, o contexto histórico no qual um sujeito se insere e passa boa parte do tempo, culminando, em maior ou menor grau, em sua formação – pessoal e profissional –, bem como suas formas de relação e compreensão sobre esse fazer.

Primeiramente foi possível explanar a respeito da ideia de liderança, a qual pôde ser entendida a partir de contribuições importantes da literatura, sobretudo porque sustentaram as análises decorrentes das narrativas concedidas pelos entrevistados dessa pesquisa. O cerne da discussão nesse aspecto presentificou-se na medida em que o entendimento de liderança fora trazido por meio da noção de relação entre sujeitos, como também as trocas e influência que essas relações podem causar, positiva e/ou negativamente.

Ao prosseguir na discussão teórica, fizemos um retrospecto histórico no tocante à Psicologia do Trabalho e sua evolução até a contemporaneidade, de modo a agregar à compreensão dos fenômenos provenientes do trabalho e suas interlocuções, como também suas mudanças e contribuições para a área. Ainda sobre a esfera do trabalho, abarcamos conjuntamente a respeito da noção de saúde, a qual é vista como

um objetivo a ser alcançado e não necessariamente um estado, uma vez que não há estabilidade. Nesse sentido, trata-se de algo em que estamos sempre em busca.

Também foi possível observar a relação de dialogia com a subjetividade, conceito consistentemente abrangido no referencial que subsidiou esse estudo – a Psicodinâmica do Trabalho de Dejours – pela crença de que o trabalho e o trabalhar convocam o ser em seu eu mais íntimo a examinar-se, reinventando-se continuamente.

Na última seção teórica, intentamos dizer sobre o trabalho docente, outra pauta que, tal qual a liderança, se faz presente e com destaque por compor a questão central dessa busca. Nesse aspecto, o trabalho é percebido como um recurso para a compreensão das mudanças pelas quais a sociedade do trabalho vem respondendo e, enquanto espaço de interrelação humana, principalmente social, visa promover atitudes educativas com vistas ao bem coletivo e à promoção e disseminação do conhecimento. Por esse olhar, portanto, o docente que é considerado um líder – um docente líder –, é considerado àquele que possibilita processos de aprendizagem e crescimento positivos.

Nos encontros com os professores participantes significativas falas foram expressas, especialmente à luz das análises, porque ambos compactuaram consideravelmente em suas colocações, evidenciando que, a despeito de suas especificidades, história de vida e experiência na docência, compartilham de preceitos e atitudes enquanto sujeitos que invariavelmente impactam em suas ações docentes.

A perspectiva de liderar é vista pelos mesmos como dialética, na qual um não passa por um outro sem ser influenciado de alguma forma; o manejo do poder que ser líder exige também fora debatido como uma das maiores dificuldades nesse ofício, sobretudo pelos desdobramentos, internos e externos, à essa liderança. O senso de responsabilidade frente ao trabalho, bem como os afetos que atravessam e

sensibilizam as relações foram evidenciados como algo inerente ao papel de educador, por vezes causando sofrimento, físico e/ou psíquico, ao profissional por demandar dele uma mobilização que às vezes ele ainda não tem condições de oferecer. Em síntese, a hipótese que motivou esse trabalho fora respondida pelos participantes a partir de suas compreensões de que a prática docente é um exercício de liderança.

Em consonância à denominação que esta seção recebera, teço brevemente algumas reflexões que fiz ao longo dessa jornada, especialmente após os encontros que possibilitaram que esse conteúdo vívido fosse partilhado. As pessoas são únicas e, por essa razão, merecem ser olhadas como tais. Não é fácil fazer esse movimento, com o agravante de que estamos o tempo todo sofrendo exigências e, em meio disso e cada qual à sua maneira, organizando-nos de modo a atender à essas solicitações, muitas vezes sem sequer nos atentarmos ao fato de que despendemos muito mais tempo a coisas do que a pessoas. Os alunos são pessoas, mas os professores também o são, e é nesse exato ponto em que eu, aluna, professora e hoje, pesquisadora, me vejo comovida pela descoberta que fizemos durante esse percurso, pautada no (re)descobrimto de mim mesma e também no (re)conhecimento do outro.

Para terminar, torna-se imperativo apontar a necessidade de novas pesquisas que se debrucem sobre o tema, levando-se em consideração fatores que vão desde problematizar o contexto educacional e as condições de trabalho as quais os professores estão submetidos, a liderança na qualidade de ser relacional e, portanto, legítimo mote para a Psicologia, como inclusive as pautas que se dedicam a pensar o trabalho (e o trabalhar) enquanto um modo de existência, caracterizado, inclusive, pela identidade e reconhecimento, para além da dimensão de subsistência.

REFERÊNCIAS

- Amatuzzi, M. M. (2007). Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 13, (8-15). Recuperado em 07 de julho de 2019, de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6699/4272>
- Andaló, C. S. D. A. (2001). O papel de coordenador de grupos. *Psicologia Usp*, 12(1), 135-152. Recuperado em 23 de março de 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000100007&script=sci_arttext
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30). Recuperado em 06 de julho de 2020, de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130>
- Araújo Netto, L. F. S. D., & Ramos, F. R. S. (2000). Cultura, identidade e trabalho: inter-relação de conceitos. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 53(2), 213-222. Recuperado em 10 de janeiro de 2021, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672000000200006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, 19(44), 19-32. Recuperado em 04 de julho de 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Bastos, A. V. B. (2007). O ofício acadêmico: Singular ou Plural?. *Organizações & Sociedade*, 14(43), 179-185. Recuperado em 03 de julho de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4006/400638292010.pdf>
- Bastos, A.V. B., & Gondim, S. M.G. (Orgs.) (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bendassolli, P. F.; Magalhães, M.O. & Malvezzi, S. (2014). Liderança nas Organizações. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, J. E., & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (2ª ed., Cap. 11, pp. 413-449). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- Bergamini, C. W. (1990a). Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. *Revista de administração de empresas*, 30(2), 23-34. Recuperado em 26 de março de 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901990000200003&script=sci_arttext
- Bergamini, C. W. (1990b). Características motivacionais nas empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, 30 (4), 41-52. Recuperado em 05 de abril de 2020, de <https://doi.org/10.1590/S0034-75901990000400005>
- Bergamini, C. W. (1994). Liderança: a administração do sentido. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 34(3), (pp.102-114). Recuperado em 28 de junho de

2019, de
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/38274/36989>

- Bergamini, C. W. (2000). *Motivação Nas Organizações*. Editora Atlas SA.
- Bergamini, C. W. (2002). *O líder eficaz*. Atlas.
- Bergamini, C. W. (2014) *Psicologia aplicada a administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional*. São Paulo, Atlas.
- Bergamini, C. W., & Coda, R. (1997). Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança. *São Paulo: Atlas, 2*.
- Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S., Giles, W. F., & Walker, H. J. (2008). The influence of personality differences between subordinates and supervisors on perceptions of LMX: An empirical investigation. *Group & Organization Management, 33*(2), 216-240. Recuperado em 09 de julho de 2020, de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059601106293858>
- Bezerra, D. D. (2013). Trabalho docente: Elementos, concepções e tensões. Recuperado em 29 de junho de 2020, de <http://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt12/co%20grafica/Dagmar%20Dnalva%20da%20Silva%20Bezerra.pdf>
- Bonome, J. B. V. (2008). *Introdução à Administração*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Borges-Andrade, J. E., & Pagotto, C. D. P. (2010). O estado da arte da pesquisa brasileira em psicologia do trabalho e organizacional. *Psicologia: teoria e pesquisa, 26*(SPE), 37-50. Recuperado em 26 de março de 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000500004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Brandão, C. R. (Org.). (1982). *O educador: Vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal.
- Brown, J. A. C. (1976). *A Psicologia social da indústria*. São Paulo: Atlas.
- Bühler, C. (2010). Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. Recuperado em 23 de janeiro de 2021, de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3637>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Perenium.
- Campos, K. C. D. L., Duarte, C., Cezar, É. D. O., & Pereira, G. O. D. A. (2011). Psicologia organizacional e do trabalho-retrato da produção científica na última década. *Psicologia: ciência e profissão, 31*(4), 702-717. Recuperado em 23 de março de 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000400004&script=sci_arttext
- Chanlat, J. F. (1994). O significado da pessoa na Gestão de Recursos Humanos: Uma perspectiva sócio-antropológica. *Revista Organizações e Sociedade, v. 2, n. 3, 7-*

34. Recuperado em 01 de julho de 2020, de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10268>
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para administração participativa*. São Paulo: Makron Books.
- Chicareli, R. (2016). *Sou líder, e agora: Ações para desenvolver habilidades de liderança*. [S.l.: s.n.].
- Coda, R., & Falcone, G. F. (2004). Em busca do significado do trabalho: relato de um estudo qualitativo entre executivos. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios-RBGN*, 6(14), 7-18. Recuperado em 04 de julho de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/947/94761402.pdf>
- Codo, W. (Org.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Colombo, S. S. (2011). Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 123-143. Recuperado em 23 de março de 2020, de https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=57FRpVuaJS0C&oi=fnd&pg=PA123&dq=Lideran%C3%A7a+e+gest%C3%A3o+do+capital+humano+nas+institui%C3%A7%C3%B5es+de+ensino+superior&ots=Gtm3fIIW9Z&sig=wKWGc8dFMdgkyn-L-Z4teKkwaGA&redir_esc=y#v=onepage&q=Lideran%C3%A7a%20e%20gest%C3%A3o%20do%20capital%20humano%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior&f=false
- Coutinho, M. C., Dal Magro, M. L. P., & Budde, C. (2011). Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. *Psicologia: teoria e prática*, 13(2), 154-167. Recuperado em 06 de julho de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193821393012.pdf>
- Cruz, G. B. (2007). A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar em revista*, (29), 191-205. Recuperado em 08 de julho de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013355013.pdf>
- Dejours, C. (1987). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1992a). *A loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo, Cortez, Oboré, 168 p.
- Dejours, C. (1992b). *Travail: Usure Mental (reedition)*. Paris.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Production*, 14(3), 27-34. Recuperado em 17 de maio de 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132004000300004&script=sci_arttext
- Dejours, C. (2005). *O Fator Humano*. Rio de Janeiro, FGV, 104 p.

- Dejours, C. (2006). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, FGV, 158 p.
- Dejours, C. (2008). A avaliação do trabalho submetida a prova do real – críticas aos fundamentos da avaliação. In: L.I. SZNELWAR; F. MASCIA (orgs.), *Trabalho, tecnologia e organização*. São Paulo, Blucher, p. 31-90.
- Dejours, C. (2011). Addendum. In: S. LANCMAN; L. SZNELWAR (orgs.), *Christophe Dejours: da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho*. Rio de Janeiro/Brasília, Fiocruz/Paralelo 15, p. 57-123.
- Dejours, C., Dessors, D., & Desrioux, F. (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 33(3), 98-104. Recuperado em 29 de junho de 2020, de <https://doi.org/10.1590/S0034-75901993000300009>
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 119-145.
- D'Avila, C. M. (2012). *Didática: a arte de formar professores no contexto universitário*. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Dias, A. M. I. (2012). *(Des) Caminhos da literatura na formação docente para a educação superior*. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Enriquez, E. (2014). O trabalho, essência do homem? O que é o trabalho?. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(spe), 163-176. Recuperado em 21 de maio de 2020, de <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p163-176>
- Fonseca, A. M. D. O., Porto, J. B., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Liderança: um retrato da produção científica brasileira. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(3), 290-310. Recuperado em 24 de março de 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552015000300290&script=sci_arttext&tlng=pt
- Franco, M. A. de R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551. Recuperado em 13 de março de 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is
- Gabriel, Y. (1988). “Narcisismo e cultura contemporânea”. In: *Freud e a Sociedade*. Rio de Janeiro, Imago.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, 31(2), 189-199. Recuperado em 30 de junho de 2020, de

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200003&script=sci_abstract&tlng=es

- Gomes, A. M. G. (2017). Liderança e personalidade: reflexões sobre o sofrimento psíquico no trabalho. Recuperado em 23 de janeiro de 2021, de <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27987>
- Gondim, S. M. G., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A.V. B. (2010). Psicologia do Trabalho e das Organizações: Produção Científica e Desafios Metodológicos. *Psicologia em Pesquisa*, 4(2), 84-99. Recuperado em 27 de março de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Gondim, S. M. G. & Silva, N. (2014). Motivação no trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, J. E., & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (2ª ed., Cap. 4, pp. 173-202). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- Gonsalves, E. P. (2001). *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea.
- Gorz, A. (2005). O imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume.
- Goulart, I. B., & Sampaio, J. dos R. (Orgs.). (1998). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), (201-210).
doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>
- Hardingham, A. (2000). *Trabalho em Equipe*. São Paulo: Nobel.
- Heloani, J. R., & Capitão, C. G. (2003). Saúde mental e psicologia do trabalho. *São Paulo em perspectiva*, 17(2), 102-108. Recuperado em 17 de maio de 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392003000200011&script=sci_arttext
- Heloani, R., & Lancman, S. (2004). Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Production*, 14(3), 77-86. Recuperado em 05 de abril de 2020, de <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300009>
- Houaiss, A. (2020). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva.
- Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 25(1), 87-93. Recuperado em 07 de julho de 2020, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2200>
- Lane, S. T. M. (1980). Uma redefinição da Psicologia Social. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2(6), 96-103.
- Lapassade, G. (1983). *Grupos, Organizações e Instituições*. Tradução de H. A. A. Mesquita. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Leite, S. A. da S.; Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Ana Maria F. Aragão Sadalla; Roberta Gurgel Azzi. (Org.). *Psicologia e formação docente*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Recuperado em 04 de fevereiro de 2021, de <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>
- Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Lima, M. E. A. (1994). O psicólogo organizacional e sua inserção no contexto sócio-político. *Centro de Estudos de Psicologia/UFMG (Org.), Anais da Semana de Psicologia Política*, 50-56.
- Lispector, C. (1985). *Para não esquecer*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Marchesi, Á. (2007). Valores y competencias del educador. *Material de Lectura de la MEB*, 1-3.
- Mariz, D., & de Mariz, H. S. (2019). Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *Educação (UFSM)*, 44, 8-1. Recuperado em 11 de julho de 2020, de <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/32996>
- Martins, E. (2007). Da ética da certeza à ética dos valores pós-modernos. *Revista de educação PUC-Campinas*, (pp.25-40). Recuperado em 28 de junho de 2019, de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/191/174>
- Marx, K. (1980). *O capital: crítica da economia política*. (6. ed., livro 1, v. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 142p.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Maximiano, A. C. A. (2006). *Teoria geral da administração: edição compacta*.
- Mendes, A. M. B. (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 15(1-3), 34-38. Recuperado em 01 de março de 2021, de <https://doi.org/10.1590/S1414-98931995000100009>
- Mendes, A. M. B. (2004). Cultura organizacional e prazer-sofrimento no trabalho: uma abordagem psicodinâmica. In: TAMAYO, Alvaro et al. *Cultura e saúde nas organizações*. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 59-76.
- Mendes, A. M. B. (2007). Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 29-48.
- Mendes, A. M. B.; Duarte, F. (2013). Mobilização Subjetiva. In: F.O. VIEIRA; A.M. MENDES; A.R.C. MERLO (orgs.), *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba, Juruá, p. 259-262.

- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Safári da estratégia*. Bookman Editora.
- Molinier, P. (2001). Souffrance et théorie de l' action. *Travailler*. Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail. Paris, n. 7.
- Molinier, P. (2003). Sujeito e subjetividade: questões metodológicas em psicodinâmica do trabalho. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 14(1), 43-47. Recuperado em 28 de junho de 2019, de <http://www.periodicos.usp.br/rto/article/view/13914/15732>
- Molinier, P. (2004). Psicodinâmica do trabalho e relações sociais de sexo: um itinerário interdisciplinar. 1988-2002. *Production*, 14(3), 14-26. Recuperado em 25 de janeiro de 2021, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132004000300003&script=sci_arttext
- Morin, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de administração de empresas*, 41(3), 08-19. Recuperado em 20 de janeiro de 2021, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902001000300002&script=sci_arttext&tlng=es
- Motta, P. R. (1995). *Gestão contemporânea*. Rio de Janeiro: Record.
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia e Sociedade*, 19. doi:10.1590/S0102-71822007000400004. Recuperado em 23 de janeiro de 2021, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000400004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. *Profissão professor*, 2, 13-34.
- Oliveira, V. A. Z., & de Jesus, J. S. (2019). A importância da liderança do professor no processo de ensino/aprendizagem de uma Instituição de Educação Superior do DF. *PROJEÇÃO E DOCÊNCIA*, 10(1), 68-86. Recuperado em 25 de janeiro de 2021, de <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1329>
- Paim, I. (1993). Curso de psicopatologia. São Paulo: EPU.
- Pereira, J. Z., Traesel, E. S., & Merlo, Á. R. C. (2017). Docência: Psicodinâmica e relações de trabalho. *Psicologia Argumento*, 31(72). Recuperado em 25 de janeiro de 2021, de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20183>
- Porto, V.S.P. (2017). A educação tem uma função de mudança social. São Paulo: Web Artigos. Recuperado em 20 de dezembro de 2020, de <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-tem-uma-funcao-de-mudanca-social/81431/#ixzz5MtFAGaG1>

- Puente-Palacios, K. & Albuquerque, F. J. B. (2014). Grupos e equipes de trabalho nas organizações. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, J. E., & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (2ª ed., Cap. 10, pp. 385-412). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- Ribeiro, J. (2017). *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Rocha, I. E. (2020). “Taylorismo” antes de Taylor: o trabalho agrícola em Columela (séc. I dC). *Revista Archai*, (28). Recuperado em 24 de março de 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-249X2020000100307&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rogers, C. R. (2009). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Roik, A., & Pilatti, L. A. (2009). Psicodinâmica do trabalho: uma perspectiva teórica. *XXIX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Anais. Salvador*. Recuperado em 20 de janeiro de 2021, de http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_TN_STO_105_696_14074.pdf
- Rolnik, S. (1995). Subjetividade e história. *Rua*, 1(1), 49-61. Recuperado em 08 de julho de 2019, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638916/6519>
- Rover, A., Luchese, G. T., Morello, L. F., & Müller, V. (2010). Os sentidos do trabalho: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior. *Unoesc & Ciência - ACSA*, 1(1), 79-88. Recuperado em 05 de julho de 2020, de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/141>
- Rowe, D. E. O., & Bastos, A. V. B. (2010). Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando docentes de IES públicas e privadas. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1011-1030. Recuperado em 07 de julho de 2020, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000700003>
- Sampaio, J. R. (1998). Psicologia do trabalho em três faces. In I. B. Goulart & J. R. Sampaio (Orgs.), *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos* (pp. 19-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, L. L. C. P. (2001). Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, 3, 11-25. Campinas: Papirus.
- Sawaia, B. B. (2015). Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social?. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe 2). Recuperado em 08 de julho de 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000600002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Schein, E. H. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Simões, A. L. D. A., & Fávero, N. (2003). O desafio da liderança para o enfermeiro. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(5), 567-573. Recuperado em 24 de março de 2020, de

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692003000500002&script=sci_arttext

- Slywitch, M.V. (1988). Desenvolvimento psicossocial da criança – abordagem pediátrica e psicológica. São Paulo: Sarvier.
- Snell, B., & Bateman, T. (1998). Administração: construindo vantagem competitiva. *São Paulo: Atlas*.
- Souza, M. V. L., Lopes, E. S., & Silva, L. L. (2013). Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. *Revista de Ciências Humanas*, 10(2). Recuperado em 01 de março de 2021, de <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/13178>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2016). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Therrien, J. (2006). Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 9(1), 67-81. Recuperado em 07 de julho de 2020, de <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>
- Therrien, J. (2012). Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. DÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas/SP: Papyrus.
- Torres, V. B. D. A. (2006). *Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática: limites e possibilidades* (Master's thesis, Universidade Federal de Pernambuco). Recuperado em 04 de julho de 2020, de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4480>
- Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Vargas, F. B. (2016). Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. *Caderno CRH*, 29(77), 313-331. Recuperado em 04 de maio de 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792016000200313&script=sci_arttext&tlng=pt
- Veiga, I. P. A., Silva, E. F. D., Xavier, O. S., & Fernandes, R. C. D. A. (2012). Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs). *Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores*. Campinas. SP: Papyrus, 85-108.

- Vilarinho, L. R. G., & Ganga, L. L. da S. (2009). Docência on-line: um desafio a enfrentar. *Olhar de Professor*, 12(1), 95-109. Recuperado em 06 de julho de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/684/68412833005.pdf>
- Vinuto, J. (2016). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, (44).
- Ulrich, D., Zenger, J., & Smallwood, N. (2000). *Liderança orientada para resultados: como os líderes constroem empresas e aumentam a lucratividade*. Rio de Janeiro/RJ: Campus.
- Zabalza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (Vol. 1). Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE 1 - INFORMAÇÕES GERAIS

Local:

Data:

Nome:

Idade:

Sexo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Graduação: Data de conclusão:

Há quanto tempo trabalha na docência no Ensino Superior:

Experiência docente anterior e tempo de permanência em cada uma?

Caráter da mudança caso tenha passado por mais de uma experiência docente:

Vínculo amplo e na instituição atual onde exerce docência:

PARTE 2 - INSERÇÃO E VIVÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO

- Fale-me sobre sua inserção no mercado de trabalho.
- A partir de sua fala acerca de sua inserção no mercado profissional, o que significa trabalho e trabalhar?
- Exerceu outras atribuições antes da docência? Se sim, quais? E por quanto tempo?
- Qual o nível de dedicação de seu atual trabalho? Exerce outra atividade além da docência? Se sim, qual (is) e quanto tempo dedica-se a ela?
- Como foi o processo de inserção nessa profissão?

PARTE 3 – COMPREENSÕES SOBRE A LIDERANÇA E O LIDERAR

- Qual seu entendimento acerca da liderança?

- A partir de sua compreensão sobre a liderança, como você define um líder adequado?
- Em sua prática docente, acredita que exerça um papel de liderança?

PARTE 4 – VIVÊNCIAS PROTAGONIZADAS NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO

- Como é o dia a dia de seu trabalho?
- Já desenvolveu incumbências diferentes dentro do contexto da Educação? Se sim, quais?
- Tais responsabilidades assumidas, no caso de afirmação na pergunta anterior, eram definidas por você ou delegadas? Você poderia me contar a respeito disso?
- Na afirmativa no que concerne às mudanças em suas atividades de docência, quais os motivos para tais?
- Gostaria que compartilhasse a respeito da experiência que mais significou para você durante sua trajetória na docência.

PARTE 5 – VIVÊNCIAS SUBJETIVAS NO TOCANTE AO EXERCÍCIO DE LIDERANÇA NA PRÁTICA DOCENTE

- Como você avalia seu papel enquanto docente no tocante ao exercício de ser líder? Faz sentido para você pensar por essa ótica?
- Como é sua relação com a sua liderança imediata, no caso, seu coordenador? Tal relação influencia em seu trabalho diretamente? Se sim, em que aspecto?
- Em sua percepção, quais são as experiências positivas e negativas da prática docente?

PARTE 6 – LIDERANÇA NA PRÁTICA DOCENTE COMO RESPONSABILIDADE

- Qual é o seu entendimento no que diz respeito ao trabalho docente, isto é, qual a premissa desse ofício?
- O que te motiva a ser um profissional responsável pela formação de outras pessoas?
- Há alguma relação para você entre exercer liderança em sua prática docente e afetividade? Se sim, como isso se relaciona com o seu trabalho?
- Você acredita que em sua relação com seus educandos, há a promoção de um ambiente facilitador para o desenvolvimento – pessoal e profissional – dos mesmos?
- Refletindo sobre tais questões, como você avalia sua conduta no papel de educador enquanto responsabilidade e afeto frente às relações? Sente-se satisfeito (a) com a forma que tem se dedicado ao mesmo? O que mudaria?

PARTE 7 – O VIR-A-SER

- Como você gostaria de ser lembrado (a) por aqueles (as) que tiveram a oportunidade de ser seus alunos?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) participante,

O (a) Sr (a). está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa ligada ao Programa de Mestrado da UEL. As atividades são parte da dissertação de mestrado intitulada “Liderança no exercício da docência no Ensino Superior: um olhar psicodinâmico à luz da experiência de professores”, sob orientação da professora Dr^a Eneida Silveira Santiago, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisa que tem como objetivo descrever as vivências subjetivas de professores no tocante ao seu exercício de liderança na prática docente no Ensino Superior, a partir de seus cotidianos de trabalho.

Sua participação na pesquisa será por meio de uma entrevista que acontecerá na Universidade Estadual de Londrina (UEL). No momento das entrevistas, caso haja seu consentimento, o conteúdo será gravado para que facilite o posterior processo de análise de dados. Após transcrição o arquivo digital será guardado por cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora principal (Ana Mayra Berti Munhoz). Durante esse período, somente a pesquisadora principal terá acesso ao material. Após o referido período, a transcrição e arquivo digital serão destruídos.

Informamos que a participação não é obrigatória. E não haverá qualquer custo seu para a sua participação nesta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa de intervenção com seres humanos há riscos possíveis, e estes estão relacionados principalmente ao fato de o (a) senhor (a) poder sentir que não está obtendo benefícios, e/ou se sentir desconfortável ou constrangido (a) ao falar de si e sobre seus conhecimentos e vivências pessoais. Neste caso, será oferecido suporte e acolhimento por parte da pesquisadora no que diz respeito às demandas que porventura surjam, bem como a sua participação poderá ser encerrada e o consentimento retirado, se assim solicitar. De qualquer modo, o (a) senhor (a) possui a liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer momento da mesma, sem penalização ou prejuízo algum.

Ao participar desta pesquisa, o (a) senhor (a) obterá como benefício uma melhor compreensão de alguns fatores relacionados à produção de subjetividade de outros e de si, que desenvolvem seu trabalho na educação superior, bem como seu papel de liderança no que tange a essa atribuição. Também estará contribuindo com um campo da Psicologia Social e do Trabalho, o qual se preocupa com a promoção e a prevenção da saúde dos trabalhadores, especificamente dos professores no Ensino Superior nesta pesquisa, em suas vidas pessoais e profissionais.

Declaramos, ainda, o nosso compromisso segundo normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), assegurando que os dados coletados serão mantidos em sigilo, ou seja, a publicação não incluirá informações que permitam qualquer identificação de acordo com as resoluções pertinentes 466/2012 CNS e 510/2016.

Em caso de dúvidas, o (a) senhor (a) poderá solicitar informações a qualquer momento e sobre quaisquer aspectos éticos do projeto com as responsáveis pelo projeto de pesquisa – Ana Mayra Berti Munhoz, pelo telefone: (18) 99793-9434 ou pelo endereço eletrônico anamayra.bm@gmail.com – ou Eneida Silveira Santiago, pelo telefone (43) 3371-4487 ou pelo endereço eletrônico esantiago@uel.br, bem como junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UUEL, localizado no LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14 - ao lado do Banco Itaú, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina- Pr - CEP: 86057-970, pelo telefone (43) 3371-5455 e endereço eletrônico cep268@uel.br.

Este termo foi elaborado em duas vias de igual teor, que após serem assinadas pela responsável pela pesquisa e pelo (a) senhor (a), uma via ficará com o (a) senhor (a) e uma será devidamente arquivada. Respeitando, portanto, o procedimento de padrão ético em pesquisa, pedimos que o (a) senhor (a) autorize sua participação, assinando este termo de consentimento.

Eu, _____
informado (a) dos objetivos da pesquisa acima e certificada de que os dados coletados serão confidenciais e que poderei optar pela retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, autorizo a participação de meus dados na pesquisa.

Londrina, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

ANEXOS

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3644199.pdf