



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

A Docência no Ensino Superior: Conflitos, Tensões e Resiliência

Teaching in Higher Education: Conflicts, Tensions and Resilience

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

bianapsq@hotmail.com

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Flávia Lorene Sampaio Barbosa

flsbarbosa@hotmail.com

Universidade Federal do Piauí

Najily Penha Brasilina Alves da Costa

najilyalves@hotmail.com

Universidade Federal do Piauí

Resumo

A pesquisa explora a resiliência em docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior [IFES], com base na tensão e nos conflitos vivenciados pelo exercício da docência. Realizou-se pesquisa de campo, qualitativa, junto a oito docentes de administração. Os relatos foram categorizados pelo *software* Iramuteq, cuja apreciação se deu com amparo na análise de conteúdo. O processamento de 8 Unidades de Contexto Inicial [UCI] gerou 271 Unidades de Contexto Elementares [UCE], 9.583 números de ocorrências de palavras, com 1.255 palavras. A Classificação Hierárquica Descendente [CHD] reteve 173 UCes, ou seja, 63,84% dos segmentos de texto e por meio de suas partições, estabilizou quatro *clusters* em torno de duas questões: a *Docência* e a *Realização Profissional Docente*. No primeiro caso, o *Ensino como prioridade* (*Cluster 1*, 26% das UCes) e as *Múltiplas Tarefas* (*Cluster 4*, 20,2% das UCes) denotam que o exercício profissional concentra preocupações



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

concretas que afetam o dia-a-dia no trabalho, como a sala de aula, as reuniões, os horários, os prazos, as metas. No segundo, a *Escolha profissional* (*Cluster 2*, 26,6% das UCEs) ressalta o prazer que a docência propicia, a *Pesquisa e a Transformação Social* (*Cluster 3*, 27,2% das UCEs) e por outro lado, reforçam o apelo ao incentivo (apoio) à pesquisa, ao passo que seja possível considerá-la como componente de transformação social.

Palavras-chave: Ensino Superior. Resiliência. Docência.

Abstract

The research explores resilience in teachers of a Federal Institution of Higher Education [IFES], based on the tension and conflicts experienced by the teaching profession. Qualitative field research was carried out with eight management professors. The reports were categorized by Iramuteq software, whose appreciation came with support in content analysis. The processing of 8 Initial Context Units [UCI] generated 271 Elementary Context Units [UCE], 9583 occurrence numbers of words, with 1255 words. The Descending Hierarchical Classification [CHD] retained 173 UCEs, that is, 63.84% of the text segments and, through its partitions, stabilized four *clusters* around two issues: Teaching and Professional Teacher Achievement. In the first case, Education as a priority (*Cluster 1*, 26% of the UCEs) and the Multiple Tasks (*Cluster 4*, 20.2% of the UCEs) show that the professional exercise concentrates concrete concerns that affect the day to day work, Such as the classroom, meetings, schedules, deadlines, goals. In the second, the Professional Choice (*Cluster 2*, 26.6% of UCEs) emphasizes the pleasure that teaching provides, Research and Social Transformation (*Cluster 3*, 27.2% of UCEs), on the other hand, reinforce the appeal to the incentive (support) to the research, whereas it is possible to consider it as a component of social transformation.

Keywords: Higher Education. Resilience. Teaching.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

I Introdução

A difusão do termo “resiliência” ampara concepções atitudinais em relação à adversidade (Job, 2003). Incorpora a ideia de que o sujeito resiliente demonstra capacidade de transcender em função de uma maior flexibilidade na condução positiva de soluções para situações vividas (Pinheiro, 2004).

A resiliência, ainda, ressoa na flexibilidade requerida no contexto de trabalho moderno e cada vez mais multifacetado, o que insere a lógica da tensão, da pressão e da ruptura diante de perfis profissionais fugazes, postos em necessária formação continuada, reformulação de suas diretrizes e ampliação do seu escopo de conhecimentos (Abbad, Loiola, Zerbini & Borges-Andrade, 2013; Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008). Nesse sentido, estudos sobre resiliência nesse campo estão sendo cada vez mais enfatizados (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008; Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Monteiro & Mourão, 2016).

Nesse contexto, o perfil docente, também veiculado como um “dom”, uma “missão”, carrega a premissa de que conhecimento e ensino são duas faces da mesma moeda (quem sabe, sabe ensinar). Seu exercício, no entanto, tem aprofundado esse debate no momento em que o conhecimento se tornou mais acessível, virtualizado, fugaz, ao passo que também pode ser apreendido sem maior criticidade (Veiga, 2011).

Ao docente cabe, agora, o domínio de um conhecimento que está em todo lugar. Assim, novas configurações da profissão docente estreitam-se com a ideia da resiliência, haja vista que há, no cenário contemporâneo, exigências relativas à flexibilidade que impõem ao docente o enfrentamento das tensões e das rupturas desse contexto (Farjado, 2012, 2013). Com efeito, o desenvolvimento profissional é influenciado pela relação com o contexto de trabalho e a capacidade de enfrentamento de situações estressoras (Lauber, Taylor, Decker & Knuth, 2010; Yunes & Szymansk, 2001; Yunes, 2003).

O exercício da atividade docente tem sido explorado como desafiador, haja vista sua complexidade e sobrecarga de muitas funções, cuja maior expressão é posta pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão (Medeiros, 2007; Veiga, 2011), sendo que o último passou, ao longo de



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

recientes anos, por um processo de desvalorização, em função da redução de financiamento e menor incentivo institucional (Sguissardi & Silva, 2009).

Nesse sentido, surge o conflito de conciliar atividades basilares (ensino, pesquisa e extensão) e atividades prestigiadas (pesquisa) (Campos, Silva & Cicillini, 2015), sendo a compreensão da relação pessoa-pressão-subjetividade-trabalho e o conceito de resiliência, fundamentais, para consolidar o espaço da docência como ambiente de vivências mais integradoras, tanto para discentes, como para docentes (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008).

Portanto, com base na problemática da docência diante da tensão defendida, esta pesquisa objetiva explorar a resiliência em docentes de uma Instituição de Ensino Superior, a fim de levantar categorias representativas sobre o tema.

II A Docência no Ensino Superior

De uma concepção “inata”, posta como um “dom”, a docência carrega o estigma da “onipotência” e “onipresença” de um conhecimento que o docente “deve” ter (Campos, Silva & Cicillini, 2015). Efetivamente, a formação docente e a sua própria condição acadêmica parece estranha, haja vista que o conhecimento do docente, agora, é apresentado como processual (Cunha, 2006; Veiga, 2011). Portanto, a condição híbrida de um conhecimento “inato”, com um conhecimento “processual”, alinha-se a um exercício profissional que além de conhecimento incorpora didática, experiência e contextos, tornando-a complexa e de difícil demarcação entre o ensinar e o aprender (Althaus, 2004; Fajardo, Minayo & Moreira, 2013).

Convém ressaltar que, a estrutura avaliativa da docência no Ensino Superior [ES] é experiência recente, mais especificamente por volta da década de 1990 (Veiga, 2011). A avaliação periódica, porém, no âmbito do acompanhamento do desempenho acadêmico e da influência das atividades de pesquisa, revela que da docência enfatiza-se a assiduidade e a regularidade na oferta de disciplinas e, os indicadores de produção (Barreto, 2007; Severino, 2013). Ao mesmo tempo, para o exercício da docência são necessárias ações que ultrapassam o conhecimento aprofundado da disciplina (Veiga, 2011).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Espera-se que o docente no ES domine conhecimentos e ferramentas educativas, capazes de transmitir saberes com criatividade e crítica. Além disso, sua contribuição na formação de futuros profissionais, capazes de construir conhecimento, sendo tecnicamente aptos para atuar no mercado de trabalho, e, também, com consciência crítica que ratifica a base da representação social do profissional docente (Ferreira, 2015; Severino, 2013).

No escopo da valorização da carreira, está a pesquisa, incluindo publicações e participações em eventos, atividade de orientação de dissertações e teses, participações em bancas e processos ligados à pós-graduação (Cunha, 2006). Além disso, reconhece-se o prestígio da atuação na gestão universitária.

Desse contexto, ensino em movimento, pesquisa privilegiada e gestão necessária, decorre a afirmativa da sobrecarga docente, haja vista que as delimitações entre ensino, pesquisa e extensão não são mais intensamente discutidas, o que impõe ao docente equacionar as múltiplas funções e organizar sua carreira diante da tensão do que é necessário, desejável e valorizado (Medeiros, 2007; Veiga, 2011). Dessa forma, o volume de funções é apresentado como base de situações estressoras no contexto de trabalho, como o excesso de carga horaria, intensa responsabilidade individualizada, relação com a chefia e com discentes, sendo, ainda, a motivação discente uma atribuição difícil de administrar (Ferreira, 2010).

E, nesse espaço, se insere a “tensão existente entre o pesquisador, a produção de conhecimento e a conjuntura do trabalho, agregado às funções docentes, que variam desde o ensino, orientações e pesquisa, até os trabalhos administrativos, de “contador”, “*office boy*” e “auxiliar de escritório” (Ferreira, 2015, p. 38). A dimensão profissional implicada da tensão responde pelo exercício das múltiplas funções e, ao mesmo tempo, seu necessário desenvolvimento. Já a dimensão administrativa envolve a gestão universitária, a gestão do ensino e a gestão de si, em função da autonomia docente na organização de suas tarefas. E, a dimensão pessoal envolve a difícil demarcação de seu espaço, em um trabalho que fragiliza o tempo familiar, por exemplo (Zabalza, 2004).

Sem que se tenham parâmetros ou guias para auxiliar a condução dos impasses citados, o docente responde às situações cotidianas com base em seu repertório de experiências e,



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

individualmente, muito mais do que coletivamente, amparam o enfrentamento dos conflitos por meio de sua disposição atitudinal que, dependendo dos sujeitos envolvidos, pode ter repercussões das mais diversas (Fajardo, Minayo & Moreira, 2013). Por um lado, a resiliência pode dar lugar à respostas criativas, positivas e resolutivas; por outro, sua ausência pode sufocar o docente e, fragilizá-lo diante das tensões da complexidade da docência no ES (Campos, Silva & Cicillini, 2015).

III Resiliência

No campo das ciências humanas e sociais o termo resiliência descreve a capacidade de um indivíduo ou grupo, mesmo em um ambiente não favorável, conseguir se construir ou se reconstruir de forma positiva diante das adversidades (Barlach, 2005), como uma negociação eficaz, uma adaptação a estresses e traumas (Grotberg, 2006).

Na Psicologia, por exemplo, o estudo da resiliência propagou-se com a definição de invencibilidade ou invulnerabilidade para explicar a condição saudável de crianças diante de situações de sofrimento (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984). Para tanto, apresentou quatro aspectos da vulnerabilidade: a hipervulnerabilidade- quando o sujeito não consegue lidar com as situações estressoras da vida; a pseudoinvulnerabilidade- quando o sujeito é amparado por um ambiente protetor e, que fragiliza-se com as pequenas adversidades; a invulnerabilidade- quando o sujeito vivencia as situações estressoras, mas consegue reorganizar-se com certa facilidade; e, a não vulnerabilidade, definida quando o sujeito apresenta intensa capacidade de lidar com as adversidades (Anthony & Cohler, 1987).

A disposição contínua da vulnerabilidade foi contestada, haja vista que a resiliência foi considerada como a capacidade do indivíduo reerguer-se mesmo quando se mostra vulnerável a situações estressoras (Sordi, Manfro & Hauck, 2011). A invulnerabilidade sugere uma resistência total ao estresse, considerando assim a capacidade de suportar as dificuldades, adversidades e conflitos em qualquer nível (Zimmerman & Arunkumar, 1994).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Da mesma forma, o conceito foi explorado por diferentes teorias, inclusive, em campos disciplinares distintos, a exemplo da relação entre resiliência e a teoria psicanalítica (Benghozi & Marques, 2005), com a teoria comportamental (Corchs, 2011), com pesquisas que buscam compreender o comportamento diante de situações de estresse e de risco (Poletto & Koller, 2004), com achados que permitem inferir que a resiliência pode ser aprendida (Antunes, 2003) e, ainda, “tem tudo a ver com presenças significativas, com solidariedade, com cooperação, com interações entre seres humanos que formam comunidades saudáveis e acolhedoras” (Farjado, 2012, p. 48).

A resiliência, então, passou a ser defendida como uma condição situacional, posto que não deriva de um escudo protetor ou de uma resistência ao problema, mas da capacidade resolutiva diante destes (Angst, 2009) e assim, não enseja a eliminação do problema, mas sua ressignificação (Junqueira & Deslandes, 2003). Portanto, a resiliência é relativa, varia de acordo com o ambiente, as circunstâncias e as peculiaridades em que se está envolvido. Ademais, as situações estressoras podem ser vivenciadas de maneira diferente pelos sujeitos, sendo que estes, também, podem responder de forma diferente a mesma situação conflituosa de maneira distinta (Job, 2003; Rutter, 1999; Yunes, 2003).

Assim, flexibilidade, agilidade, coragem, positividade, transcendência, habilidades de dar e receber em relações humanas, autoestima positiva, constância, compromisso, receptividade, interesse e força em meio ao sofrimento, seriam aspectos inerentes à condição resiliente (Barreira; Nakamura, 2006; Job, 2003; Vergara, 2008), que melhor explicam do que a conceituam (Pinheiro, 2004). Outros aspectos seriam: a introspecção, a independência, a capacidade de relacionar-se, a iniciativa, o humor, a criatividade, a moralidade, a auto-estima consciente, por exemplo (Ojeda, 2007). Mesmo que os aspectos reforcem uma ideia subjetiva, considera-se que as disposições podem ser potencializadas por contextos de trabalhos, cuja organização, condições e relações sócio-profissionais operem estratégias individuais e coletivas de mediação na interação com a realidade do trabalho do trabalho (Ferreira & Mendes, 2008).

De uma linha mais individualista (centrada numa leitura mais psicológica) à corrente mais interacionista (perspectiva sociológica), a resiliência “se relaciona aos vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando o isolamento social do sujeito”



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

(Farjado, 2013, p. 220-221). Nesse caso, os fatores protetores, como o suporte social e o autoconceito positivo (Haggerty, Sherrod, Gamezy & Rutter, 2000), compõem, em conjunto, as estratégias de mediação possíveis para que se possa relacionar resiliência e docência no ensino superior.

IV Metodologia

Realizou-se pesquisa de campo, fundamentada na metodologia qualitativa, cuja finalidade foi a de explorar o tema resiliência em docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Para tanto, dados foram coletados por meio de roteiro semiestruturado, junto a oito docentes de administração da instituição, haja vista maior abertura as falas dos sujeitos pesquisados (Denzin & Lincoln, 2006). O instrumento passou por um pré-teste com uma doutoranda em Administração e foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE].

Os relatos foram importados para tratamento no *software* Iramutec (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Texte set de Questionnaires*), a fim de categorizar e apreciar os enunciados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), especificamente análise de relação, em uma perspectiva de ir além da “frequência da aparição dos elementos do texto, mas para as relações que esses elementos mantêm entre si” (Bardin, 2011, p. 259), possibilitado pela Análise Fatorial de Correspondência [AFC].

Em relação às unidades de análise do *software* Iramutec, tem-se que o *Corpus* textual representa o conjunto de textos (entrevistas, no caso) utilizado para a análise. O segmento de texto, por sua vez, constitui-se pela segmentação do *corpus* pelo *software*, formando o ambiente das palavras. Assim, as UCIs representam o número de textos (entrevistas) que formam o *corpus* textual, as UCEs são os segmentos de texto e, o *Hapax* indica palavras com frequência única (Camargo & Justo, 2013a).

Inicialmente, realizou-se CHD, de acordo com o método de Reinert (1990), que classifica os segmentos de texto em função dos seus vocabulários e, em seguida, classes de UCE são divididas com base na frequência das palavras, por meio de testes chi-quadrado que permite uma



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

classificação estável e definitiva (Reinert, 1990). Cada grupo possui vocábulos semelhantes internamente e diferentes vocábulos em relação às UCEs das outras classes (Camargo & Justo, 2013). O resultado da CHD é organizado em um dendograma que ilustra a formação das classes (Camargo & Justo, 2013).

A AFC feita a partir da CHD também foi realizada a fim de apresentar em um “plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD” (Camargo & Justo, 2013, p. 516). Dessa forma, a AFC permite que sejam recuperados os segmentos de texto associados às classes e, assim, se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas (Kronberger & Wagner, 2010).

V Apresentação dos Resultados

O *corpus* textual da pesquisa reconheceu 8 UCIs. Utilizando-se da análise léxica, o processamento gerou 271 UCEs, 9.583 números de ocorrências de palavras, com 1.255 formas (palavras) das quais 1054 eram ativas e 201 complementares.

A CHD reteve 173 UCE, ou seja, 63,84% dos segmentos de texto. Além disso, identificou quatro classes de palavras (Figura 2), denominadas nesta pesquisa por *clusters*. A formação destes se dá pelo grau de ligação de uma palavra com a classe à qual pertence (calculado pelo chi-quadrado (X^2)); quanto maior o X^2 , mais significativa a relação entre a palavra e a classe, e, assim, maior a probabilidade dela pertencer a classe identificada.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

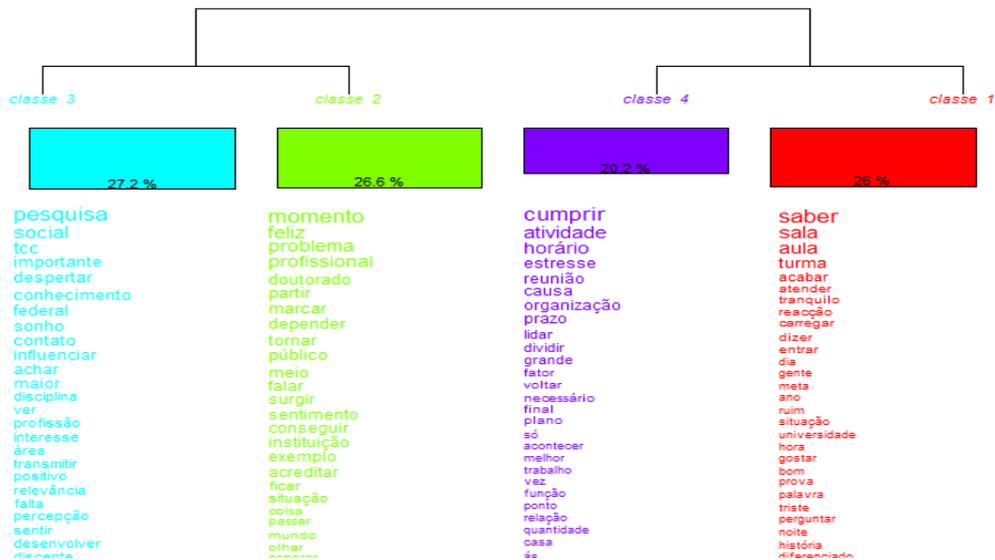


Figura 1. Dendrograma de Classificação Hierárquica*

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

*Figura gerada pelo software Iramuteq

Pelo dendrograma (Figura 1), observa-se que a CHD gerou a divisão do *corpus* inicialmente em dois *subcorpus* (primeira partição), quando, de um lado, separou os *clusters* 3 e 2 e, de outro, os *clusters* 1 e 4. Em seguida, separou os quatro *clusters* (segunda partição), com a definição das palavras significativas de cada agrupamento (Tabela 1).

O *cluster* 1, formado por 26% das UCEs, tem como palavras mais representativas: *saber*, *sala*, *aula* e *turma*, sendo todas estatisticamente significativas com valor $p < 0,0001$. O *Cluster* 4, por sua vez, contém 20,2% das UCEs e é melhor representado pelas palavras *cumprir*, *atividade*, *horário*, *estresse*, *reunião*, *causa*, *organização*, *prazo*, *lidar* ($P < 0,0001$). O *cluster* 3 é constituído por 27,2% das UCEs e é composto de forma mais significativa pelas seguintes palavras: *pesquisa* e *social* ($P < 0,0001$). Em seguida, o *cluster* 2, representa 26,6% das UCEs e tem a palavra *momento* como mais significativa ($P < 0,0001$).

Tabela 1

Composição dos *clusters* formados pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD)*



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Classes	Eff. Total	Porcentual	Chi2	Palavra	p
Cluster 1	24	79.17	40.91	Saber	<0,0001
	39	61.54	33.02	Sala	<0,0001
	55	50.91	25.97	Aula	<0,0001
	12	83.33	22.01	Turma	<0,0001
Cluster 2	15	73,33	18,38	Momento	<0,0001
Cluster 3	18	72,22	20,61	Pesquisa	<0,0001
	6	100,00	16,66	Social	<0,0001
Cluster 4	13	92,31	45,25	Cumprir	<0,0001
	23	65,22	33,26	Atividade	<0,0001
	10	90,00	32,01	Horário	<0,0001
	8	87,50	23,52	Estresse	<0,0001
	5	100,00	20,30	Reunião	<0,0001
	5	100,00	20,30	Causa	<0,0001
	5	100,00	20,30	Organização	<0,0001
	9	77,78	19,48	Prazo	<0,0001
	5	100,00	16,14	Lidar	<0,0001

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

*Figura gerada pelo software Iramuteq

VI Discussão

Compreende-se que há dois núcleos semânticos expressos pelo *corpus* (primeira partição), definido como *Docência e Realização Profissional Docente*. O *software*, ainda, subdividiu as duas classes (Tabela 2). No primeiro caso, a *Docência*, forma duas categorias, no caso, *Ensino como prioridade (Cluster 1)* e *Múltiplas Tarefas (Cluster 4)*; e, no segundo caso, a *Realização Profissional Docente* divide-se em *Escolha Profissional (Cluster 2)* e *Pesquisa e Transformação*



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Social (Cluster 3). Essas categorias foram apreciadas de forma a confrontar a categorização com os segmentos de textos que os formam, a fim de confirmar a apreciação descritiva do *corpus* textual.

Tabela 2

Definição das Categorias em função dos segmentos de textos

<i>Clusters</i>	Segmentos de Textos representativos de cada Cluster
<p><i>Cluster 1</i></p> <p>Ensino como prioridade</p>	<p>[...] entrar em sala de aula sem ter conteúdo um ou outro vai aceitar mas outros vão dizer ele não quer dar aula [...] (E4)</p> <p>[...] quando eu entrava em sala de aula eu esquecia todos os problemas [...] (E3)</p> <p>[...] em cima das múltiplas funções a gente acaba primeiro atendendo, seria uma meta prioritária, a grade curricular atingir a integralidade do conteúdo programado e na medida do possível ir além da sala de aula (E5)</p> <p>[...] diversas situações são muito marcantes cada turma, disciplina e semestre possuem suas particularidades que as deixam diferenciadas é sempre marcante lembrar a primeira vez que entrei na sala de aula não mais como um aluno mas sim como docente (E8)</p>
<p><i>Cluster 2</i></p> <p>Escolha Profissional</p>	<p>[...] nossa carreira mesmo que breve ainda é marcada por inúmeras situações marcantes entretanto sempre temos aqueles momentos especiais, o aluno que vem no final do semestre agradecer pelo aprendizado (E7)</p> <p>[...] aquele momento foi um momento muito especial para eu poder internalizar aquilo que eu queria ser (E3)</p> <p>[...] caracterizar melhor e pior experiência como professor passa a ser muito relativo pois depende do momento e significado que com o tempo a experiência pode passar (E8)</p> <p>[...] o que mais gosto é o sentimento de uma aula bem dada, é algo muito gratificante quando você dá uma aula legal, eu fico muito feliz (E5)</p> <p>[...] estou feliz pois agora estou quase terminando o doutorado então está</p>



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Tabela 2

Definição das Categorias em função dos segmentos de textos

<i>Clusters</i>	<i>Segmentos de Textos representativos de cada Cluster</i>
	<p>maravilhoso (E3)</p> <p>[...] o professor fica feliz porque o resultado foi alcançado em última análise [...] é ensinar para a vida (E1)</p> <p>[...] o professor é um multiplicador de saberes na realidade eu acredito que o professor, a partir de seus alunos, ele consegue influenciar o mundo (E2)</p> <p>[...] cheguei na instituição pública estou feliz pois agora estou quase terminando o doutorado então está maravilhoso (E3)</p>
<p><i>Cluster 3</i></p> <p>Pesquisa e Transformação Social</p>	<p>[...] a pesquisa tem tido maior relevância e muitas vezes a gente não percebe o impacto social da atividade de pesquisa(E5)</p> <p>[...] eu me sinto realizada por está contribuindo com o conhecimento dos alunos está despertando para a pesquisa (E3)</p> <p>[...] no meu caso, sou apaixonado por pesquisa assim minhas aulas, orientações e demais responsabilidades assumidas são fortemente influenciadas por esta (E7)</p> <p>[...] o pouco incentivo a pesquisas é uma desvantagem marcante na profissão (E8)</p> <p>[...] a esperança de poder fazer um papel social de transformação da realidade são algumas das principais vantagens (E8)</p> <p>[...] o TCC deve ser encarado como algo a mais, não apenas mais uma obrigação necessária à obtenção do título de bacharel mas, sim, uma porta de oportunidades (E7)</p> <p>[...] o docente é um impulsionador de novos sonhos e descobertas de realidades e conhecimentos que podem transformar radicalmente a vida dos alunos (E8)</p> <p>[...] o brilho nos olhos e a empolgação deve ser uma constante pois o prazer</p>



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

Tabela 2

Definição das Categorias em função dos segmentos de textos

<i>Clusters</i>	Segmentos de Textos representativos de cada Cluster
	e a felicidade com a profissão passa a ser contagiante e transmitida aos alunos que por sua vez podem despertar maior curiosidade e interesse na disciplina (E1)
Cluster 4 Múltiplas Tarefas	[...] conciliar a grande quantidade de atividades e o curto prazo de tempo para que sejam cumpridas com a qualidade necessária, [...] acaba provocando um maior desgaste no final de cada aula (E8) [...] levar muitas vezes atividades do trabalho para casa também faz parte do dia a dia do docente para que possa administrar melhor o trabalho e o tempo (E3) [...] dentro desse período você também tem que adequar as atividades de extensão, pesquisa e reuniões e essa parte é a que demanda mais tempo (E4) [...] reuniões infinitas, reuniões por vezes sem tanta importância, [...] causa muito estresse (E4) [...] além da carga horária tem essa relação aluno e professor e quando o aluno tira dez, quem tirou dez foi o aluno, e se tiver zero, foi o professor que lhe deu zero (E5) [...] a estrutura que estamos envolvidos não dá oportunidade, se acabou o prazo , acabou (E4)

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No que tange ao *Ensino como prioridade* (Cluster 1), os segmentos de textos indicam que a sala de aula é (ou deve ser) priorizada no âmbito da docência e que, inclusive, deve-se ter discernimento sobre a importância de as aulas serem bem preparadas e transmitidas. As *Múltiplas tarefas* (cluster 4), por sua vez, pressionam o docente a relativizar a prioridade do ensino, em função de prazos e horários a cumprir, o que, de um lado, desencadeia o estresse diante da



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

necessidade de conciliar essas funções, e, de outro, estressa o docente que vê na relação com aluno em sala de aula o maior sentido de suas atividades (Medeiros, 2007; Veiga, 2011).

O segundo grupo imprime um teor mais abstrato da docência, caracterizado pela *Realização profissional*. A *Escolha profissional (cluster 2)*, nesse grupo, implica no prazer associado à docência, haja vista os momentos de satisfação identificados pelo exercício da profissão. Por outro lado, a *Pesquisa e a Transformação social (cluster 3)* indica que a primeira, embora valorizada e demandada (Campos, Silva & Cicillini, 2015; Cunha, 2006), não ressoa em impactos sociais mais perceptíveis e, também, não encontra maior espaço para ser cultivada, haja vista o cenário das múltiplas tarefas. Também convive com a dualidade do prestígio e do não incentivo (apoio) que individualiza o esforço de pesquisar para além das demandas postas pelo ensino. A segunda, veicula a concepção da docência como mediadora de transformação social, tanto no que diz respeito ao impacto da vida dos alunos, como no impacto social favorecido pelo conhecimento difundido.

No *cluster 3*, identifica-se uma possível tensão entre *Pesquisa* (valorizada, sem incentivo e com pequena percepção de impacto social) e a *Transformação Social* (como representação social da profissão, com importante impacto social). A medida que a pesquisa é contestada, ela pode veicular-se como evento estressor, haja vista a conotação valorativa que pode influenciar a realização de pesquisas como requisito institucional e social, associado ao um volume de trabalho prévio e que sobrecarrega o docente. A pesquisa também insere a lógica do conhecimento provisório, o que reforça a confrontação do conhecimento já aprendido por novos achados, o que pode trazer ao docente a necessidade constante de rever seu repertório (Abbad et al., 2013), repercutindo na tensão de um conhecimento nunca plenamente pronto para ser ministrado.

Dessa forma, a resiliência, nesse grupo, se vê implicada no exercício da docência, atrelada ao teor de prioridade da atividade de ensino e na tensão existente entre esta e as tarefas extraclasse, em sintonia com as demandas pela realização do tripé: ensino, pesquisa e extensão, mais especificamente relacionadas às demandas pela pesquisa e o pouco incentivo (ou pouco apoio) à sua realização (Medeiros, 2007; Veiga, 2011). Por outro lado, as situações estressoras decorrentes dessa tensão, possivelmente é contornada pela consciência de uma escolha profissional bem realizada, em parte amparada pelo desejo de transformação social e na realização de sonhos, postos na relação



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

entre docentes e discentes na construção e transmissão de conhecimento (Soratto & Oliver-Heckler, 1999).

Portanto, o processo resiliente na docência, nesse caso, implica melhor gerir a tensão entre a prioridade do ensino em nível superior, face a relação direta e imediata deste, com a formação de discentes que atuarão, pós-formatos, no contexto social; e, as demandas de atividades administrativas, por vezes não percebidas como atreladas à primeira; e, também, pela ênfase no investimento de tempo em pesquisa, atividade percebida com impacto social mais abstrato e a longo prazo.

Nessa seara, o docente, que precisa refletir e se posicionar diante da tensão, também ressalta seu papel social, posto que a formação transmitida será avaliada socialmente, como “boa” ou “ruim”, pelo aluno que forma. Nesse caso, parece que o conflito caminha para a priorização do ensino, em função do impacto direto dos seus resultados e maior apelo social que essa priorização implica, haja vista que a demanda para a pesquisa, pelos discursos, se aproxima de questões mais institucionais.

Com base no que já foi discutido, apresenta-se a Análise Fatorial de Correspondência [AFC], apresentado no plano cartesiano, numa relação espacial entre as classes formadas a partir do *corpus* textual, sendo então possível identificar a proximidade em relação aos *clusters* formados.



XXXI CONGRESSO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

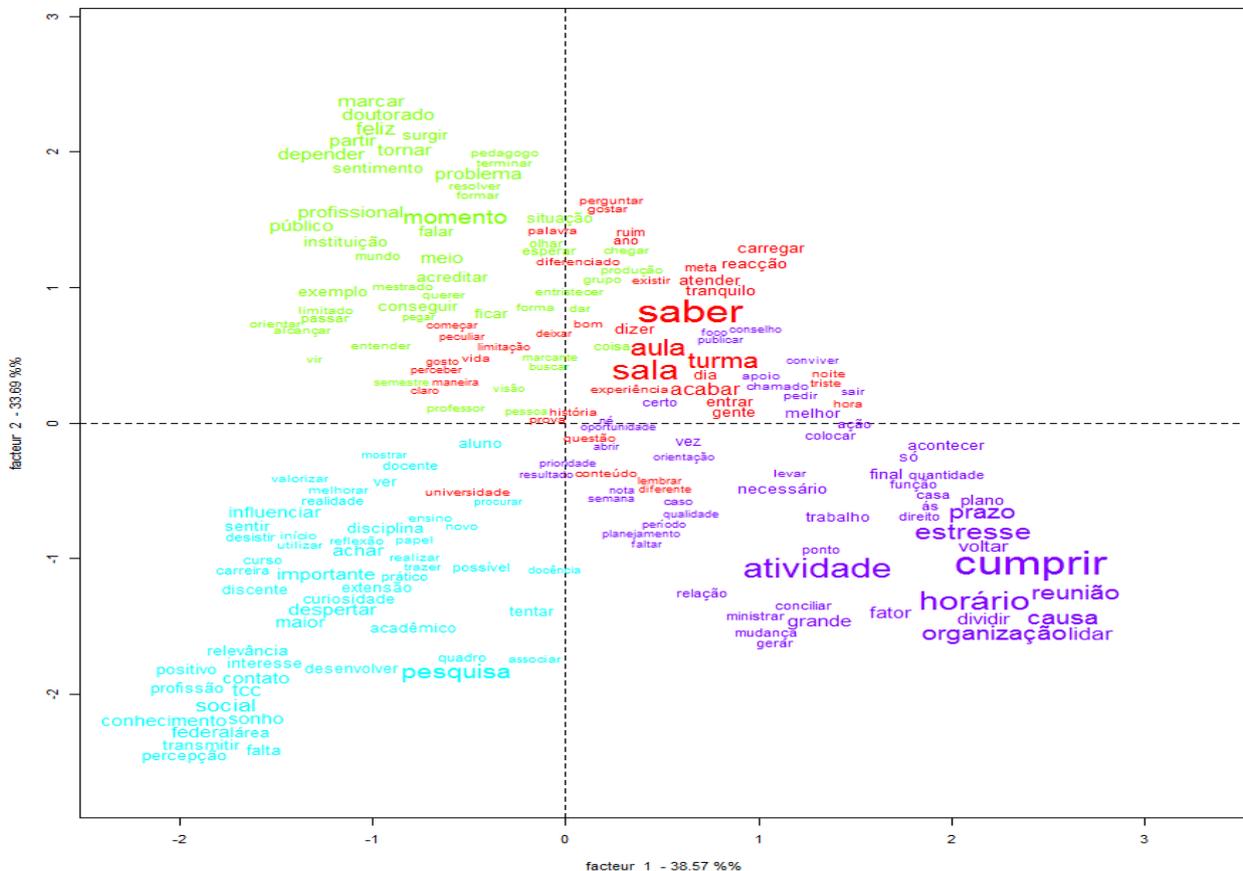


Figura 2. Análise Fatorial de Correspondência*

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Nota: *Figura gerada pelo software Iramuteq. Cluster 1 (vermelho), Cluster 2 (verde), Cluster 3 (azul claro), Cluster 4 (azul escuro).

A CHD e a AFC fornecem informações de que a *Pesquisa* e a *Transformação Social* (cluster 3) é a que possui maior volume de segmentos de textos (27, 2%) e, também, é a que mantém uma relação mais distante dos demais clusters. AFC, por sua vez, levanta a questão de que o *Ensino como prioridade* (cluster 1) estabelece fronteira com a *Escolha profissional* (cluster 2) e com as *Múltiplas tarefas* (cluster 4).



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

A proximidade dos *clusters* 1, 2 e 4, indica que o Ensino dialoga com a escolha profissional e com as múltiplas tarefas, possivelmente pelo fato de que as duas possuem sentido último na primeira. A relação desses *clusters* (1, 2 e 4), com o *cluster* 3, por sua vez, permite inferir que a *Pesquisa* e a *Transformação social*, não possui maior diálogo com o *Ensino como prioridade*, a *Realização profissional* e as *Múltiplas Tarefas*. Pode-se supor que, esse fato reflita a *Pesquisa* como um plano do que se “deveria fazer” e, que o volume de atividades pode favorecer que a *Pesquisa e Transformação Social* não estejam vinculadas ao cotidiano, impregnado de tarefas reuniões, metas e prazos.

VII Considerações Finais

O estudo exploratório da resiliência em docentes do Ensino Superior permitiu identificar, no grupo estudado, quatro aspectos agrupados em torno de duas questões centrais: a *Docência* e a *Realização Profissional Docente*. No primeiro caso, o *Ensino como prioridade* e as *Múltiplas tarefas* denotam que o exercício profissional concentra preocupações concretas que afetam o dia-a-dia no trabalho, como a sala de aula, as reuniões, os horários, os prazos, as metas. No segundo, a *Escolha profissional*, que ressalta o prazer que a docência propicia, com a *Pesquisa* e a *Transformação Social*, que reforçam o apelo ao incentivo (apoio) à pesquisa, sendo propício considerá-la como componente importante de transformação social.

Assim, como o processo resiliente (Farjado, 2012, 213) estaria na superação das tensões evidenciadas no grupo pesquisado de docentes do ES, acredita-se que alguns pontos podem ser explorados.

1. Perceber que a tensão entre ensino, de um lado, e pesquisa, de outro, aumenta o fosso entre as duas, na qual deveria haver profundo entrelaçamento.

2. Observar que o impacto social da atividade de pesquisa carrega um teor negativo e, com isso, resistências em sua adoção e, mais intensamente, resistências em sua aceitação.

3. Considerar que está na relação docente-discente e no apreço à transformação social, a gênese do entrelaçamento pontuado no item 1 e detalhado no ponto 2.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

4. Aprofundar a discussão sobre atividades de gestão acadêmica e de como esta tem sido levada à formação docente e, também, como tem sido difundida como prática social é ponto extremo, cujo escopo conduz a própria discussão do Ensino Superior.

Acredita-se que, a extensão, em harmonia com a pesquisa e o ensino, construiria uma ponte para que a transformação social fosse praticada e percebida, especialmente pela ecologia de saberes realizada pela pesquisa-ação, como aquela que envolve comunidades e organizações sociais na construção e resolução dos seus problemas (Santos, 2010).

Adicionalmente, percebe-se que a pesquisa sendo valorizada e não incentivada (apoiada) pode tornar-se atividade isolada, fazendo com que o pouco (ou não) contato com as pessoas e realidades transforme esse conhecimento descontextualizado, um trabalhado estranhado, ou um cotidiano viciado (Ferreira, 2015). Assim, a formação de redes entre pesquisadores e entre estes e a comunidade, bem como o envolvimento com a pesquisa-ação pode contribuir com uma nova representação social sobre a pesquisa, especialmente para os atores envolvidos.

Por fim, o suporte social merece notória atenção, haja vista que os contextos de trabalho respondem pela resiliência, quando a falta de apoio institucional declara um trabalho autônomo e solitário. Assim, estratégias coletivas podem ser mais amplamente discutidas no âmbito da resiliência docente, considerando os vínculos sociais como mediadoras da interação dos sujeitos docentes com a realidade do trabalho.

Como a pesquisa ouviu docentes vinculados à graduação, considera-se fundamental para estudos futuros fazer o contraponto com docentes de pós-graduação, especificamente observando o *cluster* na concepção desses dois grupos docentes.

VIII Bibliografia

Abbad, G., Loiola, E., Zerbini, T., Borges-Andrade, & J. E. (2013). Aprender em organizações e no trabalho. In: L. O. Borges & L. Mourão (Org.). *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia* (pp. 497-527). Porto Alegre: Artmed.



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

- Angst, R. (2009). Psicologia e Resiliência: Uma revisão de literatura. *Psicol. Argum.*, 27(58), 253-260.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford Press.
- Antunes, C. (2003). *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barlach, L. (2005). *O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 101-112.
- Barreira, D. D., & Nakamura, A. P. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. *Aletheia*, 23, 75-80.
- Barreto, M. A. (2007). *Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário*. Tese. doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Benghozi, P., & Marques, S. T. (2005). Resiliência familiar e conjugal numa perspectiva psicanalítica dos laços. *Psicologia clínica*, 17(2), 101-109.
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, 21(49), 263-271.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 21(2), 513-518.
- Campos, V. T. B., Silva, F. A., & Cicillini, G. A. (2015). Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia. *ETD: Educação Temática Digital*, 17, 442-462.
- Corchs, F. (2011). Decompondo a resiliência. *Boletim paradigma*, 6, 6-12.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, May, 46-54.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

- Fajardo, I. N., Minayo, M. C. de S., & Moreira, C. O. F. (2013, janeiro/março). Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, 34(122).
- Ferreira, L. R. (2015). *O trabalho do Professor Jovem-Doutor na Pós-Graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2008). Contexto de trabalho. In: M. M. M. Siqueira (Org.). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: ARTMED.
- Gamezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A building Block for Development Psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N., & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.
- Job, F. P. (2003). *Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações*. Tese doutorado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Junqueira, M. F. P. S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 227-335.
- Lauber, T., Taylor, E. J., Decker, D. J., & Knuth, B. A. (2010). Challenges of professional development: Balancing the demands of employers and professions in federal natural resource agencies. *Organization & Environment*, 23(4), 446- 464.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

- Ojeda, E. N. S. (2007). Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. In: A. Melillo, A. & E.N.S. Ojeda (Org.). *Resiliência, descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 47-57). Porto Alegre: Artmed.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 28, 24-54.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Santos, B. de S. (2010). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V., & Silva, J. R., Júnior (2009). *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã Editora.
- Soratto, L., & Olivier-Heckler, C. (1999). Os trabalhadores e seu trabalho. In Codo (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB.
- Sordi, A. O., Manfro, G. G., & Hauck, S. (2011). O conceito de Resiliência: Diferentes Olhares. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 13(2), 115-132.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: high-risk children from birth to adulthood*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Revista Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 1-17.
- Althaus, M. T. M. (2004, janeiro/abril). Ação Didática no Ensino Superior: a Docência em Discussão. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 7(1), 101-106.
- Pinheiro, D. P. N. (2004, abril). A resiliência em discussão. *Psicol. Estud.*, Maringá, 9(1).
- Cunha, M. I. (2006, maio/agosto). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32).
- Medeiros, A. M. S. (2007, julho/dezembro). Docência no ensino superior: Dilemas contemporâneos. *R. Faced*, Salvador, (12), 71-87.
- Vergara, S. C. (2008, julho/agosto). A Resiliência de Profissionais Angolanos. *RAP*, Rio de Janeiro, 42(4), 701-18.
- Ferreira, V. S. (2010, janeiro/abril). As especificidades da docência no ensino superior. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 10(29), 85-99.
- Veiga, I. P. A. (2011, setembro/dezembro). A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação*, Santa Maria, 36(3), 455-464.
- Severino, A. J. (2013, janeiro/junho). Da docência no ensino superior: condições e exigências. *Comunicações*, Piracicaba, 20(1), 43-52.
- Monteiro, A. C., & Mourão, L. (2016, janeiro/março). Resiliência e Justiça Organizacional como Antecedentes da Percepção de Desenvolvimento Profissional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 111-121.