



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ISIS TAVARES DA SILVA LOVERA

**A FELICIDADE NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Recife
2019

ISIS TAVARES DA SILVA LOVERA

**A FELICIDADE NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Simões

Coorientadora: Profa. Dra. Fábiana Alexandra Pottes Alves

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimó, CRB-4/1806

- L911f Lovera, Isis Tavares da Silva.
 A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da
 Universidade Federal de Pernambuco/ Isis Tavares da Silva Lovera. –
 Recife, 2019.
 145 f. : il.
- Orientador: José Luís Simões.
 Coorientadora: Fábía Alexandra Pottes Alves
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa
 de Pós-graduação em Educação, 2019.
 Inclui Referências e Apêndice.
1. Felicidade. 2. Discursos. 3. Docentes – Colégios de aplicação. 4.
 UFPE - Pós-graduação. I. Simões, José Luís (Orientador). II. Alves, Fábía
 Alexandra Pottes. III. Título.

371.104 (23. ed.)

UFPE (CE2019-093)

ISIS TAVARES DA SILVA LOVERA

**A FELICIDADE NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada em: 23/10/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Luis Simões (Orientador)

Prof. Dr.^a Fábيا Alexandra Pottes Alves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fábio da Silva Paiva (Examinador Externo)
Centro Universitário Maurício de Nassau

Prof. Dr. Henrique Gerson Kohl (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

A todos que doam/doaram um pouco de si, na
construção do Colégio de Aplicação da
Universidade Federal de Pernambuco.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela sua graça e misericórdia incomparáveis, por me dar oportunidade de viver momentos como este, pela saúde e proteção diária a mim e aos que me rodeiam, sem Ele nada disso seria possível!

Ao meu esposo Samuel, por abrir mão de tudo e estar aqui comigo já a quase sete anos de casados. Por ser a primeira pessoa a me incentivar a fazer o doutorado, me acalmar nos momentos em que achei que não fosse conseguir, celebrando comigo cada página escrita e me apoiar em todos os momentos, me fazendo ser uma mulher amada todos os dias!

Aos meus pais, por me acompanharem em cada passo da minha vida, acreditarem no meu potencial e sempre presentes quando eu menos esperava.

Ao meu irmão Adônis e minha cunhada Mayara, que mesmo distantes agora, estiveram sempre atentos durante este processo do doutorado e me ajudaram com as traduções.

Ao Prof. Dr. José Luís Simões, meu orientador de longas datas, que acreditou em mim desde a Iniciação Científica, na graduação, e me mostrou o caminho acadêmico. Uma pessoa prática e objetiva, sempre pronto para ajudar e incentivar a terminar, em meio aos atropelos vividos neste doutorado. Esta conquista também é sua!

A Professora Fábiana Pottes, pela atenção e fôlego nos últimos meses, sua colaboração chegou na hora certa!

Aos professores Edílson Fernandes, Fábio Paiva, Marcelo Tavares e Henrique Kohl, pelo carinho de ler todo este trabalho produzido. Pelo acompanhamento desde a qualificação e a atenção nos mínimos detalhes para que este documento ficasse o melhor possível e possa contribuir com outras pesquisas.

Aos professores que carinhosamente aceitaram o convite de participar deste trabalho como sujeitos da pesquisa e dividiram seus pensamentos, anseios e alegrias, se disponibilizando para que esta pesquisa tivesse sentido, muito obrigada!

Aos técnicos e professores do Programa de Pós-graduação em Educação, que estiveram sempre prontos a ajudar e colaboraram com referências para um maior aprofundamento acadêmico.

Aos colegas de mestrado e doutorado, que estão sempre presentes, compartilhando disciplinas, encontros, trabalhos, orientações e publicações da vida acadêmica.

Aos colegas de trabalho, professores, técnicos, e funcionários terceirizados do Colégio de Aplicação, que trazem leveza ao dia a dia, e fazem esta instituição ter um significado a

mais em minha vida. Viveram a minha entrada no doutorado quando ainda era professora substituta e agora a minha saída quando efetiva.

Aos meus alunos queridos do CAp/UFPE de todos os anos, que me convidam a ser uma professora melhor todos os dias, pensando e planejando as melhores experiências em sala de aula.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal do Paulista, da Escola Presidente Castelo Branco na Mirueira, da Faculdade Joaquim Nabuco, unidade do Janga e Recife (quando ainda eram chamados assim), que celebraram comigo o ingresso no doutorado e me apoiaram em meio a correria das inúmeras aulas, elaboração de provas e prazos a serem cumpridos, sempre incentivando a não desistir. Muito obrigada!

Às minhas amigas de escola, que guardo no coração e estiveram sempre atentas em todo este processo, me mostrando que há momentos de pausa saudáveis, que devem acontecer em meio a rotina.

A todos os irmãos em Cristo que o Senhor me deu, que me sustentaram em oração e ouviram um pouco desta trajetória. Na Primeira Igreja Batista em Cidade Universitária e na Igreja Evangélica Batista da Várzea, deixo o meu registro pelo carinho e atenção comigo.

Aos meus alunos que levo com carinho, dos mais diversos empregos que passei, orientandos nos quais ainda tenho o contato, que me alegram com a sua lembrança desta professora.

Aos meus demais familiares, que mesmo distantes sentiram minhas ausências nestas escolhas de renúncias que precisaram ser feitas ao longo desta jornada.

“Estejam sempre alegres. Nunca deixem de orar. Sejam gratos em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus - 1Ts 15:18” (BÍBLIA, 2018, p.1963)

*Na cidade do Recife,
Muitos anos lá se vão,
Havia um grande colégio
De nome Aplicação.
Ensinar era seu mérito
Lançar luz na escuridão,
Fazia-o com competência
Sabedoria e Perfeição.*

*Corpo docente excelente,
Gente de alto padrão,
Trabalhadeira preparada,
A serviço da educação.*

*(...) Nele muito aprendi.
Tentei um pouco ensinar.
Convivi com a melhor gente.
Isso eu vou sempre lembrar.*

*A esse Colégio bendito
Que marcou a minha vida,
O mais sincero obrigada
Da professora agradecida.*

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 1998, p.45)

RESUMO

A felicidade como objeto de estudo acadêmico, aguça a curiosidade e ressalta muitos questionamentos sobre a sua subjetividade. O objetivo geral deste estudo consiste em investigar a felicidade segundo o discurso dos docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Com a finalidade de estabelecer padrões de análise nos filiamos teoricamente às contribuições da Teoria do Discurso. A estratégia metodológica é constituída do objeto e da problemática delineada, evocando os critérios no processo de produção, dentro das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas que ressoam nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, buscou-se ampliar o potencial de novas possibilidades de articulação das ferramentas de pesquisa sobre a felicidade, fazendo desta investigação um procedimento único em sua construção. Com o propósito de contribuir para o progresso da historiografia, nos aproximamos das fontes históricas, a partir dos pontos de articulação entre passado e presente, que constroem bases firmes da prática investigatória. Foram sorteados como sujeitos da pesquisa professores efetivos e aposentados, onde cada sujeito é protagonista de um personagem em uma narrativa própria de como surgiu a concepção de felicidade. Após as entrevistas, houve as transcrições e o estabelecimento dos padrões de articulação entre os discursos, que possibilitaram tentar descrever e caracterizar as diferentes práticas articulatórias no contexto estudado, estruturando a formação discursiva analisada, demonstrando a intencionalidade do sujeito e a sensibilidade ao conjunto do *corpus* da pesquisa. As lógicas fazem um relato, tornando visível e permitindo construir uma narrativa que compreende a formulação do problema da pesquisa definindo as gamas de possibilidades. As concepções de felicidade são as mais diversas, construídas por diversos discursos que a atravessam e os sentidos da sua formação discursiva dependem de como estes se articulam. Assim, os professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, não acreditam na plenitude da felicidade, se declaram pessoas felizes, mas que vivem momentos infelizes.

Palavras-chave: Felicidade. Discurso. Lógicas.

ABSTRACT

Happiness as an object of academic study enlivens curiosity and highlights many questions about its subjectivity. This study aimed at investigating happiness according to the discourse of the teachers of the *Colégio de Aplicação* of the Federal University of Pernambuco. In order to establish analysis standards, we draw upon the contributions of the Discourse Theory. The methodological strategy is composed of the object and the problematic outlined, evoking the production process criteria within social, political and phantasmic logics that resonate in the narratives of the research subjects. Therefore, we sought to expand the potential of new possibilities for the coordination of research tools on happiness, making this work a unique procedure in its construction. In order to contribute to the progress of historiography, we look at historical sources from the articulation points between past and present, which build a solid foundation of investigative practice. Regular and retired teachers were randomly selected as subjects of the research, where each of them is the protagonist of a character in his narrative of how the conception of happiness arose. After transcribing the interviews, we established some articulation standards between the discourses, making it possible to try to describe and characterize the different articulatory practices in the studied context, to structure the analyzed discursive formation and to demonstrate the subject's intentionality and the sensitivity to the whole research *corpus*. The logics create a report, making visible and allowing to build a narrative that comprises the formulation of the research problem, defining the ranges of possibilities. The conceptions of happiness are the most diverse, built by several discourses that cross it, and the senses of its discursive formation rely on how they are articulated. The study concluded that the teachers of the *Colégio de Aplicação* of the Federal University of Pernambuco do not believe in the fullness of happiness: they declare themselves as happy people, but who live some unhappy moments.

Keywords: Happiness. Discourse. Logics.

RESUMEN

La felicidad, como objeto de estudio académico, levanta la curiosidad y resalta muchos cuestionamientos sobre su subjetividad. El objetivo general de este estudio consiste en investigar la felicidad según el discurso de los docentes del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Pernambuco. Con la finalidad de establecer patrones de análisis, nos filiamos teóricamente a las contribuciones de la Teoría del Discurso. La estrategia metodológica es constituida del objeto e de la problemática delineada, evocando los criterios en el proceso de producción, dentro de las lógicas sociales, políticas y fantasmales que resuenan en las narrativas de los sujetos de la investigación. De esta forma, se buscó ampliar el potencial de nuevas posibilidades de articulación de las herramientas de pesquisa sobre la felicidad, haciendo de esta investigación un procedimiento único en su construcción. Con el propósito de contribuir para el progreso de la historiografía, nos aproximamos de las fuentes históricas, a partir de los puntos de articulación entre el pasado y presente, que construyen bases firmes de la práctica investigativa. Fueron sorteados, como sujetos de la investigación, profesores inamovibles en ejercicio y profesores jubilados, donde cada sujeto es protagonista de un personaje en una narrativa propia de como surgió la concepción de felicidad. Después de las entrevistas, sucedieron las transcripciones y el establecimiento de los patrones de articulación entre los discursos, que posibilitaron el intento de describir y caracterizar las diferentes prácticas articuladoras en el contexto estudiado, estructurando la formación discursiva analizada, demostrando la intencionalidad del sujeto y la sensibilidad al conjunto del *corpus* de la investigación. Las lógicas hacen un relato, tornando visible y permitiendo construir una narrativa que comprende la formulación del problema de la investigación, definiendo las gamas de posibilidades. Las concepciones de felicidad son las más diversas, construidas por varios discursos que la atraviesan, y los sentidos de la formación discursiva dependen de como esos discursos se articulan. Concluyese que los profesores del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Pernambuco no creen en la plenitud de la felicidad: se declaran personas felices, pero viven momentos de infelicidad.

Palabras claves: Felicidad. Discurso. Lógicas.

RÉSUMÉ

Le bonheur, en tant qu'objet d'étude académique, aiguise la curiosité et il souligne nombreux questionnements sur sa subjectivité. Le but général de cette recherche consiste à étudier le bonheur selon le discours des professeurs de *Colégio de Aplicação* de l'Université fédérale de Pernambuco. Afin d'établir des normes de l'analyse, nous nous sommes reliés théoriquement aux contributions de la Théorie du Discours. La stratégie méthodologique est constituée par un objet et une problématique dégagée, évoquant les critères du processus de production dans les logiques sociales, politiques et fantasmatiques qui résonnent dans le récit de sujets de la recherche. De cette façon, il a cherché à élargir le potentiel de nouvelles possibilités d'articulation des outils de recherche sur le bonheur, faisant de cette étude une procédure unique dans sa construction. Sur le but de contribuer au progrès de l'historiographie, nous nous sommes approchés des sources historiques, à partir des points d'articulation entre le passé et le présent qui construisent des bases solides de la pratique d'investigation. Des professeurs fonctionnaire et retraités ont été sélectionnés au hasard comme sujets de recherche, où chaque d'eux est protagoniste d'un personnage dans un propre récit sur comment la conception du bonheur est survenue. Après la transcription des entrevues, nous avons établi des normes d'articulation parmi les discours, permettant d'essayer de décrire et de caractériser les différentes pratiques articulatoires dans le contexte étudié, de structurer la formation discursive analysée et de démontrer l'intentionnalité du sujet et la sensibilité à l'ensemble du *corpus* de la recherche. Les logiques font un rapport, rendant visible et permettant construire un récit qui comprend la formulation du problème de la recherche en définissant des possibilités. Les conceptions du bonheur sont les plus diverses, construites par plusieurs discours que leur traversent, et les sens de sa formation discursive dépendent de comment ils s'articulent. Il est conclu que les professeurs de *Colégio de Aplicação* de l'Université fédérale de Pernambuco ne croient pas à la plénitude du bonheur : ils se déclarent comme des personnes heureuses, mais qui vivent quelques moments malheureux.

Mot-clé : Bonheur. Discours. Logique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Publicações com Dissertações e teses sobre felicidade	20
Quadro 1 – Colégios de Aplicação no Brasil segundo a Portaria nº 959	44
Quadro 2 – Organização das Narrativas.....	79

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1	– Construção do <i>corpus</i> da pesquisa	28
Organograma 2	– Procedimentos da coleta	31
Organograma 3	– Procedimentos de análise da pesquisa	35
Organograma 4	– Procedimentos de análise das narrativas	36
Organograma 5	– A construção dos discursos hegemônicos	101
Organograma 6	– Fatores que influenciam na felicidade	106
Organograma 7	– Fatores que influenciam na infelicidade	110
Organograma 8	– Conceito de felicidade da professora Margarida	113
Organograma 9	– Conceito de felicidade do professor Cravo	116
Organograma 10	– Conceito de felicidade do professor Lisianto	118
Organograma 11	– Conceito de felicidade da professora Jasmim	121
Organograma 12	– Conceito de felicidade do professor Lírio	123
Organograma 13	– Conceito de felicidade da professora Tulipa	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de professores por sexo	67
Tabela 2 – Proporção de por professores por maior titulação apresentada	67
Tabela 3 – Proporção de professores segundo renda mensal	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAp	Colégio de Aplicação
CAp/UFPE	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CE/UFPE	Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CE	Centro de Educação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
COLUN	Colégio Universitário
CP	Centro Pedagógico
CTA	Conselho Técnico Administrativo
DE	Dedicação Exclusiva
ESEBA	Escola de Educação Básica
GA	Ginásio de Aplicação
IFES	Instituições Federais do Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SOAE	Serviço de Orientação e Apoio ao Estagiário
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOEP	Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógicas
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1	A TEORIA DO DISCURSO	24
2.2	OS PROCEDIMENTOS DA COLETA	26
2.3	OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	31
3	O LUGAR DAS VOZES	38
3.1	O SURGIMENTO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO	41
3.2	O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE	44
3.3	AS INSTÂNCIAS INSTITUCIONAIS E SUAS ATRIBUIÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS	51
3.3.1	O Conselho de Classe	51
3.3.2	O Serviço de Orientação Educacional (SOE)	53
3.3.3	O Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógicas (SOEP)	55
3.3.4	O Serviço de Orientação e Apoio ao Estagiário (SOAE)	56
3.3.5	Serviço Disciplinar	58
3.3.6	A Biblioteca	59
3.3.7	O lugar de encontro com os sujeitos da pesquisa: os docentes do CAp/ UFPE	61
4	AS VOZES	69
4.1	AS LÓGICAS SOCIAIS	81
4.2	AS LÓGICAS POLÍTICAS	84
4.3	AS LÓGICAS FANTASMÁTICAS	90
5	A FELICIDADE	96
5.1	CONCEITOS DE FELICIDADE	111
5.2	PONTOS DE ARTICULAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE FELICIDADE	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO	139
	ANEXO A – LISTA DOS DIRETORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE	141
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142

ANEXO C – EXTRTATO DA ATA DA 6ª REUNIÃO ORDIN[ÁRIA DO CONSELHO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO CAp/UFPE.....	143
ANEXO D – LISTA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS QUE FIRMARAM O CONVÊNIO DE MOBILIDADE ACADÊMICA 26/10/2011	144

1 INTRODUÇÃO

Trazer o objeto de estudo da felicidade para o meio acadêmico sempre gerou muitos questionamentos sobre a veracidade das pesquisas. Você não tem um objeto de pesquisa mais simples não? Felicidade, você vai me dizer se eu sou feliz ou não? Tanta coisa para estudar, você escolhe logo a felicidade, e isso é acadêmico? Esses, entre outros questionamentos, permearam a minha trajetória com o tema.

Neste estudo, o problema de pesquisa consiste em investigar o que é a felicidade segundo os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE). O objetivo geral versa em discutir as lógicas discursivas na felicidade dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Como objetivos específicos, abordamos as narrativas de si no lugar de fala dos sujeitos; investigamos quais as lógicas existentes sobre felicidade e como essas lógicas se articulam nos discursos.

A investigação sobre a temática felicidade parte desde a iniciação científica, em um projeto de pesquisa sobre as razões da felicidade das professoras da rede pública do Recife, PE (2008-2009), transcorre pela monografia intitulada “*Pensando na Felicidade Feminina: Busca das razões práticas nas professoras de Educação Física da rede pública do Recife-PE*” (SILVA, 2009); no mestrado, investigamos sobre “*A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano*” (SILVA, 2012), chegando nesta investigação sobre “*A felicidade no discurso dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco*”.

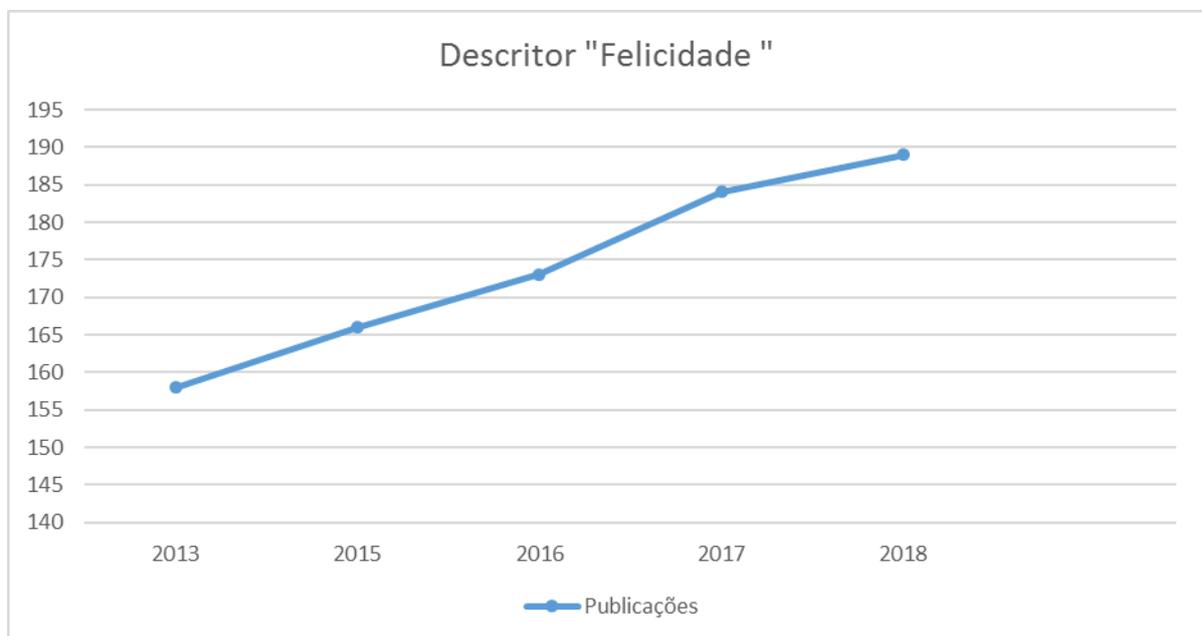
Ao longo desses anos, foi possível compreender que não posso determinar se uma pessoa é feliz ou não. Mesmo Layard (2008) discordando da minha afirmação, não considero o ser humano capaz de julgar a felicidade, ou o nível dela no outro. Assim, convidamos os leitores a ampliarem seus conceitos de felicidade, relacionados com diversas perspectivas sobre o tema. Segundo Bosch (1998, p. 19) “a felicidade é algo pessoal, cada qual tem a sua felicidade própria, diferente daquela de outrem. Portanto, não se pode dar nenhuma definição universal da felicidade”.

A felicidade pode ser encontrada em cada leitor, em cada sujeito da pesquisa, que antes de ser pesquisado, é sujeito em si. A discussão sobre a felicidade não começou na atualidade, teóricos e filósofos citados em artigos e pesquisas, acadêmicas ou não, travam/travaram longos debates sobre o tema. Dessa forma, buscamos contribuir para o

âmbito acadêmico científico, nos afastando da linha de autoajuda, a fim de que os enunciados dos professores ressoem nas instâncias formais da educação.

Inicialmente, realizou-se uma busca rápida no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)¹ e foram encontradas, até o dia 30 de setembro de 2019, 2143 teses e dissertações com o descritor “felicidade”, sendo 1501 dissertações e 529 teses. O catálogo é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987, divulgando teses e dissertações produzidas pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos. No Gráfico 1 é possível perceber um aumento nas publicações anuais, no período de 2013 a 2018, sendo 158 em 2013; 166 em 2015; 173 em 2016; 184 em 2017 e 200 em 2018, demonstrando o interesse acadêmico pelo tema.

Gráfico 1 – Publicações com Dissertações e teses sobre felicidade



Fonte: A autora, 2019.

Destacamos que as áreas de conhecimento nas quais essas publicações estão inseridas contemplam a filosofia, psicologia e educação, em ordem quantitativa. A Universidade Federal de Pernambuco é a quarta instituição do Brasil a trabalhar com este tema, somando 62 publicações (47 dissertações e 15 teses) e, no refinamento das buscas, o Prof. Dr. José Luis Simões aparece em 4º lugar, com 10 orientações que abordam a temática felicidade, seguido do Prof. Dr. Edílson Fernandes em participação em bancas com esta

¹ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

temática, destacando o Núcleo de Teoria e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Destacamos que este trabalho será a primeira publicação em nível de doutorado.

Segundo Bendassolli (2007), o fato de haver um aumento nos estudos de felicidade já é um indício que nem tudo vai bem, pois, em geral, quando há um grande interesse por um assunto é porque ele nos afeta em um nível profundo e o excesso de atenção é sinal de que é importante, independente do motivo.

A investigação desta tese iniciou no ano de 2015, ao ser aprovada no doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A tese foi qualificada em 2018, com as contribuições dos Professores Doutores Edilson de Souza (UFPE), Marcelo Tavares (UPE), Fábio Paiva (UFPE) e José Luís Simões (UFPE). Na ocasião, muitas discussões e questionamentos levantados colaboraram para a construção deste material, que agora é apresentado à comunidade acadêmica.

Com as delimitações dos percursos metodológicos, o projeto da tese foi submetido ao Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógicas (SOEP) que, após análise, encaminhou ao Conselho Técnico Administrativo (CTA) do Colégio de Aplicação da UFPE, com o parecer favorável, para então iniciar as entrevistas com os docentes da escola, relatados na ata da 6ª Reunião Ordinária do Conselho Técnico Administrativo do CAp/UFPE, realizada no dia 18 de abril de 2018 (ANEXO C).

Tendo em vista o tempo para finalização da pesquisa, tomamos a decisão de não adentrar sobre o imaginário da felicidade, inicialmente pensado, pois temos ciência que não daríamos conta, dada a complexidade do tema e que a perspectiva metodológica adotada contemplou as nossas inquietações iniciais.

Assim, no segundo capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que demonstram os percursos para construção desta tese e faz uma explanação das decisões e aproximações realizadas na construção do *corpus* da pesquisa em torno do objeto do estudo. Nos filiamos à Teoria do Discurso, que tem um viés atento a subjetividade, emergindo os procedimentos e estratégias metodológicas. No discurso de cada professor, há diversas possibilidades de articulação, em que o professor é um enunciador que atravessa as estruturas de identificação, ressoando padrões de significados. Estão descritos, além da filiação teórica, os procedimentos da coleta e análise, descrevendo cada passo realizado.

No terceiro capítulo realizamos uma caracterização do lugar onde as vozes deste trabalho, que estão no CAp/UFPE. A instituição completou 60 anos no ano de 2018 e a sua

escolha aconteceu por se tratar de um espaço de Educação Básica, dentro de uma Universidade Federal, que traz, no seu Projeto Político Pedagógico Institucional, depoimentos da comunidade escolar, de uma construção coletiva de ensino para formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Os Colégios de Aplicação também apresentam outra realidade, onde “salários acima da média e regime de dedicação exclusiva atraem os docentes” (SANTOMAURO; SCACHETTI; SCAPATICIO, 2012, p. 1). As 40 horas semanais de jornada de trabalho, em regime de Dedicação Exclusiva (DE), permitem que sejam desenvolvidas atividades nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão. Para caracterizar esse espaço, partimos da criação dos Colégios de Aplicação, desde as perspectivas iniciais, incorporados nas fundações das instituições, até a organização do CAp/UFPE.

O percurso sobre o CAp/UFPE se inicia dentro das lógicas sociais encontradas nas publicações sobre a escola, nos 40 e 60 anos, caracterizando as instâncias institucionais. É nesse cenário em ebulição discursiva que chegamos ao lugar de encontro dos sujeitos: os docentes do Colégio de Aplicação.

No quarto capítulo, a partir das narrativas de si dos sujeitos da pesquisa, caracterizamos as vozes desta investigação. Partimos da estrutura da narrativa, trabalhando o enredo, personagens, narrador, ambiente e espaços que aparecem nos discursos dos professores. Também se buscou os pontos de articulação discursivos, um aprofundamento nas discussões das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, fundamentando as estratégias de compreensão nos trechos selecionados dos professores, um exercício de sistematização das categorias no objeto final da análise.

No quinto capítulo, trabalhamos os pontos nodais de articulação nos discursos sobre a felicidade. Buscou-se explicar as características discursivas hegemônicas encontradas e quais os aspectos contributivos para construção desses discursos. Também são debatidos os diversos conceitos de felicidade e como eles se articulam. É sabido que, ao longo dos anos, a produção sobre a felicidade tomou novos ramos, surpreendendo os campos de estudo, mas como eles estão suturados com os sujeitos da pesquisa? Dessa forma, analisamos a gama de possibilidades na qual a felicidade está interligada, a partir das lógicas discursivas, social, política (equivalência ou diferença) e fantasmática (beatífica ou horrífica). O momento da captação dos discursos contribui, então, para delimitação dos pontos de articulações, mas na certeza de que a dinâmica discursiva pode trazer à tona novas contribuições.

Esses cinco capítulos compõem o arcabouço teórico para esta pesquisa, na tentativa de apropriação do objeto da escrita, trazendo as possíveis categorias que emergem no processo da pesquisa. O procedimento metodológico adotado faz com que cada investigação seja única, construindo a tese de que no discurso sobre a felicidade existem construções lógicas políticas e fantasmáticas, atreladas a história de vida de cada sujeito.

Assim, convidamos o leitor a buscar compreender o que esse magma mental, com ideias e questionamentos, herdados de uma construção histórica, apresenta ao pesquisador e à sociedade, que pode não estar claro para o próprio indivíduo, que o faz inconscientemente e, ao mesmo tempo, não se afasta da mente; e ao serem analisados, emergem discursos que estão em uma rede de articulações dentro de um *corpus* de pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreender a felicidade no discurso dos professores do Colégio de Aplicação da UFPE levanta um primeiro questionamento: “como fazer?”. Na dissertação desenvolvida no mestrado sobre *A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano* (SILVA, 2012), discorremos um pouco sobre a Análise do Discurso baseado em Foucault (1996, 2010) e Orlandi (2009). Entretanto, a construção da tese nos solicita um viés de subjetividade atrelada à felicidade, configurando um novo cenário metodológico dentro da Análise do Discurso.

No sentido de responder o problema da pesquisa, cursamos a disciplina sobre Teoria da Análise do Discurso, com o professor Gustavo Gilson, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, em 2018.2, baseada em Laclau (2000, 2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), abordando temas que estão interligados com a nossa pesquisa, contribuindo com a construção das decisões metodológicas tomadas para esta investigação.

2.1 A TEORIA DO DISCURSO

Com a finalidade de estabelecer padrões de análise para o material coletado, nos filiamos teoricamente com as contribuições da Teoria do Discurso. Inicialmente, é preciso esclarecer que as pesquisas baseadas na Teoria da Análise do discurso “não têm como propor a confirmação ou refutação de hipóteses teóricas... nem podem simplesmente basear-se na aplicação de uma metodologia padronizada” (OLIVEIRA, 2018, p. 170).

Nesse sentido não há um modelo metodológico ideal a ser seguido, pois podem combinar diferentes técnicas de abordagens buscando delinear regras ou lógicas de (des)estruturação. Cada pesquisa tem o seu objeto de investigação e precisa construir um estudo a partir da problematização, articulando os conceitos teóricos e elementos que constituem discursivamente a realidade estudada.

A estratégia metodológica é constituída do objeto e da problemática delineada, evocando os critérios (relevância, clareza, coerência, consistência, originalidade, dentre outros) no processo de produção, voltados para avaliar, explorar e ampliar o potencial de novas possibilidades de articulação das ferramentas de pesquisa, fazendo de cada investigação um procedimento único em sua construção.

A Teoria do Discurso busca “desenvolver ferramentas conceituais/analíticas para fundamentar o trabalho-ativo e criativo – das pesquisadoras nos processos de interpretação e construção da análise” (OLIVEIRA, 2018, p. 173). Assume a perspectiva que não existe nada

na realidade ou na experiência humana que não seja, desde sempre, constituído e não esteja intrinsecamente atravessado pelos processos discursivos que produzem realidade.

Colaborando com esta discussão, Oliveira (2018, p. 176) relata que “os múltiplos discursos passam a ser vistos como formações específicas e parciais, com fronteiras usualmente pouco definidas, inseridas em um campo de discursividade”. Essas formações discursivas são constituídas em um campo de discurso aberto, interativo e instável, e sua incompletude está na atuação com outras formações discursivas, disputando os momentos, e já articulado com outros elementos presentes no campo.

[...] No contexto dessa discussão, chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória, chamaremos discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Dessa forma, todos os discursos são formados a partir de articulações entre os elementos que envolvem o sujeito da pesquisa, ou o discurso investigado, sendo essas articulações determinadas de acordo com o momento no qual o discurso foi coletado, ou está sendo analisado, dentro da instabilidade do campo discursivo. Compreende-se que, para esta investigação, as articulações entre a felicidade permeiam no campo discursivo que envolve outros elementos, como a infelicidade, determinando os pontos de articulações a partir do momento em que as entrevistas foram realizadas. Ou seja, o momento no qual a coleta foi realizada e analisada determina um campo de articulação e existe uma possibilidade de emergir novos pontos de articulação, coletando com o mesmo sujeito e as mesmas estratégias, mas em um tempo diferente.

Os padrões de articulação entre os discursos permitem a tentativa de descrever e caracterizar as diferentes práticas no contexto estudado, estruturando o imaginário da formação discursiva analisada. Os reconhecimentos destes padrões de articulação podem ser analisados segundo Glynos e Howarth (2007), orientados de Laclau, a partir das lógicas discursivas. A ideia de lógica não é identificar a realidade, mas um esforço de articulação, rastreando os elementos.

A lógica é uma rotina de sentido, atrelada a um conjunto de práticas que sustenta este sentido, rastreada a partir de um diálogo que constitui com a realidade. As unidades básicas dos discursos são as lógicas, ou seja, articulações regulares e, por isso, as lógicas são abstrações. A abstração surge quando dá sentido à realidade, dar sentido a abstração faz ela

ser real. A realidade por sua vez tem um fluxo permanente, contínuo, que não será explicado por completo, devido à instabilidade do campo discursivo.

As lógicas discursivas são advindas das formações discursivas. Estas, por sua vez, buscam identificar um sistema de regras e restrições discursivas, ainda não claramente determinado, a fim de tentar reconhecer as lógicas em comum que os condicionam. Lembrando que, para a Teoria do Discurso, as formações discursivas não se apresentam como sistemas fechados, mas articulados em torno de um princípio central, em contínua reconfiguração, “definidos de forma dinâmica e conflituosa a partir de suas posições e relações com outras formações discursivas no campo do interdiscurso” (OLIVEIRA, 2018, p. 193). Como ressalta reiteradamente Laclau (2013, p. 196), “a própria realidade social se constitui a partir de abstrações reais que configuram sua estrutura e seu funcionamento”.

É importante destacar que as unidades de análise são os fenômenos discursivos que estão envolvidas nos problemas investigados, construindo um *corpus* que reúne elementos suficientes para observar as principais lógicas atuantes nesta formação discursiva em relação aos processos estudados, levando em consideração as formas como elas interagem entre si e no campo. “As possibilidades de recorte e configuração das investigações discursivas são virtualmente infinitas e, para cada problematização, será necessário desenvolver um desenho de pesquisa e critérios próprios para a construção corpora” (OLIVEIRA, 2018, p. 190). O *corpus*, desse modo, não está plenamente saturado, mas pode apresentar um nível de saturação suficiente para a investigação da problemática proposta, pois é inviável reunir todos os elementos necessários para possibilitar a análise de qualquer formação discursiva.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DA COLETA

O primeiro passo na construção do *corpus* consiste na delimitação do problema, debruçando na escolha dos objetos investigados, sujeito e lugar. Nessa tomada de decisões, há uma pessoa que agora surge como investigador do problema. Assim, desde 2014, quando submetemos esta investigação ao processo seletivo do doutorado no Programa de Pós-graduação da UFPE, independentemente do vínculo com a instituição aqui pesquisada, há uma mudança de olhar para uma instituição que naquele momento se configura como campo de pesquisa.

O problema da pesquisa, por sua vez, leva a construção do seu objeto, que precisa ser produzido, a partir das escolhas realizadas com base no problema. Nesse sentido, as decisões decorrentes de encontros com as teorias, procedimentos metodológicos e avaliações nas

pesquisas levam o investigador a fazer escolhas que delimitam o seu objeto investigado, restringindo o campo de análise com base nas tomadas de decisões realizadas.

O segundo passo consiste nas decisões do que será analisado e quais os caminhos a serem percorridos. Na construção do *corpus* desta pesquisa, nos concentramos nos docentes da instituição, tendo em vista ressoar os enunciados destes discursos. Ressaltamos que atualmente não há nenhuma publicação desta natureza no Colégio de Aplicação da UFPE. A instituição possui um corpo docente robusto, contabilizando, em 2019, 47 efetivos e 33 aposentados. Cientes que não seria possível colher todos os depoimentos e fazer uma análise dentro do período de doutoramento, a fim de realizar um trabalho com dedicação no tempo cabível, foi preciso restringir a pesquisa. Os professores substitutos não foram incluídos na possibilidade de intervenção da pesquisa, tendo em vista o seu vínculo temporário com a instituição² e restrição de decisões cabíveis ao pleno da escola.

Assim, em acordo com o orientador após a banca de qualificação, chegamos ao número de seis entrevistados, sendo três efetivos e três aposentados, compondo duas formações discursivas no *corpus* da pesquisa. Dentro do universo dos professores efetivos considerou-se o tempo de trabalho, tendo em vista que alguns, no período do sorteio, ainda não haviam passado do estágio probatório e outros já estavam próximos de dar entrada na sua aposentadoria (por manifestação própria da intenção). Nesse sentido, três universos foram criados: uns recentemente chegados, com menos de três anos; outros entre três e dez anos; e os demais, com mais de dez anos, buscando a contribuição de diversos olhares sobre a instituição.

A escolha dos sujeitos se deu através de um sorteio, buscando maior neutralidade científica, realizado no dia 27 de abril de 2018, pela manhã, na presença de três técnicas-administrativas da secretaria do CAp/UFPE. Foram realizados três sorteios com o nome de seis entrevistados em cada, a fim de criar uma reserva em casos de desistência, impossibilidade ou não querer participar³. Todos os nomes sorteados foram documentados e assinado pelos presentes em um termo.

Após o sorteio, foi enviado um e-mail aos professores sorteados, informando sobre a pesquisa, esclarecendo os objetivos e convidando-os a participarem da entrevista. Aos

² Os professores substitutos também podem ter vínculos com outras instituições, diferente dos professores efetivos que possuem dedicação exclusiva.

³ Houve três desistências de professores aposentados, dois por motivos de saúde e um por não desejar participar da investigação. Dessa forma, seguimos com a ordem sorteada até alcançarmos o número estabelecido de entrevistados.

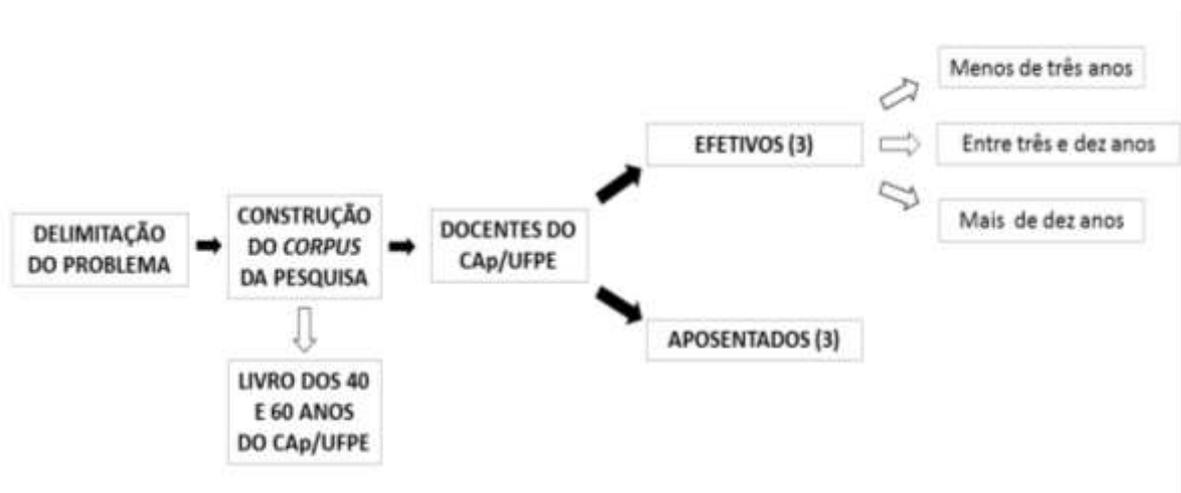
professores que não possuíamos o e-mail, entramos em contato através dos telefones disponibilizados na ficha de cadastro da escola, explanando as possíveis dúvidas e disponibilizando o contato da pesquisadora.

Ressalta-se que, para investigar os diferentes discursos em um deslocamento discursivo hegemônico, um grupo menor pode capturar a identificação de um número de sujeitos, fortalecendo o seu poder de estabelecer um (novo) horizonte de sentido para realidade (OLIVEIRA, 2018). Assim, apesar do número de entrevistados não ser expressivo em relação ao número de professores efetivos atualmente na instituição, acreditamos que houve um retrato da realidade investigada.

A fim de endossar o *corpus* da pesquisa, nos apropriamos das publicações comemorativas documentadas nos livros dos 40 e 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE, que abre um espaço de fala, mostrando o discurso de diversos sujeitos, elementos do campo discursivo investigado. Esse conjunto de fontes foi submetido a análise, com vista a fornecer informações e materiais passíveis de interpretação. A sistematização das informações nesses livros cooperou para compreensão dos fatos sobre a instituição, a construção das normas vigentes e compreensão discursiva dos professores sobre felicidade.

Compreendemos também que, diante da limitação do tempo para finalização, desta pesquisa, outros materiais poderiam ter sido explorados com mais detalhes, tais como: a produção dos professores, relatos de aula e relatórios produzidos pelos estagiários, abarcando outros objetos de investigação que contribuíssem para construção do *corpus* desta pesquisa, ou criando outro *corpus* para realização de uma pesquisa comparativa, deixando uma lacuna para futuras investigações. O organograma 1 ilustra os procedimentos tomados.

Organograma 1 – Construção do *corpus* da pesquisa



Fonte: A autora, 2019.

Na seleção de artefatos para desenvolver a análise, fizemos a opção pela entrevista semiestruturada. Compreende-se que entrevista busca atender aos objetivos da pesquisa, provocando um discurso no contexto investigado que seja academicamente relevante. Segundo Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador tenha seus objetivos bem definidos, conheça com alguma profundidade o contexto em que pretende realizar a sua investigação, tenha um roteiro estruturado e tenha um nível de informalidade sem perder o foco. A pontualidade e o planejamento, que vão desde a roupa utilizada pelo pesquisador até um ensaio prévio, auxiliam a garantir um material de qualidade.

Quando se realiza uma entrevista, além de fornecer matéria prima para a pesquisa, incita-se o entrevistado a refletir sobre sua vida, dando um novo sentido a ela. Essa oportunidade de refazer o seu percurso biográfico legitima questões que em outras circunstâncias não seriam possíveis (DUARTE, 2004).

As entrevistas foram realizadas em diversos locais, dentre eles: Colégio de Aplicação da UFPE, salas dos Núcleos de Pós-graduação em Educação da UFPE e residência do entrevistado. Todos os locais foram escolhidos de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, buscando um horário em que não houvesse interrupção durante a entrevista e que não se sentissem constrangidos em responder as questões.

Seguindo a orientação da banca de qualificação, estruturamos uma ficha inicial com as informações básicas para preenchimento e com algumas perguntas âncoras. Guardamos um papel com outras perguntas, caso os objetivos não fossem alcançados durante as falas, para realizar aos entrevistados. Houve também um acréscimo nas perguntas, tendo em vista que houve dois campos discursivos (efetivos e aposentados). Por exemplo, na pergunta “*como ingressou no CAp/UFPE?*”, após os aposentados responderem, também perguntamos “*como foi sair do CAp/UFPE?*”, a fim de contemplar o início e o final desse ciclo na trajetória dos sujeitos. Essas fichas com as perguntas e o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estão disponíveis no Anexo B desta tese.

Todas as entrevistas foram gravadas com um aparelho celular, garantindo a familiarização dos entrevistados com o dispositivo, na concepção do fácil acesso aos dispositivos móveis, fugindo das câmeras profissionais. Segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), no Brasil, os serviços de telefonia móvel atingem mais de 98,2% da população brasileira (NASCIMENTO, 2018). Assim, buscou-se evitar as

intimidações produzidas por um aparelho não familiar aos entrevistados e garantir a leitura das imagens corporais, identificando expressões de dúvidas ou emoções, trazendo outras leituras que venham a contribuir para a análise do discurso produzido no momento, possibilitando também a revisitação às entrevistas gravadas.

A gravação foi iniciada sem avisar ao entrevistado, na intenção de que eles não modificassem o seu comportamento após o início da gravação. Segundo Pinheiro (2005), recomenda-se uma conversa informal inicialmente, habituando o entrevistado a câmera onde os sujeitos retornarão ao seu comportamento usual, distanciando de alguma restrição à posição que ocupa no momento da entrevista.

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e passaram por uma conferência de fidedignidade, reproduzindo a gravação, com o texto transcrito em mãos. Depois foram entregues para leitura dos entrevistados, tendo em vista possíveis correções e posterior autorização do texto transcrito para análise. Nelas estavam contidas não apenas o texto expresso, mas também as análises corporais realizadas pela pesquisadora durante as transcrições⁴. É interessante como os entrevistados destacaram com carinho a revisitação que essa etapa os conduziu ao momento em que foram entrevistados. Principalmente em certos casos, pelo intervalo de tempo entre a entrevista e entrega de algumas transcrições, proporcionado por uma pausa no processo, devido aos cumprimentos dos créditos das disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

Algumas transcrições passaram por alterações na ortografia, nomes ou em falas descontinuadas que aconteceram ao longo da coleta. Algumas não possuem modificações e outras passaram por modificações realizadas pelos próprios sujeitos investigados. Por uma questão de segurança nas informações e maior neutralidade científica, as transcrições na íntegra foram arquivadas pela pesquisadora. Também se obteve o cuidado de trocar o nome dos entrevistados por tipos de flores⁵ (Margarida, Cravo, Lisianto, Jasmim, Lírio e Tulipa), omitir nomes de pessoas citadas, vinculadas às narrativas, além da substituição dos nomes dos docentes ou quaisquer palavras que especificamente conduzisse a sua identificação. Os procedimentos tomados e descritos acima para coleta do material e posterior análise podem ser visualizados no Organograma 2:

⁴ Não foram realizadas edições no texto disponibilizado aos entrevistados. Todos os vícios de linguagens, repetições, falas incompletas e erros gramaticais foram mantidos.

⁵ Seguindo um procedimento sugerido pela banca examinadora.

Organograma 2 – Procedimentos da coleta



Fonte: A autora, 2019.

Cada professor entrevistado é um sujeito ao redor de um eixo central. A articulação, o centro, entre eles é constituída através do local de trabalho, mas quando perguntamos “*porque decidiu ser professor?*” exploramos historicamente a sua pluralidade, emergindo as trajetórias da vida de cada sujeito. O indivíduo é constituído no âmbito de várias formações discursivas e esse fato reside nos fatores históricos particulares, ligados ao caráter específico de cada situação, “isto não significa a inexistência de esforços constantes para estabelecer entre elas conexões variáveis e historicamente contingente” (LACLAU, 1986, p. 42).

2.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A utilização do recurso audiovisual como uma das fontes de pesquisa potencializa a busca de eventos e processos que fornecem um arcabouço para a investigação, trazendo o efeito de realidade, pois percebe “em suas estruturas internas de linguagens e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (PISNKY, 2008, p. 236). O recurso audiovisual, para Pinsky (2008), está entre a objetividade e a subjetividade, entre a linguagem que por um lado confere uma identidade, mas que a primeira vista é subjetivo.

A tensão entre objetividade e subjetividade marca essa fonte histórica, necessita articular a linguagem com a representação da realidade histórica nela contidas. Nesse sentido, o recurso audiovisual produz uma fonte que vai além da ilustração de outras fontes mais objetivas, revelando uma possibilidade de trabalho historiográfico.

[...] Na perspectiva da moderna prática historiográfica, nenhum documento fala por si mesmo, ainda que as fontes primárias constinuem sendo a alma do ofício de historiador. Assim, as fontes audiovisuais e musicais são, como qualquer outro tipo de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representação. (PISNKY, 2008, p. 240)

A fonte evidencia um processo, ou um evento, ocorrido com um dado bruto que estabelece um começo no processo de interpretação com múltiplas variáveis. Por isso a

necessidade de caracterizar a metodologia aplicada, ampliando o escopo documental na abordagem da teoria do discurso, sem deixar de ser a representação construída por uma instituição.

De posse das entrevistas transcritas, percebemos a necessidade de caracterizar os sujeitos do campo de investigação, situando o leitor nas experiências de vida, na certeza que a fala sobre a trajetória reflete na construção de felicidade da pessoa. Assim, realizou-se um arcabouço teórico sobre as narrativas de si.

Inicialmente, no procedimento de análise, fizemos aproximações com as experiências de narrativa, dentro do campo na qual a investigação está inserida, compreendendo primeiramente que não há discurso sem narrativa. Segundo Gancho (2002), a narrativa é um tipo de texto literário, estruturada em cinco elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Nas entrevistas realizadas, há elementos da narrativa que fazem parte da existência do discurso no seu conjunto, sendo utilizados para mostrá-la e não apenas transmiti-la.

O enredo trata-se do conjunto dos fatos da narração, onde não basta entender a organização dos fatos, mas qual a sua motivação. Quando perguntamos “porque escolheu ser professor?”, identificamos uma narrativa introdutória que escolhe elementos importantes que aconteceram e as mudanças que surgiram nesses momentos mais dramáticos, revelando sobre as experiências vividas e narradas.

Para Barthes (2009), não existe uma narrativa sem personagem, ou ao menos sem agente de ação, sendo cada personagem o herói de sua própria sequência. Os personagens das narrativas são os docentes da instituição, configuram-se os protagonistas, personagem principal do texto, pois interfere no enredo e age. Os personagens secundários são os mais diversos, que vão desde a família até as instituições, protagonizando uma participação coletiva em um processo formativo.

O tempo em que se passa o enredo corresponde ao tempo real que a pessoa viveu e como está relatando os fatos no momento da entrevista. De acordo com Barthes (2009), do ponto de vista da narrativa, o que chamamos tempo não existe, ou ao menos só existe funcionalmente, como elemento de um sistema semiótico, colaborando com a compreensão que a lógica narrativa dá conta do tempo narrativo.

As narrativas seguem uma lógica cronológica, trazendo elementos da fase da infância até elementos recentemente vividos. O tempo interage com o espaço da escrita, onde o narrador está em primeira pessoa dentro dos fatos narrados. Dessa forma, organizamos as

narrativas dos docentes nas categorias com base nos cinco elementos propostos por Gancho (2002).

Seguindo com a análise, nos aproximamos de Glynos e Howarth (2007), que defendem, após a problematização inicial, buscar reconhecer as principais lógicas ou regras/padrões de articulação envolvidas nos discursos analisados. A abordagem propõe o agrupamento de três lógicas, com o objetivo de conduzir explicações críticas, desenvolvendo uma tipologia de entrelaçamento entre as lógicas sociais, lógicas políticas e lógica fantasmáticas, que estão atravessados por dados, sejam escritos ou orais.

As lógicas discursivas são uma ferramenta categórica que serve para capturar os propósitos, regras e pressupostos ontológicos que tornam uma prática ou regime possível, inteligível e vulnerável. Um entendimento da lógica de uma prática tem como objetivo capturar as várias condições que a fazem trabalhar ou funcionar. As *lógicas sociais* têm por propósitos caracterizar o que é um regime ou prática social particular ao longo do eixo sincrônico e, também, perguntar por que e como elas surgiram e continuam a ser mantidas. A análise do discurso contribui para fortalecer a capacidade de problematização e análise das rotinas de atuação das lógicas sociais, buscando os pontos nodais de articulação.

[...] Todavia, é necessário procurar discernir os padrões de articulação que informam, possibilitam e restringem as diferentes práticas sociais no contexto estudado, para tentar descrever, caracterizar as lógicas sociais – ou padrões de articulação – que atravessam as práticas – e busca delinear qual o papel na estruturação do imaginário social ou da formação discursiva analisada. Como essas lógicas contribuem para construir identidades, posições de sujeito, objetos (inclusive estereótipos), arquiteturas de espaço e tempo, relações de composição, oposição, subordinação, exclusão, obrigações, proibições, recompensas, punições e outros aspectos que podem configurar uma realidade estudada (OLIVEIRA, 2018, p. 202).

As *lógicas políticas* enfatizam mais os aspectos diacrônicos de um regime ou prática, explicando, assim, a maneira como surgiram ou são contestadas e/ou transformadas. Elas buscam capturar processos de mobilização coletiva, tais como a construção, defesa e naturalização de novas fronteiras. Incluem, também, processos que buscam interromper ou romper esse processo de delineamento de fronteiras. Dentro dessa perspectiva, os autores ainda fazem uma subdivisão, concordando com Laclau (2000), que pensa as lógicas políticas como um composto de “lógicas da equivalência e lógicas da diferença”. Essas “lógicas” enfatizam o processo dinâmico pelo qual fronteiras políticas são construídas, estabilizadas, fortalecidas ou enfraquecidas. Assim, a lógica da equivalência implica na construção e no privilégio de relações antagonistas. Já a lógica da diferença delinea-se em outros discursos

numa tentativa de romper essas cadeias de equivalências. As lógicas políticas oferecem, ainda, um enquadramento significativo, politicamente-flexionado, dentro do qual mostram como práticas sociais passam a existir ou são transformadas. Elas dizem respeito a operações significantes.

As *lógicas fantasmáticas* fornecem recursos para explicar porque regimes e práticas específicas fixam sujeitos. Dizem respeito à força por traz das operações significantes. As lógicas fantasmáticas contribuem para o entendimento da resistência à mudança das práticas sociais, mas também da velocidade e da direção de mudança quando isso acontece. Portanto, a fantasia adquire uma dimensão beatífica que promete uma “plenitude-por-vir”, ou uma dimensão terrífica que prevê o desastre se o obstáculo se mostra insuperável. De qualquer forma, as lógicas fantasmáticas têm por objetivo captar o modo como sujeitos organizam sua satisfação.

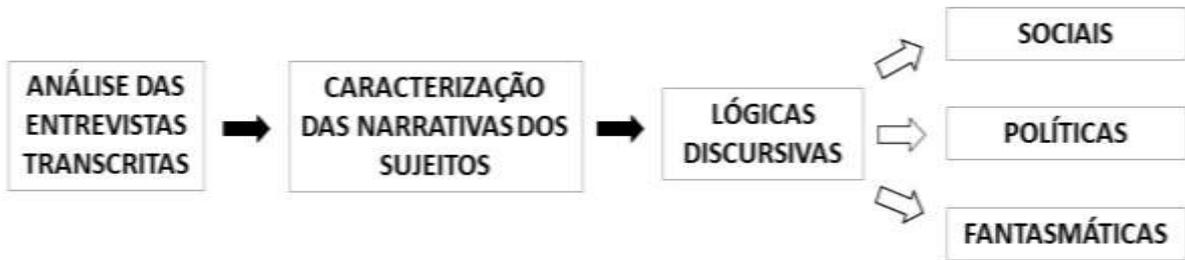
A ideia de lógica é identificar a realidade, é um esforço de articulação rastreando os elementos constitutivos do discurso. Essas lógicas são abstrações, que surgem quando damos sentido a realidade. O fato de ser uma abstração não quer dizer que não seja data histórica, mas dar sentido a abstração a faz ser real.

Para a análise das entrevistas, Duarte (2004) ressalta que:

[...] é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (p. 216).

Como categorias de análise, buscamos as lógicas – políticas, sociais e fantasmáticas - nos discursos sobre felicidade. Dentro das lógicas, identificamos as unidades de análise da felicidade, construindo um mosaico de categorias, agrupando as lógicas discursivas em seus pontos nodais. Ao longo de todo o processo de análise, os materiais foram revisitados e confrontados com a literatura científica, articulando um conjunto de produções. Os procedimentos podem ser caracterizados pelo Organograma 3:

Organograma 3 – Procedimentos de análise da pesquisa



Fonte: A autora, 2019.

Antes de iniciar a discussão sobre felicidade, compreendemos que é preciso caracterizar o lugar de onde as falas ressoam. O Colégio de Aplicação da UFPE não é apenas uma instituição do campo empírico desta investigação, mas sim os pontos de articulação entre os discursos dos sujeitos da pesquisa, que os torna a prática articulatória no campo discursivo que compõe o *corpus* desta investigação.

Nesse sentido, realizamos o percurso desde a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil, até a criação do CAp/UFPE, caracterizando sua história a partir das narrativas encontradas nos livros de quarenta e sessenta anos da instituição. Partimos do pressuposto de que todo fato narrado é verdade, organizando os fatos por ordem cronológica dos acontecimentos. A instituição é regida por normas e padrões de condutas, nos remetendo às lógicas sociais construídas, encontradas nas narrativas registradas nos livros publicados. Assim, selecionamos instâncias que caracterizam o CAp/UFPE dentro das lógicas sociais, dialogando com trechos dos depoimentos encontrados com os documentos legais da instituição, construindo o cenário discursivo, o lugar onde ressoam as vozes.

Avançando nos percursos metodológicos, chegamos até os sujeitos desta investigação. Nos debruçamos, então, nas narrativas, caracterizando os componentes narrados. A construção do enredo, a partir da identificação dos conflitos e seus personagens, o ambiente e o espaço onde acontecem, caracteriza os fatos narrados a um tempo a partir de um narrador. Foram selecionados trechos das entrevistas que evidenciam cada aspecto da narrativa.

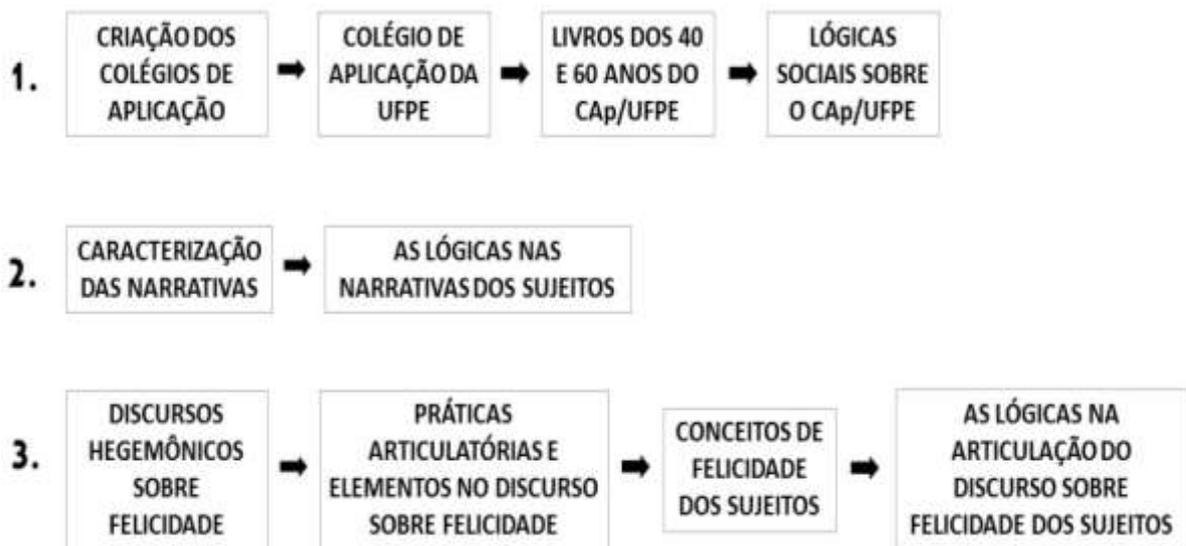
Seguindo com a análise dos sujeitos, caracterizamos as três lógicas discursivas nas narrativas. Para tal, analisamos e discutimos um trecho de cada narrativa para cada lógica, evidenciando como as lógicas estão presentes nos discursos narrados pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de ter a lógica como compreensão do raciocínio do sujeito, pois tudo o que emerge cumpre uma função social.

Como último procedimento de análise e a fim de alcançar o objetivo desta investigação, iniciamos a discussão a partir dos discursos hegemônicos no *corpus* desta

pesquisa, o que é comum sobre a felicidade nos discursos e os elementos que atravessam essa construção discursiva. Esse discurso é construído por práticas articulatórias, ressoado nas falas, em meio aos elementos sobre a felicidade no momento discursivo. Cada trecho selecionado caracteriza momentos discursivos que se apresentam dentro de uma lógica, partindo das perguntas direcionadas à felicidade.

Por conseguinte, evidenciam-se os conceitos de felicidade que são discutidos a partir das lógicas, alcançando os pontos de articulação entre os discursos na construção da felicidade dos professores do CAP/UFPE. Cada trecho é resultado de uma construção dinâmica, na certeza que este movimento depende do momento da coleta discursiva, atravessados constantemente por outros elementos, como uma teia. Os procedimentos para análise das narrativas podem ser caracterizados no Organograma 4:

Organograma 4 – Procedimentos de análise das narrativas



Fonte: A autora, 2019.

A filiação teórica à Teoria do Discurso permitiu direcionar a análise, partindo dos sujeitos investigados, para a teoria encontrada através das estratégias metodológicas estabelecidas. Em cada percurso, buscou-se estar sempre à luz da teoria, direcionando o olhar do leitor a aspectos sociais, políticos e fantasmáticos evidenciados na construção discursivas.

As entrevistas foram visitadas e revisitadas, quantas vezes foram necessárias, a fim de direcionar a compreensão dos conceitos e do significante, de como das diferentes formas vão emergir o sentido. O Colégio de Aplicação, como significante, assume significados diferentes para os sujeitos, sendo cada significado construído por sentidos associados com a identidade

das pessoas. As interações entre as pessoas fazem emergir práticas discursivas que, nessa lógica de entrelaçamento, constroem o cenário discursivo investigado.

Assim, a estrutura das lógicas na Teoria do Discurso são utilizadas como ferramentas de estabelecer parâmetros e explorar as diferenciações internas, desenvolvendo estratégias básicas que demonstrem a intencionalidade do sujeito e a sensibilidade ao conjunto do *corpus* da pesquisa, explorados nas próximas sessões.

3 O LUGAR DAS VOZES

Partimos do pressuposto que não é possível falar dos professores do Colégio de Aplicação da UFPE sem antes caracterizar o lugar de fala. Com o propósito de contribuir para o progresso da historiografia⁶, nos aproximamos das fontes históricas, não para validar, mas para contribuir com a análise do discurso dos professores. A reflexão é possível a partir dos pontos de articulação entre passado e presente, que constroem bases firmes da prática investigatória.

A escrita dos discursos, capturados através das entrevistas, abre uma possibilidade da escrita da história presente, onde o historiador (sujeito de fala) busca reflexos na sua fala através da sua experiência de vida. Dessa forma, a história vivida passa ser uma história contada, constituindo um discurso histórico, com novos modelos historiográficos, respondendo ao tempo em questão.

Segundo Aróstegui (2004), o discurso histórico é o mesmo que uma história pública e anônima. Na medida em que a história construída pelo historiador se sujeita a métodos, as experiências adquirem um caráter histórico, uma forma particular de discurso histórico, que somente com o tempo podem emergir como experiências coletivas. Por outro lado, cada história tem sua maneira de se historiar, não necessariamente através de pesquisas.

O passado opera no discurso como origem e perspectiva, admitindo a continuidade. Segundo Aróstegui (2004, p. 60, tradução nossa), “a suposição de que pode haver um corte, uma quebra acentuada do histórico entre o passado e o presente, de que a história do presente possa permanecer, ela mesma sem relação com o passado”. Os processos de conhecimento da história vão introduzir um documento que marca seu lugar na história.

As novas criações e os novos cenários vão produzindo intenções e decisões que podem ficar por muito tempo, mas só pode ser constituída como tal enquanto uma verdadeira construção intelectual, quando for submetida a um método objetivo. Sua condição articula e explica elementos integrados e interdependentes, como uma possibilidade de fundamentar a existência de um presente histórico.

Nesse sentido, o leitor embarca em uma compreensão da sua época, como produto da progressão histórica do objeto a partir do sujeito que viveu, servindo para reflexão a partir dos elementos emergentes nos discursos. Com o registro do discurso, a história coloca em

⁶ Historiografia é uma representação dos fatos históricos construída pelo historiador, compreendida através da capacidade de produzir explicações teóricas do movimento histórico (ARÓSTEGUI, 2004).

desenvolvimento o lugar de fala, que muda o espaço na medida em que contribui e apropria-se do componente investigado.

Ressaltamos que o nosso lugar de fala, o Colégio de Aplicação da UFPE, possui duas publicações sobre a instituição, uma ao completar 40 anos e outra aos 60 anos. Entretanto, ambas foram construídas a partir de relatos de alunos, ex-alunos, pais e servidores. Estamos cientes de que pode haver diversas narrações sobre o lugar, mas não descartamos a sua relevância histórica para esta pesquisa. Afinal, a capacidade de recordar, de fazer presente o passado, elabora uma experiência, de modo a possibilitar o viver histórico. Em cada narrativa, uma compilação de memórias que ativa, reorganiza e coordena o percebido e o experienciado.

Em março de 1998, foi lançada uma publicação, sobre os 40 anos do Colégio de Aplicação, com os depoimentos de ex-professores, ex-funcionários e ex-alunos, além dos que compunham toda a escola naquele momento, formando um banco de dados. O professor Sebastião Barbalho de Melo estava sobre a coordenação da escola, que estava vinculada ao Centro de Educação na pessoa do Diretor de Centro de Educação, professor João Francisco de Souza. Também contava com a colaboração da Professora Thereza Maria Paes Barreto dos Santos, vice-diretora, e do Reitor Professor Mozart Neves Ramos. A obra foi revisada pelo Professor de Língua Portuguesa Antônio Neto, digitada pela servidora Nísea de Azevedo Corrêa, e o acadêmico Marcelo Zenaide colaborou na criação do banco de dados. Nessa conjuntura, a publicação buscou resgatar a história dos quarenta anos de escola, divididos em depoimentos, corpo docente e discente, técnicos administrativos e o registro fotográfico de todos os alunos que passaram pelas salas de aula. Atualmente, existem apenas dois exemplares disponíveis na UFPE, um na biblioteca central e outro na biblioteca do CAp/UFPE, ambas apenas disponível para consulta.

Em 2018, uma nova publicação foi organizada pelos docentes Adriana Letícia Torres da Rosa, Cristina Lúcia de Almeida, Fabiana Souto Lima Vidal, José Batista de Barros, Madson Góis Diniz e Sérgio Ricardo Vieira Ramos: “Memórias de formação do ser e sentir”, compila as memórias ecoando as vozes que, ao longo dos anos, contribuíram com o CAp/UFPE na condição de servidores técnicos, docentes, alunos e familiares, em suas diversas áreas de conhecimento, formação e atuação. A obra está dividida em um colégio de múltiplas vivências: do ser e do sentir; e memórias de formação: ensino, aprendizagem e pesquisa. A Professora Lavínia de Melo e Silva Ximenes é a atual diretora da escola, dividindo a gestão com o vice-diretor, Professor Madson Góis Diniz. O livro está disponível gratuitamente como e-book, contando com mais de 46 autores, em 31 depoimentos. Buscando

um diálogo entre passado e presente, as memórias dos sujeitos correspondem a própria história, a história de quem fez e faz o CAp/UFPE.

Em cada obra há relatos de autores que desenvolvem a atividade de falar, a partir de uma posição específica, com uma percepção partindo de um lugar, um ponto de vista na sociedade, atualizado pela sua própria época que o situa na instituição com uma teia de discursos que o atravessam, o influenciando de múltiplas maneiras – social, institucional, cultural, político e epistemológico. Segundo Barros (2012), as publicações, como produtos historiográficos, tornam possível sua condição de leitura no lugar de produção, aplicada ao conceito de que os textos que o historiador constitui são fontes históricas.

[...] o discurso produzido pelo historiador, com todas as suas especificidades e modos de expressão, é ainda indelevelmente ligado ao lugar de onde fala o historiador, à sociedade em que ele se inscreve, à instituição à qual se veicula, aos diálogos que se estabelece com seus pares, e por vezes a pressões diversas advindas da comunidade de historiadores das quais não necessariamente se apercebe (BARROS, 2012, p. 410)

As obras escolhidas como fontes históricas mostram em seus conteúdos um potencial formativo sobre um evento ou um processo histórico, a partir de uma visão do estabelecimento. Entretanto, é preciso compreender a monumentalidade dos documentos, como afirma Le Goff (1984), em que boa parte dos documentos produzidos intencionalmente, com uma finalidade, são também monumentos construídos para transmitir uma imagem social, atendendo a determinados interesses políticos, impondo certa condição no olhar.

A desconstrução da dimensão monumental que se inscreve os documentos inicia através do olhar sobre contexto e época em que foi produzido, atravessado por questões diversas. Ressalta-se que, nas produções escolhidas, a diversidade de autores ressoam discursos de épocas distintas, imbricados em diferentes lugares de fala. Dessa forma, a aplicabilidade dos discursos ali contidos está submetida ao objeto da pesquisa, o problema que orienta a reflexão do historiador.

Na expectativa de delimitar o lugar onde permeia a nossa pesquisa, fizemos, inicialmente, um breve histórico da criação dos Colégios de Aplicação no Brasil, depois, a partir das lógicas sociais⁷ encontradas nos discursos, chegamos até o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, o lugar de onde ressoam as vozes desta investigação,

⁷ Compreendemos que as lógicas sociais são comuns a todos que constituem os espaços do Colégio de Aplicação, portanto a abordagem das lógicas políticas e fantasmáticas serão discutidas nos próximos capítulos, à luz dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

um espaço de registros, não como mero passado, mas como aprendizagens diversas, nas quais as memórias estão disponíveis.

3.1 O SURGIMENTO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

O modelo dos Colégio de Aplicação no Brasil tem sua inspiração nos moldes do *Teacher College*, nos Estados Unidos, e do Instituto J.J. Rousseau, de Genebra, que refletiam novas ideias para renovação pedagógica. Dentre os nomes que contribuíram para essa nova concepção de escola, o norte americano John Dewey (1859-1952) defendia a utilização da problematização no processo de ensino-aprendizagem, “uma vez que a aprendizagem ocorreria mediante as experiências anteriormente vivenciadas pelo aluno” (PEREIRA et al., 2009, p. 159). A escola alcançaria, dessa forma, o desenvolvimento integral do cidadão, com possibilidade de discussão e avaliação e com a missão de oferecer uma abordagem inovadora para melhor qualidade de ensino.

John Dewey criou, em 1896, nos Estados Unidos, a Escola Experimental, hoje intitulada Escola-Laboratório da Universidade de Chicago (ROSA et al., 2015). Com a função de ser um laboratório de ensino, um lugar onde as teorias e metodologias tivessem espaço para serem testadas na prática, dentro dos princípios do sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, aproximando a Educação Básica e os licenciandos do Ensino Superior.

O contexto educacional brasileiro vivencia discussões com o movimento renovador, defendendo uma escola pública, laica e gratuita, inspirada nos princípios pedagógicos de Dewey, dentre outros⁸. O posicionamento escolanovista inaugurado pela Pedagogia Nova, traz o aluno como centro da ação pedagógica, considerando os aspectos psicopedagógicos e sociológicos da educação.

A reforma promovida por Francisco Campos, ministro da pasta de Educação e Saúde Pública, inaugura o estabelecimento de normas, buscando estruturar o sistema de ensino brasileiro, válido em todo território nacional, em emergência à modernização, tendo a educação como forte aliada. Assim, o decreto de nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior, adotando o regime universitário como forma de organização didático-administrativa (BRASIL, 1931). A primeira Universidade criada nesse modelo, a Universidade de São Paulo (1934), apresentava como um dos elementos inovadores

⁸ Os europeus: Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Edouar Claparède (1873-1940) e Adolphe Ferrière (1879-1960) e no contexto brasileiro: Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971).

a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, objetivando a formação do magistério para o ensino secundário (ROMANELLI, 1996).

Segundo Abreu (1992), essa experiência vinha se destacando como motor do desenvolvimento secundário. Assim, surge a ideia de criação de um colégio de demonstração, como inicialmente eram chamados, no interior das Faculdades de Filosofia, que ganha força com o movimento da Escola Nova, na década de 30, objetivando renovar o ensino nas escolas do Sistema Educacional Brasileiro.

[...] Esse grupo lançou em 1932 o Manifesto dos pioneiros da educação nova, em defesa da escola pública, universal e gratuita. Seu papel inovador consistiu, sobretudo em enfatizar a melhoria dos procedimentos psicopedagógicos da escola em benefício dos alunos. O investimento na formação do professor secundário também era visto como meio de produzir alunos mais bem preparados para enfrentar a universidade e a vida profissional. Foi dentro desse quadro de referência que surgiu a ideia dos colégios de aplicação, como espaço onde se colocaria em prática o ideário da Escola Nova (ABREU, 1992, p. 36-37).

Tendo em vista a necessidade das aulas práticas de ensino ministradas pelos futuros professores do ensino secundário e em caráter semelhante aos Estados Unidos e Alemanha, a ideia do Colégio de Demonstração consistia em permitir a experimentação de novas orientações e técnicas metodológicas, suprimindo a necessidade do curso de didática como campo de prática dos estágios.

Através do Decreto-Lei nº 9.053, os Ginásios de Aplicação foram criados no Brasil em 12 de março de 1946, sob a presidência de Eurico Gaspar Dutra (governo de 1946-1951), que decreta que as Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas e autorizadas a funcionar em território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação, objetivando possibilitar o exercício da docência aos alunos das licenciaturas das Faculdades de Filosofia das Instituições Federais de Ensino. Deveriam funcionar na própria sede da Faculdade, ou em um lugar próximo, e a responsabilidade do colégio ficaria a cargo do catedrático da cadeira de didática geral, que, por sua vez, encarregaria os alunos do curso de didática por turno nas diversas cadeiras do curso ginasial (BRASIL, 1946).

No que confere aos docentes, o decreto instrui que a direção da Faculdade deveria contratar professores licenciados, devidamente registrados para regência das cadeiras que não estivessem funcionando, ou com alunos matriculados para suprir a necessidade do ginásio, e sua fiscalização estaria a cargo do Diretor da Faculdade. Os alunos do ginásio estariam matriculados em uma turma por série, com no máximo trinta, e a cada um era permitida a cobrança de uma taxa que não poderia exceder cinquenta cruzeiros por mês. Todo o decreto

deveria estar em funcionamento no prazo de um ano, mas acabou sendo elevado para três anos de acordo com o artigo 1º da Lei nº 186, de 17 de dezembro de 1947 (BRASIL, 1946, 1947).

A primeira experiência posta em prática vai ocorrer em 1948, na Faculdade Nacional de Filosofia, da então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, dirigida pelo professor Luiz Narciso Alves de Mattos. Dividido em três setores – atividades, ensino e pesquisas didáticas – foram criados, para o desenvolvimento dos trabalhos, o Departamento de Didática e o Serviço de Orientação Educacional, garantindo os rendimentos e as atividades educacionais desenvolvidas dentro do setor de atividades, a fim de se configurar como uma escola ativa. O setor de ensino correspondia as disciplinas e o setor de pesquisa didática supervisionava as propostas implementadas, e as pesquisas de novas metodologias representavam um grande movimento propulsor no país, com metodologias alternativas, servindo de parâmetros para outras escolas.

Onze anos depois, em 1957, a Universidade do Distrito Federal (UDF) criou o seu Ginásio de Aplicação. A partir dessa experiência, outros colégios foram postos em funcionamento. Atualmente são 17 Colégios de Aplicação, vinculados a 16 Universidades Federais e apenas uma estadual, espalhados em todo o Brasil (Quadro 1) (SANTOMAURO; SCACHETTI; SCAPATICIO, 2012), onde estão pautados nos princípios de ensino, pesquisa e extensão.

A portaria de nº 959, de 27 de setembro de 2013, estabelece as normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, sob as diretrizes de: I – oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento; II – realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro; III – integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e IV – ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes. Tem a sua qualidade aferida pelos indicadores do Ministério da Educação, mantidas e administradas pelas Universidades Federais que integram o sistema federal de ensino (BRASIL, 2013).

Quadro 1 – Colégios de Aplicação no Brasil segundo a Portaria nº 959

IFES		UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
01	UFPA	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
02	UFRN	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
03	UFPE	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
04	UFS	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
05	UFJF	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
06	UFV	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
07	UFU	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA
08	UFRJ	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
09	UFRGS	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
10	UFSC	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
11	UFSC	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - NDI
12	UFG	CEPAE
13	UFMG	CENTRO PEDAGÓGICO - CP
14	UFMA	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO - COLUN
15	UFRR	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
16	UFF	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
17	UFAC	COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Fonte: Brasil (2013).

3.2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

A ausência dos primeiros registros sobre o colégio, ainda então ginásio, está atrelada a uma fogueira feita com os registros psicológicos e experimentais da escola, durante o reitorado do Professor Paulo Frederico do Rego Maciel (1975-1979) na UFPE, provocando uma revolta por parte dos professores, levando a demissão do grupo que estava na direção⁹. Acreditamos que a fala ou silêncio dialoga com outras falas e outros silêncios ao longo de sua vida. Como ser histórico, produz individual e coletivamente contextos que o colocam em circunstâncias as mais diversas em relação a si mesmo e ao grupo. Dessa forma, em detrimento desse episódio, utilizamos o discurso dos professores contidos nos livros para registrar as memórias sobre a história do Colégio de Aplicação da UFPE.

⁹ Segundo a coordenadora Maria Mac Dowell, uma inquisição foi implantada por um grupo de professores do próprio colégio que alegavam que estavam pervertendo os alunos.

*Na cidade do Recife
Muitos anos lá se vão,
Havia um grande colégio
De nome Aplicação.
Ensinar era seu mérito,
Lançar luz na escuridão,
Fazia-o com competência
Sabedoria e perfeição ¹⁰*

Criado em 10 de março de 1958, doze anos após o Decreto Lei nº9.053, no reitorado do Prof. Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas (1946-1959), o Ginásio de Aplicação (GA) ficava localizado na Rua Nunes Machado, nº 42, no Bairro da Boa Vista, atualmente o prédio da pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco. O prédio do GA era descrito como um colégio improvisado nas dependências da Faculdade de Filosofia, não apresentava estrutura para as práticas esportivas, nem espaço adequado para o recreio, e a cantina da escola só foi instalada no ano de 1970. Entretanto, já possuía salas especializadas, como a de Artes Plásticas, Músicas e Ciências Naturais. Iniciou com menos de uma dúzia de alunos em 1958, pouco mais de cem em 1961, com quatro séries em funcionamento, além de um pequeno grupo de professores e funcionários. A Professora Maria Antônia Amazonas Mac Dowell foi Coordenadora do ginásio de 1958 a 1970, cargo que era indicação do Reitor na época e hoje corresponde ao cargo de direção¹¹.

O exame admissional poderia ser prestado apenas por alunos do sexo masculino, de 11 anos, até o primeiro semestre do ano seguinte. O processo seletivo era concorrido. No ingresso de 1967, o alto rigor das provas fez com que não preenchesse metade das vagas naquele ano. Assim, outra rodada de seleção foi realizada e mais de 19 candidatos foram selecionados para compor a turma. Em 1971, a concorrência era cerca de 500 candidatos para 30 vagas. O fardamento era uma calça cinza tergal, camisa branca e sapato colegial. O Ginásio de Aplicação seria então espaço para testar os métodos de educação e de ensino, com o compromisso da investigação e da experimentação pedagógica.

A preocupação da escola se tratava do crescimento do aluno, levando-o a construir-se para o exercício da responsabilidade e autodeterminação. Se diferenciava por se planejar ouvindo o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Uma escola impregnada do pensamento de Jonh Dewey, centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno.

¹⁰ Trecho extraído do depoimento da Profa. Vera Suassuna de Sá Leitão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERBAMBUCO, 1998, p. 45)

¹¹ Para maiores informações ver Lista dos Diretores do CAp/UFPE no Anexo A.

Chamados de “os pequenos universitários”, os alunos selecionados para cursar a 5ª série do ginásio eram, em sua maioria, da classe média, haviam feito seus estudos em escolas pequenas e de bairro. Em uma pesquisa realizada em 4 anos (1988 a 1992), apenas dois alunos eram oriundos de escolas públicas. Há relatos de que sempre existiram alunos de origem popular, que não tinham recursos para comprar o uniforme e se faziam rifas para ajudar, vinham de bairros periféricos, pegando até dois ônibus, na época, para chegar na escola. A procura da escola se dava “porque é um bom estabelecimento de ensino”, “porque é gratuito”, “porque está a um passo da Universidade” – o grande sonho dos pais.

Marcado por comentários sobre a excelência do ensino, o GA desde sempre ressaltava que não fazia questão de preparar o aluno para o vestibular e sim para a maturidade, mesmo que desde cedo mantivessem uma média de 95% a 100% de aprovação nas Universidades do Estado de Pernambuco.

Em 1969 foi implantado turma mista, a mesma que seria a primeira do científico, segundo ciclo do curso secundário na nomenclatura das reformas educacionais brasileiras após a II Guerra Mundial. Com a implantação do científico, o ginásio acolhe as primeiras alunas, vindas de uma reserva de vagas (15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino). Mais tarde, questionada pelo Ministério Público Federal, que orientou em não fixar a reserva de vagas por sexo, encarregando o processo seletivo pela sua composição: “as capacidades, os conhecimentos, as competências, as habilidades, o desempenho não são atributos exclusivos ou prioritários deste ou daquele gênero”, era o questionamento feito à escola (ROSA et al., 2018, p. 55).

O Parecer CFC nº 252/1969 fixa modalidades de licenciatura plena, com duração de 2.200h, e licenciatura de curta duração, com 1.100h, destinadas a formar especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau. A sua vigência perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Assim, através daquele parecer, o Ginásio de Aplicação da UFPE foi transformado em espaço para atender as disciplinas de prática de ensino. Da década de 1970 em diante os ginásios passam a receber a denominação de Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação, utilizados como espaço de experimentação de metodologias, sob a supervisão dos professores de didática. No período marcado pela ditadura militar, há registros de visitas da polícia e do Estado ao Colégio de Aplicação que se localizava nas dependências da Faculdade de Filosofia, que mesmo assim, preservou a concepção de educação.

Os alunos do Ensino Médio, antigo científico, tinham a liberdade de não usar mais a farda e poder sair da dependência da escola no horário do recreio, ou no fim do turno, para comprar lanches. No bairro da Boa Vista, a população jovem entrava e saía das escolas nas trocas de turno, fazendo fervilhar aquele espaço.

Em 1976, o Colégio de Aplicação deixou as suas dependências na Rua Nunes Machado, migrando para o prédio novo, dentro do Campus da UFPE. Com a promessa de ter um ônibus para transportar os alunos, almoço e uma orientação para fazer as tarefas à tarde. Entretanto, alguns alunos do CAp/UFPE vão migrar para outras escolas do centro devido à distância da Cidade Universitária. Nas novas dependências, não havia pátio e os gramados da universidade eram utilizados para jogar bola, a quadra utilizada era no Núcleo de Educação Física e Desporto e as aulas de Educação Física aconteciam no contra turno. Não havia refeitório ou cantina e os alunos se deslocavam para o Centro de Artes e Comunicação (CAC), ou as dependências próximas ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), para se alimentar. Quando o horário na escola ampliou para manhã e tarde, com novas propostas para o projeto escolar, os alunos, durante algum tempo, tiveram aulas no Centro de Educação (CE), devido à ausência de salas suficientes.

Nesse momento, um convênio com a Secretaria de Educação “obrigava a extinção do primeiro grau” (UFPE, 1998, p. 67), relata o Professor de Física, Sebastião Barbalho de Melo (1972 a 1997), mantendo apenas a primeira e segunda série do 2º grau. Levou um tempo para retomar as turmas extintas. Os alunos correspondentes àquelas séries foram direcionados para o Colégio Contato, uma instituição privada na época. O sistema de ingresso foi modificado e os filhos de funcionários da universidade tinham preferência. O outrora disputadíssimo teste tinha cedido ao corporativismo do servidor público¹². A precisão das datas e documentos oficiais das informações dessa mudança, infelizmente, não foram encontrados.

Partimos do pressuposto que todo discurso é atravessado por lógicas sociais que se destacam em trechos como esses, mas o que ficou do Colégio ainda está marcado nos depoimentos dos que ali passaram, como retrata a Professora de Francês (1966 a 1976), Vera Suassuna de Sá Leitão, em forma de poema (UFPE, 1998, p. 45):

*Corpo docente excelente,
Gente de alto padrão,
Trabalhadeira, preparada,
A serviço da educação.*

¹² Atualmente o processo seletivo acontece mediante aprovação na prova de língua portuguesa e matemática, além da redação, e não há privilégios para servidores ou quaisquer categorias no ingresso para o 6º ano do Ensino Fundamental, mediante edital publicado anualmente.

*Os alunos, os melhores,
Aprendiam facilmente.
Que moçada expressiva,
Decidida, inteligente!*

*Cativavam os professores,
Tudo com esmero faziam.
Não havia obstáculo,
Qualquer um eles venciam.*

O projeto de ampliação da jornada escolar¹³ foi implantado no CAp/UFPE desde o ano de 1989 e tinha como objetivo uma experiência interdisciplinar, sendo um momento de interação, no desenvolvimento de ações entre professores de disciplinas diversas, ampliando o universo de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os alunos não teriam mais aulas apenas em um turno e sim em dois turnos na semana, com dias alternados.

Em 1990, com o objetivo de fomentar atividades pedagógicas em caráter interdisciplinar, os professores de Educação Física elaboram o projeto “Área Polivalente de Educação Física e outras atividades do Colégio de Aplicação” (ALMEIDA; MELO, 1990), reivindicando um espaço físico para as aulas. Tendo em vista que a Educação Física utilizava as dependências do Núcleo de Educação Física e Desporto da UFPE, apresentando transtornos na rotina escolar dos alunos, foi solicitado a construção de um espaço específico para as aulas de Educação Física no próprio CAp/UFPE. Tais reivindicações foram atendidas e em 28 de dezembro de 1994 a quadra poliesportiva foi inaugurada, com espaço para aulas de ginástica/lutas, dança, sala dos professores de Educação Física, vestiários, serviço de saúde e o consultório médico do CAp/UFPE, além da utilização do espaço externo para outras vivências (RODRIGUES, 2009).

Entre 2008-2012 houve, segundo o Prof. José Batista Neto, na época Diretor do Centro de Educação, uma ação contra a proposição do Ministério da Educação em transferir a tutela administrativa do CAp para o Governo do Estado de Pernambuco, repudiada por uma ação coletiva da Direção da escola e do CE/UFPE, argumentando que “o CAp era e continuava sendo um elemento da política institucional de formação de professores, portanto o seu lugar é na universidade, junto daqueles e daquelas que se desincumbem dessa tarefa” (ROSA et al., 2018, p. 62).

Quarenta anos após a sua criação, desenvolvia regularmente atividades de ensino da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (8 turmas) e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (6 turmas).

¹³ A referência ao projeto pode ser encontrada no ANEXO IV – Projeto de ampliação da Jornada Escolar Espaço Aberto – Atividades Interdisciplinares, da dissertação de Rodrigues (2009).

Aos 60 anos, continuava com as 14 turmas e mais de 420 alunos na instituição. O professor de matemática, José Alzir Corrêa Leite (1970 a 1972), relata, em seu depoimento, que cada aluno “a seu modo e por sua escola, conseguiu a nota máxima da disciplina ‘arte de aprender a viver e ser feliz’ que deveria ser a principal do currículo de nossas escolas” (UFPE, 1998, p. 62).

As informações sobre o CAp/UFPE são fragmentos dos depoimentos publicados nos livros dos 40 e 60 anos do colégio. O livro de 40 anos está guardado em dois exemplares para consulta, um na Biblioteca Central da UFPE e outro na biblioteca do Aplicação. O livro dos 60 anos foi publicado em formato e-book (ROSA et al., 2018), disponível gratuitamente nas plataformas digitais. Cada personagem da narrativa significa o mundo a seu modo, a capacidade de lembrar e esquecer faz parte de uma seletividade humana que é determinada pela sua convivência em sociedade (POLLAK, 1989). Atualmente, o CAp/UFPE está sob o regimento legal de dois documentos: a Portaria normativa nº 01/93 e o Projeto Político Pedagógico Institucional PPPI (ROSA et al., 2015).

A Portaria Normativa nº 01/93, publicada em 31 de março de 1993, estrutura a organização e o funcionamento do Colégio de Aplicação da UFPE. Publicada no Boletim Oficial, no reitorado do Prof. Efrém de Aguiar Maranhão (1991-1995), estabelece a intenção de um corpo sistemático de normas, tendo em vista que “o Colégio de Aplicação não se enquadra entre os órgãos cuja natureza e organização estão previstas no Estatuto e no Regimento Geral” (UFPE, 1993, 1998, p. 4). Até aquele momento, o colégio vinha sendo regido pelo Projeto de Regimento, de caráter provisório, autorizado pelo Reitor de 1982, e por algumas decisões internas que, segundo a Portaria nº 01/93, contrariavam ou acrescentavam ao que estava disposto naquele projeto.

A necessidade de uma imediata regulamentação e aprovação do Regimento do Colégio, na ocasião estrutura a escola conforme descrito na portaria publicada, organizando o colégio em órgãos: deliberativos e consultivos; administrativos; e técnicos. A organização didática deveria estar de acordo com as diretrizes e bases para o ensino, sendo seus currículos atendendo as peculiaridades do Colégio de Aplicação. Os docentes e técnicos administrativos foram lotados no Colégio de Aplicação como servidores do quadro único da Universidade. Os discentes são compostos por alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, a Portaria Normativa nº 01/93 entrou em vigor a partir da data de sua publicação, enquanto não se elaborava e publicava o Regimento do Colégio.

Atualmente, o Colégio de Aplicação da UFPE possui o Projeto Político Pedagógico Institucional, documento que foi construído com toda a comunidade escolar, sempre

inacabado, que visa “nortear as ações educacionais e políticas para o nosso fazer acadêmico cotidiano, fortalecendo as nossas ações referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e a gestão” (ROSA et al., 2015, p. 21). A construção desse documento se deu a partir da compreensão de gestão de ações no planejamento participativo, elencando as percepções e intenções sobre Educação que se faz e se deseja fazer através da representatividade.

O documento está baseado em três princípios: da participação, legitimidade e democracia, escrito por uma Comissão de Trabalhos, composta por Vice-diretoria do CAP, professores representantes das áreas de conhecimento, Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógicas (SOEP) e do Serviço de Orientação Educacional (SOE). Foram utilizadas estratégias de consulta, partindo de encontros coletivos para leitura e debates sobre o documento.

Os tópicos apresentados contemplam: 1- Cenário Institucional do Colégio de Aplicação-UFPE; 2- Princípios Formativos e Cenário Institucional do CAP-UFPE; 3- A constituição do Currículo da Educação Básica no CAP-UFPE; 4- O Processo de Avaliação Escolar; 5- Organização Administrativa e Comunitária do Colégio de Aplicação-UFPE; 6- Acesso ao CAP UFPE: demandas e possibilidades; 7- Condições da Infraestrutura do Espaço Escolar; 8- Perspectivas de Ação para Intervenção na Realidade: planejando a escola que queremos ser. A missão do colégio consistem em:

[...] desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Para tanto, oferta Educação Básica, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a qual serve de baliza para formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio; bem como para formação docente continuada enquanto espaço de pesquisa e extensão universitárias pautadas na experimentação pedagógica (ROSA et al., 2015, p. 45-46)

O documento registra como o Colégio de Aplicação da UFPE compreende princípios formativos, passando pela história e suas instâncias institucionais até as metas e iniciativas que pretendem alcançar para atingir determinados objetivos. Está disponível na página institucional da internet (www.ufpe.br/cap) para consulta e *download*.

Dessa forma, organizamos os próximos tópicos procurando apresentar o CAP/UFPE através de um entrelaçamento discursivo, entre os depoimentos contidos nos livros de 40 e 60 anos da instituição, publicações em meios acadêmicos e documentos institucionais. Ressaltamos que não fizemos restrição (aos sujeitos da pesquisa) dos depoimentos encontrados e que as narrativas são utilizadas a partir do princípio da veracidade dos fatos narrados.

3.3 AS INSTÂNCIAS INSTITUCIONAIS E SUAS ATRIBUIÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS

Neste momento, elencamos trechos nos depoimentos contidos nos livros publicados sobre os quarenta e sessenta anos do CAP/UFPE e contextualizamos com documentos e publicações que tratam do funcionamento de lógicas sociais institucionais dentro dos discursos. O objetivo é trazer à luz as instâncias da instituição, a partir das publicações analisadas.

3.3.1 O Conselho de Classe

A estrutura de avaliação dos conselhos de classe constitui uma das particularidades da escola. Destacado pelo Prof. José Augusto Simão Bezerra, professor de Desenho de 1964 a 1994, em seu depoimento (UFPE, 1998), já apontava para uma preocupação singular com os alunos. Realizado a cada término de etapa, e mais um para apreciação dos resultados finais, o Conselho de Classe debruçava-se nas avaliações dos trinta alunos de cada turma. Era conduzido pelo coordenador da turma, contava, em seu primeiro momento, com a representação estudantil e, no segundo momento, realizava-se uma análise individual de cada aluno, onde os professores socializavam o desempenho dos alunos em suas respectivas disciplinas.

Ao meu ver, o Conselho de Classe é uma das atividades pedagógicas de grupo (reunião) que se realizam no Colégio de Aplicação com mais profundo aproveitamento... o que mais me impressionava no nos Conselhos de Classe era a seriedade com que era feito. Após cada Conselho, ficávamos conhecendo o aluno tanto da nossa disciplina como de todas as disciplinas da classe (UFPE, 1998, p. 37).

Brandão e Silva (2014), em um relato sobre a experiência na dinâmica dos conselhos de classe do Colégio de Aplicação da UFPE, apontam os aspectos que colaboram na formação docente, tendo o conselho como uma instância colegiada com o objetivo de conduzir a reflexão das práticas pedagógicas utilizadas, onde o aluno é colaborador desse repensar de forma coletiva. A avaliação compreendida enquanto mecanismo de adquirir conhecimento, imprescindível na formação prática dos professores, encontra espaço de diálogo na prática do conselho de classe, para a aprendizagem qualitativa.

O Artigo 18º da Portaria normativa nº 01/93 atribui o acompanhamento e avaliação do ensino ao Conselho de Classe, sendo um para cada turma de alunos, integrado pelos professores, orientadores pedagógicos e educacionais vinculados à turma e presidido por um

supervisor de classe, conforme descrito no parágrafo único desse artigo. O Artigo 19º traz as atribuições do Conselho de Classe (UFPE, 1993):

- a) analisar os objetivos da série, das disciplinas e práticas e de suas etapas, bem como os procedimentos a serem adotados para sua obtenção;
- b) avaliar a aprendizagem dos alunos nos seus diferentes aspectos;
- c) deliberar quando à aprovação ou não dos alunos, de conformidade com as normas regulamentares e com as normas complementares estabelecidas pelo C.T.A;
- d) diagnosticar as causas de deficiência de aprendizagem dos alunos;
- e) solicitar, quando necessário, colaboração de especialistas do Colégio ou externo, para orientar o seu trabalho de diagnóstico;
- f) sugerir linhas de ação a serem tomadas pelos professores para com a classe;
- g) elaborar, para apreciação pelos órgãos competentes, propostas de alteração dos objetivos e conteúdo curricular da série;
- h) realizar outras tarefas próprias de sua natureza que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador Geral.

Assim, com o caráter pedagógico de cunho avaliativo, os conselhos de classe acontecem bimestralmente, sendo realizados cinco ao longo do ano letivo (um prognóstico, três de acompanhamento e um promocional). A condução do momento se dá através do supervisor da turma, os alunos participam apenas dos conselhos de acompanhamento e cada membro da equipe pedagógica e professores são chamados de conselheiros. No conselho prognóstico, os docentes socializam o planejamento anual quando são discutidas possibilidades de ações interdisciplinares e relatos da turma sobre o ano letivo anterior.

Nos conselhos de acompanhamento, a preparação se inicia na sala de aula sob a orientação do Serviço de Orientação Educacional, juntamente com os alunos de cada turma, dentro do horário regular de aula. Entretanto, se observa nesse espaço uma contradição: o projeto político pedagógico da escola e a prática efetiva encontram distorções quando são colocadas em discussão na preparação dos conselhos.

[...] A problematização localiza-se justamente na realização de conselhos de classe que muitas vezes gera o distanciamento, em suas reflexões, a respeito da avaliação escolar ancorada na concepção de homem e de sociedade conforme se prima no projeto político-pedagógico da escola. Consequentemente, o debate sobre o conselho de classe precisa estabelecer um nível mínimo de concordância para que possa transformar um evento em uma ação significativa (BRANDÃO; SILVA, 2014, p. 4).

Todos os dados discutidos em sala são tratados e compilados em um documento que é lido pelos alunos, no primeiro momento do conselho, seguida de uma avaliação dos conselheiros sobre a turma, com avaliação mútua e tomadas de decisão para seguir avançando. A ação coletiva das práticas pedagógicas, envolvendo docentes, discentes, equipe

pedagógica e gestores, envolvem a dimensão pessoal, profissional e organizacional. No segundo momento, os alunos se retiram e os professores fazem a avaliação individual de cada aluno. O cotidiano escolar demanda uma série de questões que estão atreladas ao ensinar e aprender, em que o professor é mobilizador nesse processo.

Além desses participantes, os licenciandos acompanham as reuniões do conselho, compreendendo esse momento como parte integrante do processo avaliativo do trabalho realizado na instituição, que vem contribuir na sua formação inicial. Os encaminhamentos discutidos são direcionados aos setores responsáveis, a fim de mediar as situações diversas.

No conselho promocional, o último do ano, é realizada uma avaliação dos alunos e, com base nas avaliações realizadas, alguma disciplina pode indicar o aluno à retenção e, conseqüentemente, o refazimento do ano letivo. Os pareceres descritivos, elaborados pelos docentes ao longo do ano, trazem os objetivos pretendidos, fugindo da lógica mecanicista de notas, descrevem sobre a situação de cada aluno e colaboram para deliberação sobre a promoção dos estudantes. Os conselheiros discutem a situação e votam a favor ou contra, sendo divulgados posteriormente o resultado. Ao final, os registros eram entregues ao Serviço de Orientação Educacional para os devidos encaminhamentos. O conselho pode ser convocado pelo supervisor, em algum momento extraordinário, em detrimento de alguma necessidade urgente.

Toda essa dinâmica proporciona um momento de interação entre professor e aluno, conduz o docente a revisitar suas práticas pedagógicas, marcando um processo de reflexão, em um momento que se legitima a fala do outro sobre sua representação (BRANDÃO; SILVA, 2014). Dessa forma, quando falamos dos elementos que atravessam o campo discursivo dos docentes, não podemos deixar de registrar a importância dessa instância, tendo em vista sua representação abordada como uma lógica social, elegida como importante no espaço que está sendo analisado, a ponto de ser registrado no livro como a memória de um professor sobre o CAp/UFPE.

3.3.2 O Serviço de Orientação Educacional (SOE)

O Serviço de Orientação Educacional foi criado junto com a escola, de modo programado e sistemático, a fim de atender a legislação vigente que determinava, como condição de funcionamento da escola, a implantação desse serviço. Atuava semanalmente nas salas de aula, abrindo espaços para discussões e incentivando a livre expressão no contexto das situações emergentes. Inicialmente, foi campo de estágio para especialistas em formação,

tanto da UFPE quanto de outras instituições. Também se debruçava em reconhecer as falhas e buscava prevenções de situações equivalentes. Segundo a Orientadora Educacional do SOE (1958-1972), Dulce Campos Dantas, em seu depoimento no livro dos 40 anos:

[...] O SOE assumia aí um papel de maior responsabilidade para obtenção de um equilíbrio dinâmico nas situações concretas, com uma atuação sistemática nas turmas como um todo e, individualmente, quando necessário, viver as contradições, verbalizá-las, optar. (UFPE, 1998, p. 15)

Dessa forma, os alunos mantinham o acompanhamento constante com o SOE e os professores, alinhando o discurso entre docentes, discentes, serviços e família, transmitiam, e ouviam, soluções viáveis para cada jovem. Dulce relata que o SOE “foi o melhor depositário das minhas inquietações pedagógicas... sentindo-me coorientadora de uma obra sempre pra mim imortal” (UFPE, 1998, p. 17).

A Portaria Normativa nº01/93 estabelece ao SOE as suas atribuições, no Artigo 23º. Dentre elas estão: programar e desenvolver a orientação educacional dos alunos; prestar atendimento e orientação aos alunos que o procurem e, quando for o caso, os responsáveis pelos alunos também; e assessorar os Conselhos de Classe, os professores e o Serviço Disciplinar em relação aos alunos. Além desses pontos, cabe ao SOE realizar pesquisas a fim de uma melhor atuação no Serviço e do Colégio, tendo em vista a formação integral do aluno.

A professora Edite Alves Bezerra de Lima trabalhou no SOE de 1984 a 2009 e desenvolveu na escola diversos projetos, entre eles o “AIDS e escola: prevenção e sexualidade”, com o objetivo de tratar questões da sexualidade onde alunos pudessem falar para outros jovens também. A professora também relata o engajamento no Projeto “O CAP vai à escola”, reforçando a função do serviço como espaço de escuta atenta aos alunos e professores, contribuindo para estreitar o elo entre ambos.

“O CAP vai à escola” consiste em uma experiência com projetos integrados, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar do CAP/UFPE e por licenciandos das diversas áreas de conhecimento da UFPE. A ação baseava-se no compartilhamento de experiências pedagógicas com outras escolas, em uma perspectiva interdisciplinar, visando desenvolver experiências de Projetos Integrados.

A equipe era composta pelo SOE, professores de educação física, português, artes, música e os licenciandos das áreas envolvidas. Os projetos atrelados a essa ação pedagógica foram: “Projeto de ações educativas continuadas: construindo a cidadania”; “Projeto ÓPUS: oficinas no âmbito da educação musical e artística para valorização da vida”; “Projeto de intercâmbio acadêmico da disciplina educação física junto as escolas da rede pública de

ensino”. Todos os projetos estavam orientados pelo “Projeto Integrado: o CAp vai à escola”. Nesse sentido, o projeto, além de suas ações, fez a sua divulgação científica (ROSA et al., 2009), contribuindo para outras ações educativas no Ensino Fundamental e Ensino Médio (LIMA et al., 2013). Dessa forma, temos um exemplo de como, na prática, a ação do SOE integra a escola, cumprindo com uma das diretrizes da portaria normativa nº 01/93.

3.3.3 O Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógicas (SOEP)

O serviço de orientação educacional e de orientação pedagógica estavam em constante colóquio, até mesmo pelos objetivos comuns que os ligavam: a dosagem de ensino, a escolha de métodos que apelassem para auto-atividade do educando, a co-responsabilidade, o incentivo à criatividade, à capacidade de organização do pensamento, à criticidade. Assim, atuando junto aos corpos discentes e docentes e às famílias dos alunos, era essa a preocupação dos orientadores educacionais e pedagógicos (UFPE, 1998, p. 15-16).

Sempre contei com o apoio e a colaboração dos colegas dos Serviços de Orientação Pedagógica (SOEP) e do Serviço de Orientação Educacional (SOE) (UFPE, 1998, p. 80).

Quero agradecer ainda ao SOE e ao SOEP o apoio à metodologia do ensino de História, aplicada por mim nas minhas aulas (UFPE, 1998, p. 73).

O Serviço Educacional de Orientação Pedagógica consta na Portaria Normativa nº 01/93 do CAp/UFPE, dentro da estrutura organizacional, abordando suas competências, tais como: a emissão de pareceres sobre questões nas quais lhes são encaminhadas; assessoria aos coordenadores, áreas, conselhos de classe e docentes no planejamento, execução e avaliação dos programas, planos de ensino, metodologia, didática, experiências e pesquisas pedagógicas; prestar apoio no processo de seleção dos alunos; estudar e apresentar novas propostas curriculares e metodológicas, acompanhando a suas execuções, sistematizando e registrando seus resultados.

É possível observar nos depoimentos trazidos uma integração entre o SOE e o SOEP, articulando-os, a fim de contribuir com o melhor funcionamento da escola. Destacamos que os depoimentos foram de ex-alunos, docentes e técnicos, ressoando a importância, em seus discursos, dessa instância e a da sua funcionalidade. Os depoimentos colhidos sobre o SOEP só foram encontrados nos livros dos 40 anos, podendo estar relacionado com a não seleção da memória nos novos depoimentos ou retrata um pouco da sua relevância atual.

3.3.4 O Serviço de Orientação e Apoio ao Estagiário (SOAE)

Criado na intenção de atender aos licenciandos da UFPE, o CAp tem um setor, composto por técnicos-administrativos e coordenado por um docente, que cuida dessas demandas. Os diversos relatos nos livros fazem menção a estagiários e sua circulação na instituição. Selecionamos alguns trechos dos livros para ilustrar a circulação dos estagiários no CAp/UFPE, que trouxeram a função aos docentes de acompanhar essa etapa da formação.

Em 1967, ingressei no Colégio de Aplicação na condição de aluna do Curso de Pedagogia da UFPE para fazer estágio curricular na área de Supervisão Escolar (UFPE, 1998, p. 74).

Sentimo-nos gratificadas pela oportunidade que tivemos de trabalhar junto aos estagiários como pessoas e profissionais na área de educação (UFPE, 1998, p. 66).

Fui aluna do Centro de Educação, quando cursei Licenciatura Plena em Química e fiz estágio curricular no Colégio de Aplicação (UFPE, 1998, p. 78).

Lembro-me ainda da perplexidade dos licenciandos que assistiam às aulas e criticavam, às vezes, este excesso de liberdade (senso crítico) (UFPE, 1998, p. 72).

Como docente também no Centro de Educação, supervisionava estágios de licenciandos no colégio e prosseguia lecionando Ciências Sociais em diferentes turmas (UFPE, 1998, p. 32).

Daí me surgiram novas atribuições quer na supervisão dos estagiários em administração escolar do curso de pedagogia do Centro de Educação, quer junto aos estagiários dos Cursos de Licenciaturas diversa. Técnica em assuntos educacionais (UFPE, 1998, p. 20)

Este local de troca de aprendizagens entre gerações (docentes – graduandos – alunos), abriu espaço para metodologias e campo das mais diversas intervenções no processo de ensino-aprendizagem que, inicialmente, estavam sob a supervisão dos professores da disciplina de Didática.

O PPPI do CAp (ROSA et al., 2015), traz na constituição do currículo da Educação Básica os estágios institucionais, que consiste na observação da estrutura física e/ou organizacional da escola, observação geral e específicas de aulas e regência. O CAp é então compreendido como espaço de formação didático-profissional. Apesar de mencionar a importância dos estágios institucionais, o SOAE não consta na Portaria Normativa nº 01/93, que dispõe da estrutura e organização do CAp/UFPE. A sua origem ainda está sendo investigada pelos atuais técnicos e docentes que compõe este espaço. Entretanto, é possível encontrar no Artigo 21º, alínea g da Portaria Normativa, a incumbência ao SOEP de participar das atividades de formação prática dos licenciandos em estágio na área de sua atuação, o que

observamos hoje ser atribuição do SOAE. No PPPI do CAp, cabe ao serviço recepcionar e atender os estagiários das licenciaturas e cursos diversos, da UFPE e demais instituições de ensino superior, bem como orientar os estagiários sobre a dinâmica institucional.

No que compete ao funcionamento do serviço, sabe-se que, munidos da carta de apresentação, termo de compromisso e plano de atividades, os interessados em ter o CAp/UFPE como campo de estágio fazem seu primeiro contato no SOAE, que cadastra toda a documentação e, assim, alimenta um banco de dados sobre os alunos da graduação que passam por este espaço. Segundo Leandro et al. (2018), entre 2016 e 2017, mais de 497 estudantes da graduação fizeram intervenções no CAp/UFPE, sendo a Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Música, as mais procuradas. Após o cadastro, os graduandos são apresentados à escola pelo serviço e é verificado o possível professor supervisor de acordo com os horários e demandas. Assim, o docente do CAp/UFPE passa a ter um compromisso de supervisionar o estagiário, acordando com ele os planos de aula e acompanhamentos que serão feitos. Por fim, após concluída a intervenção, o serviço solicita que o documento final, entregue na disciplina da graduação ou pós que levou o estagiário até o CAp, seja socializado com o SOAE, que encaminha para o professor supervisor como um retorno das vivências.

Ao longo dos 60 anos, o SOAE atende a licenciandos e bacharéis, possibilitando uma aproximação com a educação básica, em conformidade com a Lei de Estágio nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008). Atualmente, são ofertadas diversas modalidades de estágio, sendo elas: estágio de observação; estágio de regência; estágio de psicologia e pedagogia; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); didática e metodologias de ensino; e estágio docência. Assim, um movimento de fortalecimento na articulação do SOAE – CAp/UFPE com os cursos da universidade foi realizado, buscando um estreitamento nos laços (LEANDRO et al., 2018).

[...] O SOAE, ao celebrar seis décadas de existência do CAp, ratifica o pensamento que, embora seja uma construção de toda uma vida, é no estágio que a identidade profissional é gerada e erguida. Ali, opções e intenções da profissão docente são consolidadas. Nesse sentido o Serviço vem se colocando como interlocutor entre os diversos agentes no processo de estágio dos(das) licenciandos(as) da UFPE e de outras Instituições de Ensino Superior, viabilizando um espaço de protagonismo aos(às) estagiários(as) que escolhem o Colégio de Aplicação como lugar para o exercício da sua docência (LEANDRO et al., 2018, p. 278).

3.3.5 Serviço Disciplinar

Tínhamos um chefe de disciplina, que nos colocava de pé olhando para parede. Não tinha evidentemente nenhum pendor pedagógico. Mas nós sabíamos como tirar-lhe a paciência (UFPE, 1998, p. 38).

Perseguido pelo chefe da disciplina – criticado pela minha inteligência e perspicácia a serviço do que não prestasse (UFPE, 1998, p. 76).

O Serviço Disciplinar está estruturado segundo a Portaria Normativa nº 01/93, dentro dos órgãos administrativos, sob a orientação dos Coordenadores. A esse serviço compete, dentro das suas atribuições, a colaboração com a manutenção da disciplina do corpo discente, através da aplicação das normas disciplinares vigentes. As normas disciplinares constam na Portaria e através dos trechos destacados acima sobre a atuação do próprio serviço, analisamos quanto o medo e a punição estão presentes nesses discursos, como padrões de regularidades das condutas. Esses padrões estão dentro de uma lógica social, que são as publicações sobre direitos e deveres, e vedações atribuídas aos sujeitos dentro da escola. O CAp/UFPE configura-se, então, como espaço de normatização das lógicas sociais.

As atribuições da Portaria não são apenas direcionadas para os discentes, mas também para os docentes, mantendo a coordenação informada diariamente sobre suas frequências, assim como o controle dos seus diários de classe, desempenhando outras tarefas próprias de sua natureza, que lhe sejam atribuídas. Dessa forma, a atuação do serviço disciplinar não está intrinsecamente ligada a um seguimento, mas a manutenção do funcionamento do espaço escolar.

Essas atitudes de disciplinamento pelo estabelecimento do medo e controle social, em defesa do caráter formativo, aponta para não aceitação de determinadas condutas. O que é ilustrado pelo trecho abaixo, por uma ex-aluna da escola:

A minha corrida terminou na Disciplina. Ninguém me chamou. Fui por vontade própria, refugiar-me naquele aquário refrigerado, onde os alunos não costumavam ir, a menos que tivessem contas a ajustar... Até hoje não sei dizer porque Robério me deixou ficar ali. Responsável por garantir a ordem, exímio em nos amedrontar, seria mais lógico que me tivesse encaminhado para a sala de aula. No entanto, ficamos ali os dois e ele não me fez perguntas, nem tentou forçar uma conversa que eu não queria ter. Deixou que eu ficasse quieta até que a minha angústia passou. Voltei para a sala na aula seguinte. Há pouco tempo encontrei com Robério na padaria perto da casa da minha mãe. Nos abraçamos. Talvez ele não saiba o quanto foi importante para o meu crescimento. Há momentos em que precisamos apenas do silêncio acolhedor de um ambiente seguro. Robério soube proporcionar a segurança para o meu silêncio (ROSA et al., 2018, p. 161).

A atitude que poderia parecer apenas ligada à punição, avança na formação cidadã. Como não refletir, se o estabelecimento das normas dentro de uma lógica social não forma pessoas? O aspecto disciplinar preconiza uma atitude de diálogo, buscando uma relação com a totalidade, de abertura em relação ao outro, o direcionamento na atual e futura prática dos sujeitos. Não se trata de ações de agressão ou violência, mas de um diálogo para o cumprimento de lógicas sociais no grupo, para seu funcionamento.

O Serviço Disciplinar, dessa forma, compreende o cuidado com o outro sempre que necessário. No trecho abaixo, narrado por um ex-aluno falando da atuação do serviço disciplinar, vemos uma situação de risco no período da ditadura militar, diante do pelotão posicionado próximo a escola, a procura de alunos da graduação da Faculdade de Filosofia. “Os alunos do CAP foram recepcionados pelo pelotão e pelos chefes de disciplina em polvorosa gritando ‘entra menino!’” (ROSA et al., 2018, p. 60).

Naquele dia, a saída para comprar lanches no intervalo não foi permitida. Seria uma atitude de punição ou de cuidado? O cuidado com o outro vai além da manutenção da ordem social, mas zelo pela vida. O que as narrativas nos livros analisados ressoam, são elementos disciplinadores atravessados por discursos formativos.

Atualmente, o serviço é composto por quatro assistentes de alunos e um auxiliar em administração, segundo o PPPI do CAP UFPE. Sua nomenclatura e atuação estão em debates para o futuro regimento da escola.

3.3.6 A Biblioteca

A biblioteca levou-me a querer escrever (UFPE, 1998, p.87).

Primeiro, a biblioteca. Algo tão básico numa escola, mas que a escola particular que eu frequentara até então não oferecia. E era uma biblioteca acessível, completamente a nossa disposição (ROSA et al., 2018, p.126).

Na biblioteca eu ouvia o pessoal do 3º ano falar das crônicas de Carlos Drummond, no Jornal do Brasil (e corria pra ler, mesmo sem entender, muitas vezes, o escritor mineiro) (ROSA et al., 2018, p.156).

Comecei a frequentar a biblioteca, achava o local fascinante, com seus muitos livros; tudo eram novidades; surgiram as leituras e as pesquisas escolares. Meu interesse aumentou tanto que, quando Liliane Baltar (Bibliotecária) me convidou para ser aluna colaboradora, auxiliando na Biblioteca, comecei então a me empenhar nos serviços biblioteconômicos... Ingressei na Universidade Federal no curso de Biblioteconomia. Retornei ao Colégio na condição de estagiária da biblioteca, tendo Liliane como Coordenadora. As experiências vivenciadas na Biblioteca, assim como a assistência dos professores, foram fundamentais para meu progresso pessoal, moral e profissional (UFPE, 1998, p.86).

Os depoimentos retratados em ambos os livros trazem à tona a importância de um espaço que congrega mais do que acervos, mas ideias, uma porta aberta para pensamentos, filosofias e ideologias. A biblioteca, então, é destacada como um espaço que estimula o pensamento e a imaginação. Os depoimentos resgatam, dessa forma, a importância dos espaços e suas influências na vida das pessoas, que atravessam as suas narrativas elaboradas sem qualquer intervenção direta, seja através de uma pergunta ou de um objetivo a ser alcançado, ressoando esse espaço cheio de significados.

Segundo Silva (2011), historicamente, a biblioteca escolar ganha um novo espaço, pautadas nas reformas educacionais na Escola Nova, construindo uma valorização educativa de estímulo do processo de ensino-aprendizagem. Esses são os mesmos princípios que fundamentam a construção dos Colégios de Aplicação no Brasil. Essa aproximação da biblioteca escolar com os outros instrumentos escolares implica na participação da comunidade escolar na composição do acervo, elemento chave na produção do sentido da biblioteca, que possibilita ao usuário variadas formas de acesso à informação.

De acordo com a Portaria Normativa nº 01/93, a Biblioteca Juvenil faz parte da estrutura e organização do CAp/UFPE e sua responsabilidade está a cargo de um especialista designado pela Biblioteca Central da UFPE. A biblioteca deverá cumprir com as diretrizes técnicas estabelecidas pela Biblioteca Central, conservando o material sob sua guarda, assim como facilitar e orientar a utilização desse material, em apoio às atividades escolares, e realizar outras tarefas que lhe sejam atribuídas pela escola. As descrições das atribuições da biblioteca também constam no PPPI do CAp (ROSA et al., 2015), nas atribuições administrativas por setor.

No Brasil, a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições do país, considerando a biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte, destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura, cabendo ao sistema de ensino determinar a ampliação, divulgação, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010). O CAp/UFPE, entretanto, aponta para a valorização desse espaço no âmbito escolar muito antes da promulgação da lei.

Em pesquisas realizadas sobre as bibliotecas escolares, Valdez e Calil Júnior (2017) publicaram uma investigação acerca das mediações da leitura e da informação, sobre um olhar das bibliotecas dos Colégios de Aplicação, destacando a importância desse espaço na produção e serviços para atender o currículo da educação básica, visando sua contribuição no

processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar. Inseridas no contexto acadêmico, a pesquisa revela que as bibliotecas carecem de desenvolvimento de práticas de mediação da informação, com a colaboração dos professores, visando à formação discente, especialmente por estarem inseridas em contexto investigativo.

O PPPI do CAp UFPE (ROSA et al., 2015) aponta para algumas medidas de valorização da sua biblioteca, com a iniciativa de criar comissão de espaço físico do CAp para trabalhar no sentido de efetivar o plano de ação de repensar o espaço da biblioteca, que apresenta dificuldades no acesso, pois encontra-se no primeiro andar, sem um elevador que atenda às necessidades de todos os alunos. Atualmente o prédio se encontra em obras para efetivação do planejamento do novo acesso à biblioteca, cumprindo com as atribuições da lei.

3.3.7 O lugar de encontro com os sujeitos da pesquisa: os docentes do CAp/ UFPE

Diante das instâncias institucionais, tomamos a decisão de caracterizar os sujeitos da pesquisa dentro do espaço do lugar de fala. Inseridos nos diversos segmentos da escola, os docentes sinalizam e vivenciam aspectos que caracteriza o espaço como instituição dentro da Universidade. O perfil desses docentes vem desde a sua gênese, pois os então denominados Ginásios de Aplicação estavam atrelados ao objetivo de melhorar a formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas, servindo como modelo para outras escolas que tinham os mesmos objetivos. Estava voltado para a formação dos licenciados, que abria espaço para a formação contínua dos professores regentes e, segundo Frangella (2000):

[...]A estrutura dada ao trabalho de formação de professores tem uma tônica diferenciada: valoriza o conhecimento do próprio professor, a participação e análise crítica das atividades desenvolvidas. Esta prática aponta para a preocupação não só com a formação inicial, mas para a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. (p. 10)

O modelo, desde então, tem o seu parâmetro para a formação de uma nova prática pedagógica que renovasse as orientações didáticas, centrada na prática da docência. O professor do Aplicação, dessa forma, se envolve em um processo de formação contínua. A preocupação com o docente já era notória quando, no prefácio do livro de 40 anos, o então Reitor da UFPE, Prof. Mozart Neves Ramos (1996 a 2003) ressalta:

[...] Dos seus 46 professores, mais de 40% possuem o título de mestre e/ou doutor, e vários deles desenvolvem pesquisas com docentes da própria UFPE, dando um diferencial de qualidade nas atividades de ensino. (UFPE, 1998, p. 8)

Inicialmente, os professores foram convidados para compor o corpo docente da escola. A Professora de Língua Portuguesa de 1959 a 1961, Judith de Andrade Santos, traz em seu depoimento que estava fazendo um curso de férias em 1958 quando foi convidada a conquistar a primeira turma para o gosto pela língua portuguesa. Essa forma de ingresso como docente, entretanto, tinha outros olhares. No Relato do Professor de Educação Artística Plástica (1961 a 1989), Inaldo Mello Medeiros, afirma que os professores eram escolhidos a dedo, “amavam aquela escola como seu lar ... pois aqueles denotados mestres trabalhavam pelo amor ao ensino... mas era uma vida boa, amávamo-nos e vivíamos felizes” (p. 30).

[...] Nosso trabalho consistia em manter um grupo coeso de mestres, tornando o ensino atraente, capaz de fazer com que os alunos descobrissem, por si mesmos, as verdades inerentes. Não vou tentar descrever nosso dia, mas, se pudesse, diria que tínhamos sempre uma programação completa, interligando as artes – desenho pintura, música, arquitetura – e as ciências, visando a formação de um todo. (UFPE, 1998, p. 30)

Os primeiros docentes eram uma combinação de jovens e experientes professores, licenciados em suas áreas de atuação, integravam também o corpo docente da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife e de outras instituições do Ensino Superior. Segundo José de Brito e Silva Júnior, aluno da turma 1965 a 1971, era um ótimo corpo docente, com suas particularidades, que se harmonizava com os alunos, buscando ajudar no lema “A verdade nos libertará”. Assim, conseguia-se uma convivência personalizada entre professores e alunos, quão eficazes eram os educadores no método de fazer pensar, na forma de apresentar a realidade da vida.

Depois da fundação da escola, aos poucos, foi implantada a obrigação de todo professor elaborar o seu plano de curso no início do ano letivo, “mais de uma década após é que a rede pública estadual cuidou de implantar esta obrigação, e para isto recorreu a nossa experiência” (UFPE, 1998, p. 12), relata a coordenadora do Ginásio de Aplicação. Dessa forma, configurava-se uma prática pedagógica positiva a liberdade que cada professor tinha para elaborar seu currículo escolar, o que possibilitava a aplicação de práticas pedagógicas diversificadas e criativas.

O compromisso dos docentes com a educação encontrava um ambiente favorável no ginásio, elaborando programas, planejando unidades e aulas, visando sobretudo ao desenvolvimento do pensamento crítico do corpo discente. Tudo era pensado e solicitado no sentido de elevar o nível de instrução, contribuindo para uma boa formação moral e social dos discentes.

Entretanto, há relatos de abuso de poder, tarefas excessivas, recriminações exageradas e inflexibilidade, por meio dos professores aos alunos, descreve Dulce Campo Dantas, Orientadora Educacional do SOE 1958 a 1972. Nos depoimentos dos alunos mais antigos, percebe-se uma divergência entre dois grupos da escola, no que confere ao pensamento de como o ensino deveria ser. Também há relatos de abuso de poder por parte da direção, trazido por Marco César Monteiro de Moraes Luna (aluno da turma de 1989 a 1995):

[...] Estava cursando o 3º ano do 2º grau, e tinha como professor de matemática o diretor da escola. Este sentia muito orgulho de sua administração, achava que tinha trazido a ordem ao colégio. Lembro que certa vez ele, descaradamente, na frente de todos os alunos da turma, mandou que o funcionário responsável por anotar as faltas dos professores retirasse a falta a ele dada na aula anterior, pois o mesmo se encontrava em uma reunião muito importante. No colégio ele mandava através de ofícios sem qualquer consulta ao restante do corpo docente. (UFPE, 1998, p. 110)

Esse fato, conduz à reflexão de que nem todo corpo docente realmente tinha uma visão diferenciada do ensino que era esperado para o Aplicação, pois existiam contrapontos sobre a forma como a escola deveria ser conduzida, o que nos leva até a ausência dos registros do Ginásio de Aplicação, relatados no primeiro parágrafo sobre o CAP/UFPE, neste capítulo.

Com a demissão do grupo que estava na coordenação, os novos professores não tinham uma ideia de como funcionava a escola, mas os antigos professores buscaram repassar aos novos os princípios que norteavam sua fase inicial. A segunda geração era composta de um perfil ajustado com as tarefas atribuídas à Universidade Pública, exigidas pela Reforma Universitária de 1968. Embora tenha sido recrutada a condição de graduados, quase a totalidade buscou cursos de mestrado e doutorado, ampliando, inclusive, sua atuação em nível de graduação e pós-graduação.

É perceptível também que, em determinados momentos, houve uma urgência na contratação de professores. Em junho de 1979 a Reitoria tomou conhecimento que havia turmas sem professores e para atender a solicitação da escola, foi realizada uma avaliação de currículos pelo Reitor, que designou a responsabilidade de tais turmas. Com a inserção do Processo Seletivo para Professores de 1º e 2º grau, o âmbito de trabalho foi se modificando. Também há relatos da chegada de alguns docentes do Colégio Militar, em um determinado período.

Não se tem registros exatos de quando foram iniciados os concursos para docentes do Aplicação, mas é possível constatar ações mais pragmáticas nos depoimentos mais recentes dos livros. A Professora Cirinéia do Amaral César, Professora de Educação Musical, inicia o seu relato no livro dos 40 anos contando sua forma de ingresso: dois anos como professora

contratada e a submissão ao concurso público em 1983. Em 1984, há no relato da Professora de Língua Portuguesa, Ynah de Souza Nascimento, a inscrição presencial no concurso para docente, composto por prova escrita, leitura da prova escrita, prova de aula e análise do currículo.

A Professora de Educação Física, Roseane Soares Almeida, descreve como os novos professores estavam compromissados em propor abordagens diferenciadas. Em um período de redefinições no Brasil, após a Ditadura Militar, estavam empenhados com um novo perfil educacional, fugindo dos padrões tradicionais.

[...] Passamos muitas madrugadas juntos estudando e discutindo possíveis mudanças, construindo projetos de pesquisa que pudessem sedimentar nossas intervenções no Colégio de Aplicação. Tudo isto era um desafio muito grande, e sabíamos que tínhamos que enfrentar padrões já legitimados na sociedade e na escola especificamente. (UFPE, 1998, p. 96)

[...] Pairam sobre a equipe de profissionais que formam o Colégio de Aplicação grandes desafios, que são a própria razão de ser de uma escola-laboratório- responder aos problemas de seu tempo. E resta para nós professores, que apesar de tudo, ainda ousamos sonhar, a certeza de que pouco construímos e de que muito temos para construir. (UFPE, 1998, p. 98)

Com essas características, é possível perceber o compromisso assumido pelos novos professores dentro da instituição, não apenas pelos discursos dos docentes, mas por ex-alunos e pais presentes nos livros analisados. Dessa forma, selecionamos vários trechos que caracterizam esse grupo de professores:

Tudo era diferente: o método de ensino, o método de avaliação, a relação dos professores com os alunos... Enfim nada, ou quase nada, batia com o que eu já tinha vivido (UFPE, 1998, p. 100).

O ensino tinha sua característica própria. Não seguia totalmente os mesmos padrões dos demais colégios, principalmente naquela época, quando esses estabelecimentos não pareciam se preocupar em renovar os métodos de ensino (UFPE, 1998, p. 104).

O colégio de aplicação tem professores concursados, com compromissos com o processo de ensino, com a formação. O professor do colégio não leva a verdade fechada para sala de aula; ele leva um conteúdo sistematizado, mas também o questiona e ainda ouve o aluno, suas opiniões e reflexões (ROSA, et al., 2018, p. 70).

Muito além de professores de tópicos exigidos pelo MEC, tivemos e certamente temos grupos de mestres com capacidade e qualidade para o mais importante assunto da educação provocar o pensar (ROSA, et al., 2018, p. 138).

“Nem sempre acertamos, é verdade também, mas é sábio reconhecer que somos todos aprendizes afinal. Mas sempre trabalhamos, e é fundamental reconhecer este esforço” (UFPE, 1998, p. 115), descreve a Professora de Educação Física Thereza Maria Paes Barreto Santos.

Nessa gama de relatos, resgatamos as palavras da Professora de Língua Portuguesa, Kátia Barreto, que afirma:

[...] E o grupo de Professores, Alunos, Técnicos, Funcionários? Este grupo que, cotidianamente, avalia e é avaliado? Cresce na crítica, nos conflitos, nas resistências. Cresce também no medo ou não de dizer a palavra: palavra-falada, palavra omitida, palavra-calada (UFPE, 1998, p. 114).

Atualmente, os docentes lotados no Colégio de Aplicação da UFPE estão organizados em três áreas de estudos: Comunicação e Expressão e Educação Artística; Estudos Sociais; e Ciências Exatas e da Natureza. Cada área é dirigida por um professor escolhido por seus pares, para representar o grupo por um ano, permitido a recondução. São assegurados os direitos de dispor de uma carga horária para planejamento e avaliação das atividades de ensino; desenvolver atividades de pesquisa e extensão; utilizar os livros da biblioteca e dependências das instalações da instituição para exercício das suas funções; propor à coordenação medidas necessárias para a atualização do ensino; e receber tratamento digno com a missão de educar. Também compete aos docentes, segundo o artigo 51º da Portaria Normativa 01/93 (UFPE, 1993):

- a) elaborar seu planejamento didático dentro das diretrizes existentes no Colégio;
- b) realizar sua tarefa, dando-lhe feição prática e dinâmica, tendo sempre em vista a maturidade física, intelectual e emocional do aluno;
- c) utilizar métodos e técnicas eficientes e diversificados, de acordo com o grau de ensino e orientação didático-pedagógica adotada pelo Colégio;
- d) requisitar o material didático necessário às suas atividades, dentre das possibilidades do Colégio;
- e) ser assíduo e pontual nas aulas e demais atividades escolares para as quais for designado;
- f) cumprir integralmente os programas e cargas horárias das disciplinas ou práticas sob sua responsabilidade;
- g) avaliar o rendimento escolar dos alunos, apresentando os resultados nos prazos fixados;
- h) zelar pela ordem disciplinar do Colégio;
- i) participar dos Conselhos de Classe, reuniões de pais e mestres e demais atividades programadas pelo Colégio;
- j) participar das atividades de formação prática dos licenciandos em estágio nas suas disciplinas ou práticas educativas;
- l) tratar com urbanidade os demais professores, bem como todos os servidores e alunos do Colégio;
- m) respeitar e acatar as instruções do CTA e da Coordenação Geral;
- n) cumprir e fazer cumprir as determinações do Estatuto e Regimento da Universidade e da presente Portaria.

É vedado aos docentes utilizar o cargo para difundir ideologias político-partidárias; contrariar normas do código de ética profissional; usar meios violentos no desempenho de

suas atividades; promover reuniões, excussões ou semelhantes, sem autorização da coordenação; e promover cursos particulares de preparação de ingresso no Colégio. Todas as instruções acima estabelecem lógicas sociais para o exercício e funcionamento das atividades docentes no CAp/UFPE.

O perfil dos professores do CAp/UFPE está relatado no PPPI - CAp (ROSA et al., 2015), abordando características profissionais e socioculturais coletados por diversas fontes: atas do Conselho Técnico Administrativo, planos e relatórios de ação docente, Portal da Transparência e questionários respondidos pelos efetivos em atividade no colégio em dezembro de 2014. O perfil evidencia aspectos da identidade e suas dimensões sobre esse grupo.

Sobre esta pesquisa, em um universo de 44 docentes, 24 eram do sexo masculino e 20 do sexo feminino, tem a renda mensal entre 5 a 20 salários mínimos (sendo 43,2% de 5 a 10, e 43,2% de 10 a 20), com a possibilidade de ampliar a renda através da progressão, tempo de serviço ou titulação. Possuíam a titulação, em sua maioria, de mestres (39%), sendo 10 cursando o doutorado, doutores (36%), e licenciados em sua totalidade nas áreas de atuação, “além da Educação Básica, lecionam em âmbito de Graduação e Pós-graduação e cursos de formação continuada para professores, normalmente com atividade extensionista” (ROSA et al., 2015, p. 125).

No que compete as ações desenvolvidas, os docentes, se engajavam nas atividades ligadas ao ensino (coordenação, acompanhamento e orientação de estágios, orientando trabalhos acadêmicos e monitorias, além da carga horária que lecionam), a pesquisa (engajamento das diversas naturezas nos trabalhos de iniciação científica e à docência – representam 72,7%), além dos projetos de extensão envolvendo toda a comunidade escolar – representando 75%. Ademais, participavam das atividades de gestão (70,4%) em seus diversos cargos, colaborando com o gerenciamento institucional.

Em um regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, lecionam em média de 4 a 8h (33,3%) e de 9 a 15h (28%) em sala de aula, garantindo tempo para desenvolver as outras atividades em apenas um local de trabalho. Têm uma média de 30 a 90 alunos sob sua responsabilidade, acompanhando de perto o seu processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa se estende sobre as opiniões docentes a respeito das finalidades, qualidades da educação e organização do currículo. Também foi questionado sobre as atividades que permeiam a vivência dos professores e suas experiências culturais.

Dessa forma, o perfil indicado pelo PPPI do CAp/UFPE, aponta para um grupo fora dos padrões nacionais, com salários acima da média nacional, ampla formação acadêmica, com acesso aos bens culturais e incentivo para ações de formação associadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, dentre outras.

Realizamos uma consulta pública, no dia 01 de agosto de 2019, no currículo lattes¹⁴ e no portal da transparência¹⁵ referentes aos pagamentos do mês de maio de 2019¹⁶, a fim de atualizar alguns dados apresentados no perfil docente. Atualmente, são 47 docentes efetivos, onde 19 são do sexo feminino e 28 do sexo masculino; são 21 docentes com o título de doutor, 18 mestres, 07 especialistas e 01 graduado. A média salarial dos docentes é de R\$ 10.007,14, visualizados nas Tabelas 1, 2 e 3:

Tabela 1 – Proporção de professores por sexo

SEXO	2014*	2019
Feminino	20	19
Masculino	24	28
Total	44	47

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nota:

* Tabela 1 do PPPI do CAp (ROSA et al., 2015, p.121).

Tabela 2 – Proporção de por professores por maior titulação apresentada

TITULAÇÃO	2014*	2019
Doutor	16 – 36%	21 – 45%
Mestre	17 – 39%	18 – 38%
Especialista	10 – 23%	7 – 15%
Graduado	1 – 2%	1 – 2%
TOTAL	44 – 100%	47 – 100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nota:

* Tabela 3 do PPPI do CAp (ROSA et al., 2015, p. 124).

¹⁴ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

¹⁵ Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores>

¹⁶ Estavam disponíveis os valores dos pagamentos até junho de 2019, entretanto alguns docentes recebem uma parte do 13º nesse mês, por isso, para base de cálculo, olhamos o mês de 2019 e comparamos com os meses anteriores.

Tabela 3 – Proporção de professores segundo renda mensal

RENDA MENSAL	2014*	2019
2 a 5 salários mínimos	3 – 6,8%	–
5 a 10 salários mínimos	19 – 43,2%	27 – 57%
10 a 20 salários mínimos	19 – 43,2%	20 – 43%
Mais de 20 salários mínimos	3 – 6,8%	–
TOTAL	44 – 100%	47 – 100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nota:

* Tabela 2 do PPPI do CAp (ROSA et al., 2015, p. 123).

Dessa forma, verificamos no quadro docente atual uma redução do gênero feminino e consequente aumento do gênero masculino, um aumento do número de docentes com a titulação de doutores, e redução de especialistas e mestres. Na proporção de renda, há uma nova redistribuição, tendo em vista o aumento da titulação e o tempo de serviço na instituição, que possuem implicações diretas nos dados coletados. Não esquadrimos mais elementos, pois não é objetivo desta investigação, entretanto acreditamos que os novos dados trazem um panorama melhor dos sujeitos da nossa pesquisa.

4 AS VOZES

Cada sujeito entrevistado é protagonista de um personagem, em uma narrativa própria. Ao longo das transcrições das entrevistas, sentimos o desejo de analisar o discurso com mais cautela, ambientando o leitor deste trabalho de como surgiu a concepção de felicidade dos docentes, pois compreender objetivo sem compreender a história da vida de cada docente não retrata uma construção social, política e fantasmática da felicidade.

Nesse sentido, selecionamos trechos que relatam essas narrativas, principalmente na pergunta “*porque escolheu ser professor?*” e alguns trechos encontrados em outras respostas que corroboram com a construção do enredo. Toda narrativa tem elementos fundamentais nos quais estão estruturados, todo ser humano é capaz de narrar uma história, seja ela por meio oral ou escrito (GANCHO, 2002). Os sujeitos vão assumindo a posição de sujeito das histórias que são produzidas em contextos diferentes.

A categoria da narrativa é valiosa para entendermos como o modo de pensar e agir são estruturados discursivamente. A narrativa constitui um gênero literário, definido de acordo com sua estrutura, e caracteriza-se por apresentar os cinco elementos sem os quais ela não existe, são eles: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. Dessa forma, organizamos a análise do discurso das entrevistas nesta estruturação, partindo do que é comum entre as narrativas, até as especificações.

Partimos do pressuposto que todos fatos narrados foram ou são realidades vividas pelos personagens, a verdade dos fatos, que traz uma interpretação deles, feita pelo autor da narração. Ressalva-se que não podemos ser inocentes a ponto de não conceber que pode haver outras narrativas não selecionadas no momento do discurso, ou seja, foram selecionadas pelo docente para não compor o campo discursivo naquele momento.

“Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história” (GANCHO, 2002, p. 26). Nas narrativas analisadas verificamos, em todas, que o narrador se apresenta em primeira pessoa, ele é o protagonista da história e tudo caminha em torno dele, ele é o personagem principal. É o que podemos verificar nos trechos das entrevistas abaixo, que caracterizam a nossa afirmação.

Fiz vestibular para artes cênicas. E aí meus pais ficaram dizendo que eu ia morrer de fome, que eu deveria fazer direito ou ciências da computação; e aí eu com medo de morrer de fome (risos), fui e olhei outros cursos (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

Eu sempre quis ser professor, mais meus pais não queriam, porque a família tem que ter um médico, a família tem que ter um advogado, aquela coisa toda da família... (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).

Eu na verdade já vivi alguns conflitos, durante o meu período de escolha profissional. Então, eu sempre gostei muito de estudar, eu sempre gostei de ser o monitor da turma, sempre tive o espírito muito grande de sentar com os colegas de turma e ensinar, sempre gostei de estudar (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).

E nisso eu acho que eu me empolguei com essa história. Então eu começava, tinha aquelas classes de crianças pequenas, e geralmente a gente fazia ginásio, a gente vivia numa situação financeira apertada, aí dizia assim: “fulano vem pra tu ajudar a professora” então eu comecei desde cedo a ajudar em sala de aula (Trecho da entrevista da professora Jasmim, grifo nosso).

Tive também naquele momento, acho que um, amigo de amigo que já tinha feito o curso, mas tinha desistido que passou para outro curso, que também em uma conversa me deu um norte. E bom, isso chegou de uma forma assim, tão... tão certa... (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).

Toda a minha trajetória foi assim, eu sempre fui muito estudiosa, e tirava boas notas e me destacava na escola (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).

Em meio aos discursos, os docentes legitimam a sua trajetória e caracterizam o contexto nos quais foram formados, levando a uma reflexão sobre o passado e abrindo um diálogo para as futuras perguntas da pesquisadora. Esse posicionamento de não responder a pergunta, ou de narrar em terceira pessoa, não aconteceu e demonstra uma abertura em participar da investigação, não se tratando do outro, mas de cada um em si mesmo.

Ser o personagem principal da sua narração é pertencer a uma história e ser responsável pelo desempenho dela. Por mais que pareça real, é uma história contada, baseada em fatos reais selecionados no momento da pergunta, retratado em um personagem que fala e se comunica com outros personagens.

O personagem principal é o protagonista, com características mais relevantes do que os outros personagens para o momento. Ele se relaciona com outros personagens que pode ser um antagonista, que se opõe ao principal por sua ação ou característica. Por exemplo, em trechos utilizados anteriormente é possível destacar a família exercendo esse papel antagônico.

Fiz vestibular para artes cênicas. E aí meus pais ficaram dizendo que eu ia morrer de fome, que eu deveria fazer direito ou ciências da computação; e aí eu com medo de morrer de fome (risos), fui e olhei outros cursos (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

Eu sempre quis ser professor, mais meus pais não queriam, porque a família tem que ter um médico, a família tem que ter um advogado, aquela coisa toda da família... (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).

Existe um desejo do protagonista principal, mas o personagem antagonico vai exercer uma influência na história, que vai ou não mudar o percurso narrado. Não significa afirmar que o personagem é o tempo todo antagonico, mas que ele vai aparecer na história em um momento exercendo esse papel. Também não é um personagem que precisa necessariamente aparecer, ele pode não existir na narração.

Outros personagens que desempenham um papel no enredo da narrativa, são os personagens secundários. Eles apresentam uma participação menor ou menos frequente, desempenhando o papel de figurantes (GANCHO, 2002). Podem ajudar ou serem os antagonistas do personagem principal, mas foram selecionados pelo narrador, no momento da narrativa, para comporem o enredo. Esta seleção demonstra uma importância, consciente ou inconsciente, desses personagens.

Eles precisavam de um grupo pra fazer o estágio de regência e aí eles vieram aqui com o professor, conversaram com a direção, certamente, não é?! (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

Meus pais investiram muito na nossa educação, a gente lia muito, tínhamos uma biblioteca... são oito filhos Isis, todos com curso superior, todos bem destacados (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).

Eu vim na época com o cartão de crédito da minha mãe e ela disse: “de fome você não morre, tome o cartão e compre comida (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).

Desde cedo eu já morava com a minha avó (Trecho da entrevista da professora Jasmim, grifo nosso).

Eram duas áreas que, por conta da influência dos irmãos eu acabava tendo muito contato em casa (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).

Eu tinha uma madrinha, que era prima de minha mãe (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).

Os personagens secundários são os mais diversos e estão presentes em todas as narrativas, exercendo uma influência nos fatos narrados, compondo o cenário discursivo das narrativas. Observamos também que todas as narrativas se passam dentro de um tempo cronológico, ou seja, são narradas na ordem natural dos fatos, algumas partem da infância, caracterizando um tempo mais longo, outras da adolescência, focando outros objetivos na narração, entretanto há uma lógica natural dos fatos na ordem em que ocorreram. Nos trechos abaixo é possível verificar o menor tempo do relato nas narrativas. Pode não ser direto, mas há uma caracterização do período que corresponde a idade.

É, segundo, terceiro ano, alguma coisa assim (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

Ao nascer (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).

*Na época do **Ensino Médio** (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).*

*Eu não **nasci** aqui (Trecho da entrevista da professora Jasmim, grifo nosso).*

*Eu tinha feito o teste antes na **quinta série** (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).*

*Onde eu **nasci** e onde eu morei muito tempo (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).*

Outra característica da narrativa é o lugar onde a história acontece. Quanto maior a narrativa, maior a variedade de espaços. Segundo Gancho (2002, p. 23), “o espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação”. Essa interação pode influenciar as atitudes, pensamentos ou emoções.

A caracterização do espaço pode ser detalhada, ou as referências podem aparecer, ao longo da narração. De ambas as formas é possível identificar algumas características desse espaço. Ressaltamos que o termo espaço é utilizado para um espaço físico, onde ocorrem os fatos, já o termo ambiente é utilizado para um lugar psicológico ou social, com características socioeconômicas em que vivem os personagens. Assim, levamos em consideração o tempo narrado, as características físicas e os aspectos, socioeconômicos, psicológicos, morais e religiosos descritos. Separamos alguns trechos que retratam os espaços e ambientes descritos nas entrevistas:

a) Espaços

*quando eu estudava aqui no **Colégio de Aplicação** (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).*

*estudamos em uma **biblioteca** imensa na minha casa. Ainda hoje a gente mantém essa biblioteca (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).*

*Abriu essa vaga aqui no **Aplicação** (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).*

*eu fui pra **Bahia** aos sete anos de idade (Trecho da entrevista da professora Jasmim, grifo nosso).*

*E aí eu sou selecionado para essa **escola** (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).*

*meu pai tinha uma **loja** (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).*

b) Ambientes

mora num lugar de ambiente assim tem uma certa vulnerabilidade (Trecho da entrevista da professora Margarida).

converso com as pessoas, bato papo, é um momento também de lazer e de descontração (Trecho da entrevista do professor Cravo).

as minhas primeiras aulas como estagiário (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

a gente vivia numa situação financeira apertada (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

naquele momento precisou se adaptar a essa nova realidade (Trecho da entrevista do professor Lírio).

uma estrutura muito boa, com primeiro andar, grande e equipou de tudo, do piano ao violino, as carteiras, a tudo (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

São encontrados os mais diversos espaços e ambiente nas narrativas que estão catalogados nos Apêndices C a H desta tese. Observa-se que as descrições e identificações dos espaços são mais simples de encontrar, pois correspondem a um espaço físico. Entretanto, para identificar os ambientes, foi preciso compreender o contexto descrito nas narrativas. Destacamos os ambientes socioeconômicos como relatado pelos professores Jasmim, Lírio e Margarida, ou ambientes descontraídos, como relatado pelo professor Cravo, ou a descrição de um espaço como relatado pela professora Tulipa e Lisianto, que ambientam as memórias introduzidas nas narrativas.

O ambiente caracteriza o espaço e o espaço dá forma e localiza o ambiente, um interligado ao outro. Consideramos, também, ambiente nas entrevistas, as menções a séries ou níveis escolares que, mesmo com um aspecto temporal, caracterizam o ambiente vivenciado pelo personagem, que é comum aos leitores para compreensão da narração.

Não significa dizer que os personagens, principais, antagônicos ou secundários, transitaram em todos esses ambientes e espaços narrados, mas que estes constroem os cenários dos discursos do narrador que, por algum motivo, no momento da entrevista estava articulado ao discurso narrado.

O último elemento a ser tratado na narrativa é o enredo, que consiste no conjunto dos fatos de uma história (GANCHO, 2002), onde são observadas as estruturas e sua natureza ficcional. Existe uma lógica na narrativa e isso não significa dizer que os fatos narrados são verdadeiros, mas que cada fato desencadeia novos fatos, que desencadeia uma consequência. Nada é por acaso, existe uma motivação para o fato narrado estar na história e essa motivação pode ser uma causa ou uma consequência que torna o fato verdadeiro para o leitor em uma lógica interna do enredo.

A organização dos fatos no enredo não precisa estar alinhada de forma cronológica, ter um início, um meio e um fim, mas estão ao redor do elemento estruturado, que é conflito. “Conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambientes, ideias, emoções)

que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor” (GANCHO, 2002, p. 11). Os conflitos podem ser entre os personagens, morais, religiosos, econômicos ou emocionais.

Foi possível encontrar vários conflitos nas narrativas e selecionamos alguns para exemplificar a estrutura do enredo, esmiuçando a estrutura do conflito.

acho que as pessoas poderiam ser mais cooperativas, ser mais até amiga mesmo e você não sente que tem tanto parceiro, tanto espaço com parte do grupo. Então eu acho que o grupo é muito dividido e as vezes isso não é produtivo pra um trabalho que é coletivo. Então eu acho que um ponto fraco do colégio de aplicação é a relação humana. E aí a gente precisa ajustar (Trecho da entrevista da professora Margarida).

Introdução ao conflito: “*acho que as pessoas poderiam ser mais cooperativas, ser mais até amiga mesmo*”;

Desenvolvimento do conflito: “*você não sente que tem tanto parceiro, tanto espaço com parte do grupo*”;

Conflito: “*o grupo é muito dividido*”;

Conclusão: “*um ponto fraco do colégio de aplicação é a relação humana*”.

Então passando a educação física do Colégio de Aplicação para o turno regular, houve sim um conflito, houve um grande conflito na comunidade, inclusive dos pais de elaborarem um documento que a filha dela não fazia aula com meninos. Até a gente sentar com a família e a escola, para explicar o porquê que o aluno não pode ter aula junto com a menina: Ele não tem aula junto em português, ele não tem aula junto em matemática, não tem aula junto em geografia, em artes? [...] a aula de Educação Física ela tem uma outra característica, que não é o alto rendimento, então, esse argumento ajudou bastante. [...] Então explicamos para comunidade. Eu acho que o diálogo foi fundamental, reunião com os pais (Trecho da entrevista do professor Cravo).

Introdução ao conflito: “*Então passando a educação física do Colégio de Aplicação para o turno regular, houve sim um conflito*”;

Desenvolvimento do conflito: “*inclusive dos pais de elaborarem um documento que a filha dela não fazia aula com meninos*”;

Conflito: “*o aluno não pode ter aula junto com a menina*”;

Conclusão: “*Eu acho que o diálogo foi fundamental, reunião com os pais*”.

Especialmente quando tem turmas que proporcionam uma atmosfera positiva de aprendizagem não é. Algumas turmas não proporcionam muito e aí você tem o tempo de conquista do grupo. E aí isso acaba dando um pouco mais de trabalho, mas esse trabalho tem um significado. Eu saio, quando tem um grupo mais difícil, eu saio de sala muito pensativo, ‘como é que eu posso chegar nesse grupo?’ E isso é desafiador, traz algum cansaço,

obviamente, você se esforça mais. Mas, acontece que depois de um tempo, chegar no grupo e ser muito positivo (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

Introdução ao conflito: “*Algumas turmas não proporcionam muito e aí você tem o tempo de conquista do grupo*”;

Desenvolvimento do conflito: “*isso acaba dando um pouco mais de trabalho*”;

Conflito: “*como é que eu posso chegar nesse grupo*”;

Conclusão: “*você se esforça mais*”.

eu posso chegar pra você e dizer assim “Isis olhe, eu não vou votar com você porque eu me comprometi com fulano” Na hora que você ganha, eu não tenho aquela história de estar puxando o seu tapete, nunca puxei o tapete de ninguém lá. Eu sempre dizia “meu candidato não ganhou, foi você quem ganhou, então vamos trabalhar juntos” eu sempre trabalhei nessa linha (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

Introdução ao conflito: “*eu não vou votar com você*”;

Desenvolvimento do conflito: “*porque eu me comprometi com fulano*”;

Conflito: “*estar puxando o seu tapete*”;

Conclusão: “*então vamos trabalhar juntos*”.

Porque tem aquilo tudo, sua turma já não é mais aquela, os professores mudaram, mas nem todos. O professor da disciplina que eu fui reprovado, mudou (olhou para o teto fixamente) com a graça. E aí eu me saí tão bem, que eu não precisei fazer as provas de final de quarta unidade (Trecho da entrevista do professor Lírio).

Introdução ao conflito: “*sua turma já não é mais aquela*”;

Desenvolvimento do conflito: “*os professores mudaram, mas nem todos*”;

Conflito: “*disciplina que eu fui reprovado*”;

Conclusão: “*eu me saí tão bem, que eu não precisei fazer as provas de final de quarta unidade*”;

minha filha eu era pato fora d’água. Eles não perdiam uma oportunidade, teve uma vez que foi tão, nem me lembro mais um negócio lá que eu fiz uma observação e era cabível, mas elas, a turma, todos eles um por um, me massacraram contra aquilo que eu tinha feito, que o professor [...] disse que por favor que quando acontecesse um negócio desse que a turma não gostasse não fizesse isso (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

Introdução ao conflito: “*eu era pato fora d’água*”;

Desenvolvimento do conflito: “*não perdiam uma oportunidade*”;

Conflito: “*me massacraram contra aquilo que eu tinha feito*”;

Conclusão: “*não fizesse isso*”.

Além dos conflitos exemplificados entre os personagens, podemos encontrar conflitos de ordem moral, religioso, econômicos e psicológicos. Essa estrutura de conflitos determina partes do enredo, que possibilita ao leitor ou ouvinte criar expectativa frente aos fatos narrados, compondo o conjunto dos fatos da história.

Diante do enredo, sentimos a necessidade de estruturar as narrativas para melhor compreensão de como aconteceu a fala dos entrevistados. Dessa forma, relatamos em pequenos trechos como as respostas estruturaram a narração:

a) Enredo da Margarida: A narração acontece a partir da escolha do curso no Ensino Médio, relatando as experiências neste período que influenciaram na escolha do curso. Depois relata a chegada no Aplicação e segue para as questões sobre felicidade. Em seguida há uma volta a narrativa sobre os relacionamentos no Aplicação, e seus diferentes momentos vividos, aspectos negativos e positivos desta trajetória. Por conseguinte, as perguntas sobre felicidade são retomadas falando sobre os fatores que contribuem para sua felicidade e uma utopia de felicidade que pode ser completa;

Obs.: A narradora segue a sequência das perguntas realizadas no questionário e as perguntas adicionais, sendo bem objetivo. Não há uma necessidade de expressar ou resgatar algum fato fora do contexto trabalhado.

b) Enredo do Cravo: A narração se inicia antes da entrevista, existe um relato sobre um parente, e temas em comum com a pesquisadora que envolvem o Aplicação. Ao responder as primeiras perguntas do questionário, surgem comentários colaborando para a construção da narrativa sobre sua trajetória como profissional que inicia desde a sua infância, segue até o período das fotos trazidas para auxiliar esta narração, até a saída da instituição. Depois há um direcionamento da fala no sentido de responder as perguntas sobre felicidade, seguindo da narração que acompanha fatos vividos e crenças do entrevistado;

Obs.: O narrador está bem à vontade com a entrevista e contextualiza com frequência a sua fala, trazendo elementos que colaboram com a sua resposta. As fotos contribuíram para a contextualização dos fatos narrados.

c) Enredo do Lisianto: A narração é iniciada na resposta da pergunta “porque escolheu ser professor”, contando desde o seu Ensino Médio, a mudança da cidade, as oportunidades que aconteceram, até chegar ao Aplicação. Existem algumas pontuações sobre a leitura do que é positivo e negativo no CAp, no momento em que a entrevista foi realizada, levando a algumas reflexões sobre os relacionamentos interpessoais e sua influência no ambiente de trabalho. Depois há uma reflexão sobre as perguntas de felicidade, com um momento de

reflexão sobre a própria vida, passando o tempo da entrevista sem ser percebido pelo professor;

Obs.: O narrador tem a preocupação em explicar os fatos vividos que contextualizam a sua fala e seu posicionamento sobre as questões respondidas. Existe uma forte ligação entre o trabalho e a autoanálise de felicidade.

- d) Enredo de Jasmim: A narração tem início na questão prevista. Há um resgate desde o nascimento, contando as mudanças que aconteceram na vida até as realizações profissionais e pessoais. Os fatos sobre a escola são narrados com uma boa lembrança, com conflitos vencidos e soluções que foram tomadas após divergências. As questões sobre felicidade são respondidas com muita clareza e segurança, indo além do âmbito profissional;

Obs.: O narrador responde a todas as perguntas de forma direta. Mesmo contextualizando os fatos narrados, com personagens e cenários há uma objetividade e segurança nas respostas.

- e) Enredo de Lírio: A narração se inicia no contexto familiar retratando diferentes momentos vividos na trajetória escolar e quanto isso exerce uma influência na escolha profissional. Com a certeza do caminho que queria percorrer, contextualiza suas experiências profissionais até o concurso do Aplicação e a responsabilidade assumida diante desta instituição. As respostas sobre as questões de felicidade são envolvidas por um sentimento bom de uma satisfação no trabalho que desempenha.

Obs.: O narrador utiliza de muitas expressões corporais durante a fala, com pausas e gestos em sua narração;

- f) Enredo de Tulipa: A narrativa apresenta uma riqueza nos inúmeros detalhes, contextualizando os ambientes, personagens, cenários e os relacionamentos interpessoais. Há uma fuga das perguntas em meio a narração, que vai desde o seu nascimento até os dias atuais. Cada pergunta traz à tona muitas questões que estão relacionadas, interligando a autores dos temas narrados. Há um grande envolvimento do narrador como protagonista principal e seus sentimentos envolvidos.

Obs.: Por solicitação do narrador e com a riqueza dos detalhes nos quais os fatos foram narrados, houve uma preocupação em manter os dados em sigilo.

Dessa forma, percebe-se cada enredo contextualizando diversos personagens e cenários, abordando os mais diversos conflitos com seus desfechos, que trazem à tona a felicidade em seus discursos. Para conhecer os professores foi preciso percorrer essas

narrações, buscando compreender a fonte do discurso, uma articulação que acontece a partir das experiências de vida.

Todas as narrativas estão dentro dos discursos nas entrevistas concedidas. Independentemente dos ambientes ou espaços diferentes que foram identificados, houve uma convergência direcionada pelas perguntas para o assunto sobre felicidade, buscando responder ao objetivo da pesquisa, que pode ser organizado no Quadro 2:

Quadro 2 – Organização das Narrativas

	Narrador 1º Pessoa	Personagens			Menor Tempo	Espaço	Ambiente	Enredo (conflito)
		Principal	Antagônico	Secundários				
Professora Margarida	X	X	Pais	Pais; grupo de alunos da graduação; professor; direção.	Ensino Médio	Colégio de Aplicação; Centro de Artes; Teatro; Banheiro; hospital; escola; colégio; sala; Brasil; habitação; lugares diferentes; praia; cinema; mundo; planeta.	Ensino Médio; Sexto ano; Reunião; Lá fora; família, ambiente vulnerável; conforto; passar, viajar; sociedade; guerra; desgraça; miséria;	Grupo dividido
Professor Cravo	X	X	Pais	Pais; irmãos; amigos; treinador; alunos; colegas de trabalho.	Nascimento	Cidade de Porto Alegre; Escolas de Aplicação; Escola de Aplicação de Porto Alegre; escola privada; colégio Damas; escola São Luís; escolas; instituição; universidade; Belém do Pará; Colégio de Aplicação; Estado; Rio de Janeiro; Vera Cruz; ESEF; Universidade de Sorbonne; Salvador; Universidade de Loughborough; Inglaterra; Canadá; <i>Memorial University; Toronto University</i> ; Janeiro; Biblioteca; minha casa; casa; Fortaleza; Sergipe; Inglaterra; Norte-Nordeste; Maceió, Natal, Sport Clube do Recife; Universidade; Náutico; hospital; AABB; corredor; reitoria; sala;	Elite econômica; Classe Média; a classe popular; Graduação; mestrado; especializações; mestrado acadêmico; doutorado; pós- doutorado; momento agora; grupo que trabalha; dentro da água; área de esportes; uma aula; momento de lazer; barra pesada; espaço; reunião; trabalho; ensino superior; análises;	Aulas com alunos de gêneros diferentes
Professor Lisianto	X	X	-----	Professora; amigos; mãe, avó.	Ensino Médio	UFMT; UFPE; universidade; Ageu Magalhães; faculdade; Pernambuco; Aplicação; Mato Grosso; Escola de Campo Grande – Jesus Crucificado; Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino daqui no Centro de Educação; FAFIRE; Recife; Centro de Educação; Casa do estudante;	Ensino Médio; graduação; aulas; mestrado; doutorado; Educação Básica; Ensino Superior;	Dificuldades com o grupo

						apartamento; escola; sala de aula;		
Professora Jasmim	X	X	Professor Efetivo	Pai; tia; avó; professores; crianças; professora; mãe; esposo;	Nascimento	Bahia; cidade do interior; Salvador; colégio; Recife; classes; Americano Batista; município; Colégio de Aplicação; colégio; Brasília; casa	Quarta série; ginásio; situação financeira apertada; aulas; reunião; aulas;	Prejudicar o outro
Professor Lírio	X	X	-----	Irmãos; colegas; professores; amigos;	Ensino Fundamental	Escola pública, bairro, igreja, casa, Centro de Artes, Departamento de Teoria da Arte, escola particular, cidade, Colégio de Aplicação, colégio,	Ensino Médio, quinta série, graduação, mestrado,	Reprovação
Professor Tulipa	X	X	Pai	Pais; irmãos; padre; freiras; escritores; famílias; frei; madrinha; avós;	Nascimento	Não autorizado pelo professor	Primário, ginásio, alfabetização.	Opressão dos colegas

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019.

4.1 AS LÓGICAS SOCIAIS

Para analisar os processos de formação discursiva, investigar as lógicas sociais permite destacar o significado e a função de determinadas práticas sociais¹⁷ que sustentam o discurso. Desta feita, há uma essência que determina os significados dos objetos e das práticas sociais, formado no interior do campo da discursividade, sempre marcado por excessos de significados (LACLAU; MOUFFE, 2015).

“Meus pais ficaram dizendo que eu ia morrer de fome, que eu deveria fazer direito ou ciências da computação” (Trecho da entrevista da professora Margarida). *“Eu sempre quis ser professor, mais meus pais não queriam, porque a família tem que ter um médico”* (Trecho da entrevista do professor Cravo). Nesses trechos selecionados, visualizamos uma lógica social, onde os pais (personagens antagônicos em ambos os conflitos dos enredos) transmitem a seus filhos que, na prática, para se manter financeiramente é preciso fazer certas escolhas ou é preciso ter uma profissão dentro da família. É um regime ao longo do eixo sincrônico, caracterizado por práticas que explicam o posicionamento dos pais.

Consiste em uma lógica social passada entre gerações, atrelada a um funcionamento dentro de um campo de relações sócio discursivas. Essa construção social dialoga com um artigo publicado pela Revista de Administração e Inovação (WRIGHT et al., 2010), que apontava para o mercado de trabalho no futuro, sobre as profissões inovadoras e tendências para 2020, onde em 10 carreiras novas e emergentes, com mais provável crescimento no mercado de trabalho, e as áreas de trabalho mais promissoras de 2009-2020, nenhuma é licenciatura, em ambas análises apresentadas.

A lógica social é caracterizada, nesse sentido, pelas condições de trabalho, atrelada ao funcionamento do mercado. Um estudo publicado pela Revista Psicologia Argumento (GONZAGA; LIPP, 2014), com 37 participantes na faixa etária de 15 e 18 anos, estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio, em relação as expectativas futuras dos participantes da escolha do curso, apresenta o preparo para o mercado de trabalho com 51%. Entretanto, quanto aos critérios para escolha profissional, vemos a afinidade e o interesse pela área de atuação com 45% e interesse pela área a ser escolhida com 23% das respostas. Essa pesquisa dialoga com os trechos selecionados nos discursos dos professores, na perspectiva que, apesar da fala dos pais relacionadas ao mercado de trabalho, os sujeitos da pesquisa escolheram seguir a profissão de licenciatura.

¹⁷ “Práticas sociais podem coalescer em constelações ou sistemas de práticas que determinados regimes e ambos, regimes e práticas, estão localizados dentro de um campo de relações sociais discursivas” (GLINOS; HOWARTH. In: OLIVEIRA, 2018, p. 62)

Existe uma categoria nas universidades que é chamada de mobilidade acadêmica. Qualquer estudante de uma universidade federal pode solicitar por até um ano, estudar em outra universidade da rede federal. Então, eu muito, muito... envolvido com tudo sempre, resolvi, não, eu quero ir pra Pernambuco (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

O Programa de Mobilidade Acadêmica, criado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), regulamenta a reciprocidades entre as Instituições Federais, criando o programa para discentes da graduação cursar componentes curriculares em outra instituição do convênio. O candidato ao programa terá vínculo temporário com a Instituição receptora (por no máximo dois semestres letivos, podendo ser prorrogado por mais um em caráter excepcional) e deve ter concluído ao menos vinte por cento da carga horária do curso de origem.

As instituições, de origem e receptoras, têm as suas competências devidas descritas nos parágrafos sétimo e oitavo do convênio, que vão desde designar um coordenador que se responsabilizará pelos procedimentos gerais ao convênio, até a emissão comprobatória das disciplinas cursadas e demais componentes curriculares. Com o prazo de vigência indeterminado, o convênio foi firmado com a data de 26 de outubro de 2011, entre as instituições que se encontram no Anexo D.

Na Universidade Federal de Pernambuco, citada no trecho pelo professor Lisianto, a resolução nº10/2013 regulamenta a mobilidade estudantil nacional e internacional para os estudantes da graduação, através do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, aprovada em 1º Sessão Extraordinária, tendo como Reitor o Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

A regulamentação dessa prática social trouxe experiências no campo acadêmico para o professor entrevistado, que ampliou as suas atividades na pós-graduação, articuladas posteriormente, se configurando em uma escolha que se tornou importante para os desdobramentos futuros relatados na entrevista.

“Cursei aquele terceiro ano, fui reprovado, por meio ponto, tendo passado na primeira fase do vestibular” (Trecho da entrevista do professor Lírio). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), no Título V, referente aos níveis e as modalidades de ensino, no capítulo I da composição dos níveis escolares e no Artigo 21 da educação escolar, para cumprimento do parágrafo II da educação superior é preciso cumprir com o parágrafo I da educação básica, que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dessa forma, dentro das normas sociais que estão expressas nas

leis, o professor Lírío foi inabilitado a cursar o ensino superior em decorrência da sua reprovação no terceiro ano do Ensino Médio.

O cumprimento dessa prática social resgatada no discurso do professor, articula os elementos da legislação, escola e família no campo da educação, com uma sequência lógica social que traz implicações para a vida, levando-o a refazer o ano letivo. Os sistemas de regras que possibilitam o funcionamento de uma realidade, estabelecendo os “sistemas rarefeitos de enunciados” (LACLAU, 2013, p. 181), atuam como elementos centrais para a configuração do enunciado.

Eu comecei desde cedo a ajudar em sala de aula. Já ensinei pelo município, nessa cidade e tudo, eu comecei a dar umas aulas. Eu não era nem formada, eu só tinha o ginásio na época. Não, eu tinha feito o pedagógico, naquela época a gente chamava de curso normal. Pronto, eu já fiz curso normal por isso (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

Terminei meu curso de normal e elas me chamaram para ser professora no colégio que eu estudava (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

O curso normal, citado pelas professoras Jasmim e Tulipa, remete a criação das Escolas Normais do Brasil, com base no Decreto nº 10 de 1835 (BRASIL, 1835), traz “uma grandeza de significados sociais estimados pela sociedade brasileira” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 69), apresentando relevância no sistema educacional, mesmo as reformas na educação brasileira, encontrado com o nome de Ensino Normal Médio. A criação dessas instituições tinha por objetivo, primeiramente, a formação de professores, seguida de professoras, a fim qualificá-las para o exercício da docência nas escolas primárias, com base em uma política pública educacional no final do séc. XIX.

Com estes conteúdos, o art. 4º. do referido decreto pretendia formar professores com o seguinte perfil: ser brasileiro, ter mais de 18 anos e princípios de boa moral. Para essa "avaliação do bom-mocismo", deveriam ter um documento de recomendação do presidente da província, passado pelo juiz de paz, isto é, mais uma vez a preocupação com os futuros professores que conduziriam seus alunos e futuros formadores de opinião. Apresentando uma predominância muito mais com a moralidade do que com a intelectualidade (FIGUEIRÔA, 2017, p. 74)

O método de ensino utilizado buscava através de técnicas e projetos que visavam disciplinar o aluno enquanto estratégia para formação do povo, onde os conteúdos seguiam uma ordem, iniciando com a leitura e a escrita, com influência do modelo de Paris-FR, mesmo tendo sofrido mudanças no contexto do ensino, da estrutura física, denominações e endereços ao longo dos anos.

A lógica social, identificada nos trechos analisados, reafirma que a prática social comum, naquela época, era de que uma pessoa que terminasse o curso normal estava apta e

habilitada para trabalhar nas escolas, inserido dentro da região que vivia, corroborando com a conclusão de Figueirôa (2017), ao afirmar que “todas queriam ter uma formação profissional, independente se iriam ou não seguir a carreira de professor” (p. 143). Uma prática social, articulada com demandas do sistema de ensino e do mercado, na época, dentro do campo educacional, que proporcionava regularidades no processo de ensino-aprendizagem da sociedade.

Nos trechos sobre o curso normal e sobre o posicionamento dos pais quanto a escolha profissional, vemos que há uma preocupação com a inserção no mercado de trabalho, intrinsecamente ligada com as condições financeiras das famílias. As oportunidades vão surgir e, pela necessidade, os professores tomam uma decisão, ou mesmo em meio às pressões, farão uma escolha que correspondem ao que gostariam de ser.

Já nos trechos sobre a mobilidade estudantil e sobre a reprovação do professor, é possível analisar as implicações que documentos e normas vão proporcionar às pessoas. As práticas regulatórias sociais servem para ampliar ou para restringir possíveis ações, com diferentes origens e localizações que tendem a se repetir.

Em todos os trechos discutidos, analisamos o que buscou emergir nos discursos e suas regularidades nos processos e das lógicas sociais, trazendo implicações e desdobramentos para a vida dos professores. Não se trata de um desejo, mas de uma ideia fomentada na sociedade, estabelecida ou não por leis que amparam, mas que são reguladores de critérios historicamente construídos.

4.2 AS LÓGICAS POLÍTICAS

As lógicas sociais mostram as práticas sociais, mas como passam a existir ou são transformadas? Esse enquadramento é feito a partir das lógicas políticas. Segundo Glynos e Howarth (2018), as lógicas políticas:

[...] buscam capturar processos de mobilização coletiva, tais como a construção, defesa e naturalização de novas fronteiras. Mas elas também incluem processos que buscam interromper ou romper esse processo de delineamento de fronteiras (p. 64-65).

As lógicas políticas enfatizam a maneira do surgimento da prática, buscam capturar os processos de mobilização, discutindo a construção ou o rompimento de fronteiras. Pode ser composta de lógicas de equivalências (nas relações antagonistas, onde as diferenças são anuladas para o fortalecimento de um ponto) e lógicas de diferenças (rompimento das cadeias de equivalências, emergindo os diferentes pontos de vista). Dessa forma, selecionamos

alguns trechos que ressaltam o posicionamento político dos professores em conflitos no enredo.

“*As pessoas não entendem muitas vezes qual o seu ponto de vista, as vezes as pessoas entendem e querem fazer diferente, não porque discorda de você, mas porque é da oposição*” (Trecho da entrevista da professora Margarida). O movimento antagonista de outro colega, relatado no trecho de Margarida, nos leva primeiramente a pensar que por trás de cada discurso há um contexto social, com a meta de mudança nos processos de estabilização e rompimento de cadeias, por interesses próprios ou de grupos diferentes, com a funcionalidade de pertencer ou não a uma lógica social.

Essa reação antagônica do professor identifica, primeiramente, que a realidade não implica na aceitação do social como um espaço saturado, mas, pelo contrário, o caráter discursivo da realidade é dinâmico. Toda realidade se constitui como um campo de discursividade, atravessado pelo sentido onde a totalidade nunca fecha. Apesar dessa impossibilidade, não existe realidade sem um horizonte de fechamento inserido em um campo simbólico (LACLAU; MOUFFE, 2004), ou seja, o campo simbólico no trecho analisado é o Colégio de Aplicação da UFPE, delimitado pelas práticas sociais estabelecidas que formam o horizonte de fechamento, passível de mudanças que, através dos discursos de posicionamentos diferenciados, rompem e modificam a realidade.

Voltando ao trecho, podemos dizer que há uma mobilização opositora ao professor narrador, contestando o seu ponto de vista, não por falta de entendimento (caso o campo da linguagem fosse inacessível, justificada pelo trecho “*as pessoas entendem*”), mas por um aspecto diacrônico da prática, de rompimento das cadeias por interesses nas relações e possibilidade de transformação nas estruturas.

É nesse ponto que a perspectiva, baseada em tais premissas, coloca ênfase nos processos de estabilização e mudança política das práticas sociais, e não no reconhecimento das regularidades dos sistemas de produção e negociação de sentidos (TORRES, 2011, p. 103, tradução nossa).

Por outro lado, há uma lógica política de equivalência do professor antagônico, quando, ao afirmar “*não porque discorda de você*” no trecho, coloca em questão a anulação do seu posicionamento (do professor antagônico) para unir-se a outro grupo, onde sua identidade pode ser virtualmente esgotada em detrimento de uma luta maior, na qual o personagem acredita ser mais relevante.

“*Eu sinto pessoas ajustando o seu discurso, pra poder, vender alguma ideia*” (Trecho da entrevista do professor Lisianto). Quando o professor afirma “*pra poder vender alguma ideia*”, subentendesse que outras pessoas possam “comprar” a ideia. Essa expressão aponta

para a necessidade de pertencimento a um grupo, que as pessoas se identifiquem com o discurso de outras. Quando se está em uma construção coletiva, abre-se mão de interesses pessoais em prol do grupo. É uma lógica política de equivalência e quanto mais pessoas no grupo, maior a força dessa ação política, maior a possibilidade das práticas sociais estarem de acordo com as decisões desse grupo.

Segundo Oliveira e Santos (2018), a identidade é compreendida de forma inacabada e precária, em um espaço discursivo onde as posições de sujeitos são reiteradas ou repudiadas, “um processo de significação sobre modos de diferenciação” (p. 292). Essas possibilidades de articulação indicam tentativas de deslocamento da identidade, marcado por diferenças de discursos que se cruzam, produzindo afirmação de posição do sujeito. Colaborando com essa discussão, Hall (1980) afirma que “as coisas são relacionadas tanto por suas diferenças como por suas semelhanças” (p. 328). Assim, a identidade está profundamente envolvida no processo de representação.

O trecho “*ajustando o seu discurso*” levanta a capacidade do homem de anular-se para pertencer, sobre o processo de identificação e/ou representação com o outro, onde certos elementos da sociedade se atravessam na pessoa, compartilhando traços de identidade, direciona a reflexão sobre o ponto de partida e o ponto final discursivo, que é intrínseco ao sujeito e está atrelado a personalidade de cada um. Na estrutura do discurso, a sociedade está atravessada, criando pontos de articulações, que não consiste em identificar a realidade, mas de rastrear os elementos de articulação no discurso.

Dentro do ato identificatório há o entrelaçamento dos elementos discursivos contribuindo para a análise de como um discurso, reverberado na fala de um professor, costuma produzir possibilidades negadas, tendo por referência seus diversos pertencimentos. Essas disputas políticas de significados, destaca um universo de pertencimento político equivalente.

Eu faço as coisas com carinho. Não faço nada para prejudicar as pessoas, até porque o espaço, ele é de todo mundo, ele não é só meu. Todo mundo tem que pegar um pouco desse espaço. Agora eu faço a minha parte e quando eu faço, eu faço com qualidade (Trecho da entrevista do professor Cravo).

No trecho supracitado, quando o professor afirma que “*não faz nada para prejudicar as pessoas*”, entendemos que há outras pessoas com esse interesse. O discurso traz elementos que já aconteceram, anunciando que há diferentes interesses no ambiente compartilhado, uma lógica política de diferenças que é ressaltada e reforçada pelo trecho mais a diante, “*todo mundo tem que pegar um pouco desse espaço*”. Essa tensão no campo discursivo é constituída a partir de relações polêmicas, local compartilhado onde podem emergir outros discursos.

Segundo Laclau (1990), a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos. As decisões políticas são decorrentes de articulações que produzem discursos estabilizadores. Assim, quando um espaço é compartilhado, ele se configura não apenas como um espaço físico, mas um espaço de compartilhamento de discursos que outrora eram diferentes e naquele momento apresentam pontos de equivalência. Há um posicionamento político do professor sobre um espaço de convivência e a sua ação, que influencia na convivência desse local.

A diferença entre as posturas dos professores, relatadas no trecho do professor Cravo, se incluem na totalidade e se antagonizam nas particularidades. *“Eu faço as coisas com carinho... quando eu faço, eu faço com qualidade”*, demonstra um envolvimento do professor com uma ação, em um espaço diversificado. O envolvimento não está só no discurso, mas uma prática que envolve esforço e tempo, refletido na fala. A dedicação própria e talvez de outros que se comportam similarmente, torna-se um parâmetro para outros que se diferenciam, estão no planejamento de cada professor. Planejar é uma ação viva, pois é um ato político decisório, como diz Lukesi (1990, p. 169):

Planejamento, entendido como ato político, será dinâmico e constante, pois estará afeito a uma constante tomada de decisão. Não necessariamente deverá ser registrado em documento escrito. Poderão tão somente ser assumido como uma decisão e permanecer na memória viva como guia de ação.

Esse processo de reflexão, organização e coordenação docente faz distinção entre os tipos ou níveis de planejamento de cada professor, baseado na relação entre teoria e prática. São frutos de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, considerando o envolvimento e a participação dos professores no fazer educativo.

“Isso era uma grita no Colégio de Aplicação, porque a maioria dos professores que existiam lá, porque os professores antigos não tinham entrado lá por concurso” (Trecho da entrevista da professora Jasmim). A expressão “grita”, no trecho citado, nos remete a um rumor alto de diversas vozes. Vemos que dentro da categoria de professores, existe uma lógica política de diferença quando se trata da forma de ingresso no ambiente de trabalho. Uma relação de poder identificada no campo discursivo, evidenciando espaços discursivos diferentes. Segundo Laclau (1996), o poder é o “verdadeiro horizonte da concepção moderna da política”, implicada na maneira como se dirige a conduta dos outros e de si próprio.

As relações de poder são oriundas dos contextos nos quais elas circulam e adquirem significados. O poder tornar-se um fenômeno puramente aparente no horizonte da política, pois um grupo social exerce o poder sobre o outro, por razões que vão sendo experimentadas.

Ou seja, quando a professora Jasmim afirma que “*os professores antigos não tinham entrado lá por concurso*”, elucida a razão do discurso de poder exercido por um grupo de professores na escola. Assim, a racionalidade histórica pertence ao discurso dos grupos dominantes, criando sua própria condição de possibilidade, levando o analista ou olhar o discurso dos dominantes ou olhar o discurso dos dominados, entretanto, em ambos os casos, as realidades de poder estão em uma relação inversa.

Essas características de lógicas políticas do poder estão intimamente ligadas à forma de conceber a sociedade que, em meio a tentativas, reconhece as posições assimétricas no ato da enunciação. O grupo de professores antigos não havia entrado no CAp/UFPE por concurso e, assim, os futuros professores que teriam essa forma de ingresso já ameaçavam o deslocamento de poder e posicionamentos políticos, evidenciando as razões políticas diferentes diante das decisões tomadas, que mostram a dinâmica do campo simbólico nos discursos.

Não é um discurso de classes, mas as possibilidades discursivas entre professores enunciadorees. O concurso representa uma ameaça ao poder dos professores efetivos que não o tem e que estavam em um número menor. Uma possível reorganização política no campo discursivo entre os professores, razão pela qual o poder se torna aparente nesse trecho do discurso.

“*Via ali uma oportunidade de poder realizar mais e melhor aquilo que eu já vinha realizando nas outras escolas, atender um outro público*” (Trecho da entrevista do professor Lírio). O trecho “*vi ali uma oportunidade de poder realizar mais e melhor*” nos conduz a analisar que a política institucional da escola, expresso no Projeto Político Pedagógico Institucional, se faz conhecido. Esse conhecimento parte de um reconhecimento social diante das suas práticas pedagógicas. A natureza histórica da instituição, nesta investigação, refere-se aos objetivos nos quais o CAp/UFPE foi criado, na expectativa de atender aos licenciandos da universidade, como um espaço de experimentação pedagógica nas diversas modalidades, para a formação continuada do professor, que se faz presente na fala “*atender um outro público*”, remetendo-se aos estudantes de graduação das licenciaturas diversas.

Essa proposta política de participação e responsabilidade social, instaura-se através de uma conjuntura organizacional, ao mesmo tempo que se processa na valorização política na própria esfera institucional, passando a ser uma responsabilidade de toda comunidade escolar, levando a uma lógica política de equivalência. Nesse sentido, Maar (2017) discute que há uma situação dinâmica, onde as diversas propostas relacionam-se entre si e com a trama social a

que procuram conferir uma expressão política. Esses complexos mecanismos, voltados a uma forma de manutenção de poder, responsabilizam-se sobre o processo de decisão política.

Desta forma, o posicionamento político institucional propõe aos professores um espaço dinâmico e convidativo ao desempenho do seu exercício. Por mais que tenha sido uma oportunidade que surge, segundo o trecho relata, a dedicação no trabalho acontece, segundo o professor, independentemente do local em que está exercendo a sua função, expressa no trecho *“aquilo que eu já vinha realizando nas outras escolas”*. A atenção no exercício da profissão toma a direção agora do Colégio de Aplicação da UFPE.

“Eram proprietários de terra, tinham proprietários maiores do que eles, mas eles tiveram uma preocupação com a educação... Porque eles tinham clareza que saber era instrumento de poder” (Trecho da entrevista da professora Tulipa). A educação como instrumento de poder nos conduz a analisar o discurso educativo como um discurso hegemônico. Segundo a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), a tentativa de hegemonização tende a apagar as diferenças (lógica política de equivalência), sinalizando que existe uma incompletude em toda realidade social. As disputas hegemônicas traz à tona as práticas articulatórias. Quando a professora Tulipa afirma *“eles tinham clareza que saber era instrumento de poder”* nos conduz a refletir o quanto a educação está articulada com o poder, possibilitando ações hegemônicas, é uma sutura de práticas articulatórias.

Dessa forma, a educação é um campo de objetividade instituído por uma operação hegemônica, por meio da qual são produzidos fundamentos que se instalam na heterogeneidade do social, com o objetivo de dominar a indeterminação do social. A relação é feita para interpretar os processos de ensino-aprendizagem, compreendendo o pensamento político na abordagem discursiva, na medida em que favorece o campo educacional pensado politicamente.

Segundo Sales (2018, p. 105), *“para a Teoria do Discurso, a hegemonia é um conjunto particular de efeitos políticos dos discursos, que constituem a estabilidade ideológica do social pela fixação do processo de significação”*. A dialética que se estabelece entre as lógicas da diferença e da equivalência possibilita a relação hegemônica, uma vez que este vínculo transforma a identidade dos sujeitos. É o que observamos no trecho em análise, onde uma família, mesmo que não sendo a maior proprietária das terras, enxergou na educação uma possibilidade de mudança. A nova configuração do social, portanto, pode ser alcançada através de uma cadeia de equivalências que possibilitam a universalidade da relação hegemônica.

Nos trechos selecionados para discutir as lógicas políticas, foi possível visualizar ações de diferenças e equivalências em discursos que estão em constante articulação com suas práticas, produzindo uma identidade e regularidades na hegemonia. Alguns conceitos importantes para a compreensão da Teoria do Discurso foram trabalhados, tais como: realidade, identidade, poder e hegemonia, além das influências da política institucional e dos desdobramentos de um ato político.

Estamos cientes que outros trechos trariam à tona outras discussões relevantes para esta investigação, entretanto buscamos nos deter a um exemplo por entrevista e a realçar trechos que trazem desdobramentos significativos para a vida de cada professor.

4.3 AS LÓGICAS FANTASMÁTICAS

As lógicas fantasmáticas, na prática, consistem em analisar o que leva o sujeito a se identificar com um discurso do outro. Tem o foco nos processos imaginários e simbólicos que impulsionam a mudança ou a estabilização do ato. Segundo Oliveira (2018), raramente são afirmadas e reassumidas diretamente pelo sujeito, mesmo em contextos privados. Estão ligadas ao imaginário social dominante, ou seja, nem sempre o sujeito assume sua identificação afetiva em relação a sua origem (formação discursiva) ou com a realidade social hegemônica, que implica em assumir suas equivalências.

[...] O conceito de lógicas fantasmáticas é desenvolvido particularmente por Glynos e Howarth (2007) – a partir do modelo teórico lacaniano da lógica da fantasia – para buscar aprofundar mais a reflexão sobre o que Laclau (2013 p. 160) identifica como a força que mobiliza e torna possível as operações significantes, que está relacionada a dimensão do afeto (OLIVEIRA, 2018, p. 198)

Dessa forma, as lógicas fantasmáticas são recursos para investigar porque as formações discursivas hegemônicas conseguem conquistar a identificação e estruturar a subjetividade dos sujeitos em um determinado campo discursivo, além de compreender por que diferentes discursos capturam a identificação de grande número de sujeitos, fortalecendo o poder de estabelecer um novo horizonte de sentidos para a realidade.

Apresentam, a partir das narrativas, a plenitude de um obstáculo que possa ser superado e pode ser chamada de dimensão beatífica da fantasia, ou que prevê um desastre se esse obstáculo não for superado, chamado de dimensão horrífica da fantasia. Assim, as lógicas fantasmáticas beatíficas e horríficas tanto atuam na reafirmação das práticas sociais quanto em contexto de deslocamentos em conflitos hegemônicos.

Nesse sentido, selecionamos alguns trechos das entrevistas dos professores, a partir de narrativas fantasmáticas enunciadas nos discursos, de forma identificada nas transcrições, que indicam pressupostos subentendidos.

“*Eu queria ser artista né*” (Trecho da entrevista da professora Margarida). “*Eu queria ser um grande técnico famoso*” (Trecho da entrevista do professor Cravo). Nesses trechos, identificamos uma imaginação criada pelos professores Margarida e Cravo em uma expressão comum: “*eu queria ser*”. Essa linguagem utilizada nos remete a projeção. Segundo Manfredini e Argimon (2010), projeção consiste em “um mecanismo de defesa pelo qual aspectos da personalidade de um indivíduo são deslocados de dentro deste para o meio externo. A pessoa em estado de projeção pode lidar com sentimentos reais, fora dela” (p. 139). Dessa forma, podemos compreender que esse mecanismo de defesa valoriza o desejo que está dentro da pessoa, ou que enxergou em outra e o admira, a ponto de atribuir a si com sentimentos ou intenções. Pode ser interpretada como uma fantasia, um desejo dos professores que não foi alcançado, coagindo com a lógica fantasmática horrífica. No entanto, cabe esclarecer que segundo Glynos e Howarth (2007, p. 130) a fantasia:

é compreendida como uma narrativa que encobre ou anula a falta do sujeito ao fornecer uma imagem de plenitude, completude ou harmonia, por um lado, enquanto conjura ameaças e obstáculos à sua realização, por outro lado.

A fantasia opera no sentido de prometer uma plenitude do que está por vir, com a força de sustentar e estruturar decisões em sua capacidade de produzir gozo. Esses trechos trazem afirmações que podem parecer contraditórias, mas conjugam em uma mesma premissa de projeção profissional, afirmadas a partir de experiências vividas antes da entrada na graduação, que produziram plenitude nos professores. Uma fantasia por eles criada na narrativa, construindo um conjunto de significados.

Mais à frente das narrativas, ao longo das entrevistas, identificamos que esses desejos não foram alcançados, mas não significa dizer que não houve influência na escolha do que gostariam de estudar. Em ambos os trechos apresentados, uma fantasia foi criada em suas mentes e internalizada a ponto de influenciar decisivamente as escolhas profissionais.

“*Mas em nenhum momento me projetei nesse espaço, certo? Então, assim, eu não me via de fato no CAP*” (Trecho da entrevista do professor Lisianto). A projeção tratada pelo professor Lisianto implica, inicialmente, em uma tomada de decisão frente ao espaço do CAP/UFPE, de não pertencimento ao lugar ou ao grupo. Mesmo o trecho sendo uma negatividade, há uma expressão do que não gostaria de imaginar, o fantasmático não está

relacionado a uma expressão de como gostaria que fosse, mas também de como não se imagina a partir de uma análise através das práticas sociais vivenciadas.

Alguns elementos ao longo da entrevista do professor Lisianto colaboram para a compreensão de não se imaginar no espaço em discussão. A noção temporária de pertencimento é uma delas, saber que estava apenas de passagem pela cidade; A ideia de dificuldade que se apresenta em ingressar como docente em um espaço concorrido, chegando a superar cem inscritos no concurso, por exemplo. Esses elementos não projetivos, em conjunto, vão montar um arcabouço articulatório na finalidade de não fantasiar a sua docência no CAP/UFPE, a fantasia opera, dessa forma, no sentido de anular as relações sociais.

A certeza de estar naquele espaço em uma condição experimental na realidade, corporiza-se em sistemas que evitam a fantasia. Esse jogo de tensão entre a realização e o real consiste na subjetividade. A subjetividade no campo simbólico surge como um ponto que não se consegue definir, uma emergência da subjetivação que se torna real.

Segundo Glynos e Stavrakakis (2008), a subjetividade não pode se opor de maneira direta a objetividade, pois está dividido entre o sujeito da falta¹⁸ e o objeto fantasmático prometido, a fim de cobrir uma falta que, no entanto, não pode ser interiorizada pelo sujeito. O objetivo, dessa forma, é visto como uma superfície de identificação do sujeito, resultado da subjetividade em uma determinação que é momentânea. A fantasia, nesse sentido, liga o afeto ao sujeito de forma objetiva (não desenvolve uma fantasia consciente no espaço por saber que seu objetivo não é permanecer ali), mantendo assim o desejo fantasmático do sujeito.

“Eu tinha as vezes vontade de fazer as coisas, mas eu tinha medo, eu achava que eu ia ser criticado” (Trecho da entrevista da professora Jasmim). A angústia do professor, revelada no fragmento destacado, está diretamente relacionada a atender uma expectativa exigida no contexto social que está inserida. No imaginário, é sua obrigação garantir a aprendizagem de todos e a possibilidade de receber a crítica à mudança causa a angústia do medo. O medo à crítica desorienta diante das exigências, expressa de muitas maneiras, uma delas é a incapacidade (MEZAN, 2000). A realização do professor não está apenas na aprendizagem dos alunos, mas é marcada inconscientemente pelo desejo de atender as expectativas.

A expressão *“eu tinha as vezes vontade”* sugere uma ação fantasmática beatífica, em que, vendo as possibilidades diante dos enfrentamentos na profissão, gera uma vontade de execução diferenciada do comum, retida através da expressão, *“mas eu tinha medo”*. Medo “é

¹⁸ Como o sujeito não é só objetivo, ou só subjetivo sempre haverá uma falta no mesmo. É o sujeito incompleto que em sua objetividade momentânea, está sempre em novos atos de identificação, constantemente interrompidos e subvertidos.

um estado emocional que surge em resposta a consciência perante uma situação de eventual perigo” (SIGNIFICADO, 2019). O perigo consiste em uma ameaça à segurança, que desencadeia características físicas como aumento da frequência cardíaca, contração muscular e aceleração da respiração, fazendo com que o cérebro ative as reações que caracterizam o medo. O medo é pessoal, o que o provoca em uma pessoa pode ser indiferente em outra. Entretanto, todos os medos surgem da preocupação a respeito do que poderá acontecer, uma situação futura.

Segundo Freire e Shor (1987, p. 69), “o medo não é uma abstração”. Quando ele tem um sentido, ele torna-se real, provocado por experiências ou práticas concretas. Para conviver com o medo é preciso estabelecer certos limites, porque o medo nos limita a agir, ele pode levar a paralização. Entretanto, antes do medo, há um sonho, porque na medida em que se tem mais clareza sobre as opções e seus sonhos, entende-se melhor as razões pelas quais se tem medo. Dessa forma, o medo está intrinsicamente ligado aos sonhos “quando você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar o seu sonho, mais você aprende a pôr o seu sonho em prática” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 71). Nesse sonho, retomamos a expressão “*eu tinha as vezes vontade de fazer*”, que emerge o sonho do professor. Tornar concreto esse sonho obriga-o a passar por experiências arriscadas, que não devem deixar paralisar as ações por causa do medo.

Na medida em que o medo se torna mais presente, em determinadas situações, pode assumir algumas dificuldades como problemas sociais, sendo importante aprender a detectar essa emoção, abordando de forma construtiva as forças antagônicas. A expressão “*eu achava que eu ia ser criticado*” esclarece a motivação do medo, causada, nesse exemplo, por colegas de trabalho. Assim, espera-se que, sendo capaz de aprender a e modificar tais situações, sejam capazes de enfrentá-los, saindo da identificação afetiva do sujeito, assumidas diretamente em relação ao social dominante da crítica, em busca dos seus sonhos que os movem.

“*Eu estava chegando em uma escola que tinha uma expectativa para minha atuação muito grande, porque as experiências anteriores com as pessoas que tinham passado, que não eram formados, tinha sido umas experiências bem difíceis*” (Trecho da entrevista do professor Lírio). Inicialmente, é possível identificar uma fantasia horrífica, criada pela instituição a respeito do professor dessa disciplina. A expressão “*umas experiências bem difíceis*” traz à tona relato de práticas sociais vividas e não bem-sucedidas, a ponto de caracterizar a imagem do profissional de forma horrífica, prevendo um desastre.

Não se trata de uma fantasia sem significado, longe da realidade criada sem uma reflexão, justificada através da expressão “*as experiências anteriores*”, que emerge a fantasia

de um professor, mas que pode ser deslocada por um desejo maior. Dessa forma, no professor há uma imagem projetada na expectativa da chegada de uma pessoa graduada na área, que supere a experiência vivida, por meio da fantasia de que será diferente. Essa compreensão subjetiva-se através da expressão “*tinha uma expectativa para minha atuação muito grande*”, em relação ao lugar que a profissão elenca as possibilidades e enfrenta os desafios na sala de aula.

A instituição assume a posição de sentido de falta nas relações estabelecidas com esses profissionais, sustentando a subjetividade docente na composição do seu funcionamento. O desejo do professor de apresentar o seu trabalho parte das significações construídas por outros sujeitos, permitindo considerar as implicações com os outros colegas da área. Nessa perspectiva discursiva compreende-se a impossibilidade de sobrepor a lógica fantasmática horrífica construída, mas existe a possibilidade de deslocar para uma fantasia beatífica, o lugar do profissional na instituição, enquanto sujeito da profissão a partir da sua imersão na realidade escolar.

Ele imaginou, onde hoje tem o quartel do derby, foi ele quem construiu, ali ele constituiu o que hoje é um shopping, aquela construção imensa, todinha de lojas pra alugar, inclusive tudo com balcão de mármore, tudo arrumado, colocou um restaurante, colocou parque de diversão para as crianças, colocou diversão no rio com canoagem, certo? (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

O detalhamento nas descrições no trecho selecionado compreende a energia que impulsiona a prática do planejamento e execução da obra. A fantasia beatífica suporta a consistência da realidade, os ideais revolucionários, que inicialmente foram concebidos como expressões das lógicas fantasmáticas.

Os elementos citados no trecho: a construção imensa, balcão de mármore, restaurante, parque de diversão e a canoagem, geraram energia criativa que desafiaram as regras instituídas na prática social do local, levando à construção do prédio. Por outro lado, os sentidos nos quais moveram a construção não garantem as fixações institucionais posteriores, tendem a sedimentar o novo na nova forma de utilização. Ou seja, no relato, o professor conta como a ideia de uma construção surgiu a partir de um sonho de um homem e atualmente vemos como a estrutura montada não corresponde a ideia inicial. Dessa forma, as unidades fantasmáticas:

[...] possuem um papel ativo e criativo no processo de construção de uma cadeia de equivalência. É um princípio a partir do qual os indivíduos constroem uma unidade entre uma multiplicidade de vontades individuais que se agregam, em busca de uma mesma finalidade (ANDRADE, 2013, p. 86)

Compreender o processo de articulação das lógicas fantasmáticas consiste em identificar as demandas que convergem, possibilitando a unidade do grupo. A imaginação do shopping vai convergir na construção da estrutura física, mesmo que por outro lado o resultado político-ideológico do autor não chegue a convergir na mesma finalidade inicial.

As lógicas fantasmáticas apresentam regularidades entre significantes e significados, envolvidos no campo discursivo dos professores. Suas regularidades permeiam em torno das unidades fantasmáticas, fantasia, subjetividade, sonho e expectativas. Segundo Oliveira (2018), as lógicas fantasmáticas rodeiam o sujeito na busca de atuais/novos pontos de identificação, de modo a produzir novas lógicas políticas, fortalecendo discursos das lógicas sociais.

Através da concepção das lógicas buscou-se capturar as práticas sociais, suas regras e suas incompletudes nos discursos. O discernimento das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas não são redutíveis a simples aplicações, pelo contrário, buscam explicar uma função fora dos fenômenos, fornece um relato baseados nas experiências, aqui problematizados.

A investigação sobre a felicidade dos professores envolve, então, a união de diferentes lógicas, juntamente com as circunstâncias empíricas em que elas ocorrem, no sentido de construir uma descrição explicativa e crítica sobre o objeto investigado. A interpretação dos trechos parte da análise das próprias práticas articulatórias nos discursos.

As lógicas fazem um relato, tornando visíveis e permitindo construir uma narrativa que compreende a formulação do problema da pesquisa, que define as gamas de possibilidades da felicidade. As suas articulações discursivas produzem uma explicação das narrativas, produzindo uma lógica de explicação crítica.

5 A FELICIDADE

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, tendo caracterizado os procedimentos metodológicos, o lugar de fala e as vozes, nos aproximamos, neste capítulo, da felicidade dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

O capítulo foi construído a partir da análise dos discursos dos professores, tendo como base a concepção deles de felicidade. As perguntas “*pra você, o que é felicidade?; quais os fatores que contribuem para sua felicidade?; você se sente feliz?; e como seria a sua felicidade completa?*”; colaboraram para o direcionamento das respostas dentro do nosso problema de pesquisa.

Dessa forma, buscamos pontos nodais de articulação entre as respostas e as publicações sobre a felicidade, na intenção de dialogar com a teoria com o campo empírico, cientes que os padrões de regularidades discursivos, de forma engessada, sobre felicidade não dão conta dos discursos. Defendemos a tese que não há felicidade sem o atravessamento de lógicas discursivas, sejam elas sociais, políticas ou fantasmáticas, construída ao longo deste trabalho.

A concepção de felicidade, então, é construída por diversos discursos que a atravessam. Os sentidos da sua formação discursiva dependem de como se articulam com outras formações discursivas. O discurso sobre felicidade é, então, o tecido simbólico a partir da qual a razão é formada, por um conjunto de práticas que lhe sustenta.

A felicidade completa é ontologicamente impossível, assim responderam todos os sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre a felicidade completa. Apesar dessa impossibilidade, não existe a felicidade sem um horizonte de fechamento, inserida em um campo simbólico. Ou seja, para que a concepção de felicidade exista é preciso haver um campo de fixação, fazendo com que ela se constitua. Esse campo de fixação, quando é comum, faz parte de um discurso hegemônico que é efeito de uma prática articulatória. Entre as diversas possibilidades discursivas, atravessadas constantemente pelas práticas, a completude da felicidade torna-se inviável, mesmo que o seu entendimento de inviabilidade seja hegemônico. Essa teoria fica evidente nestes trechos discursivos:

não vai existir a felicidade completa, pra mim não existe, é utopia (Trecho da entrevista da professora Margarida).

a felicidade plena, é aquela que não existem no meu entender (Trecho da entrevista do professor Cravo).

Eu acho que não tem felicidade completa, nós somos seres de incompletude, a gente vai estar sempre faltando algo, somos seres faltantes (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

eu acho que felicidade, felicidade completa, você não tem não (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

eu acho que não se completa e é perene (Trecho da entrevista do professor Lírio).

felicidade não é uma coisa contínua, não existe felicidade o tempo todo (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

O ponto de articulação entre os discursos dos professores sobre a felicidade completa é a incompletude da mesma. Essa instabilidade da felicidade problematiza uma propriedade intrínseca na sua historicidade. A ontologia da felicidade nos leva então a pensar que ela existe e como ela existe, articulando uma série de conceitos e lógicas conectados que auxiliam na análise. Segundo Glynos e Howarth (2018, p. 62), “ontologia em nossa visão não é apenas sobre os diferentes tipos de coisas no mundo, mas, mais importante sobre o ser desses seres”, ou seja, no significado da felicidade para os sujeitos da pesquisa. O conceito de felicidade é então arquitetado, não foi adquirido, mas construído pela realidade discursiva.

A incompletude da felicidade faz parte do ser humano, que é o sujeito da falta. O trecho da entrevista do professor Lisianto, acima, reforça esse conceito, “*a gente vai estar sempre faltando algo, somos seres faltantes*”. O sujeito da falta consiste no centro da problemática, não é meramente objetivo ou meramente subjetivo, pronto para ser estudado e classificado, é um sujeito em constante construção pelos discursos. Na medida em que se depara com novos discursos, passa a ser recriado por novas identificações, é incompleto em sua objetividade momentânea, em constante interrupção e subversão.

Segundo Laclau e Zac (1994, p. 37), “uma identificação que sempre acabará por não conseguir uma identidade completa”. Essa plasticidade da identidade, em que certos elementos da sociedade se atravessam na pessoa, compartilhando traços de identidade, vão configurar um sujeito que está sendo afetado, buscando dar conta dos mecanismos e processos que o constituem, construindo o cenário discursivo da felicidade como incompleto, uma contingência ontológica. Outros trechos nos discursos dos professores corroboram para esse sujeito da falta:

Porque eu acho que a gente como um ser humano tem isso não é, sempre está faltando algo, as coisas todas aí você, ‘Eita! Falta isso’ né a gente sempre fica pensando, não só nessa falta mas assim, no quê que pode ser melhor (Trecho da entrevista do professor Lírio).

Essa falta é motivada por práticas que intervêm na realidade dos sujeitos. Nos trechos abaixo, percebemos a motivação dessa incompletude. As condições para que esse fechamento não aconteça estão ligados a problemas e tristezas da vida. Não é uma especulação do motivo

que incompleta a felicidade, mas um caminho da realidade que percebe as condições do sujeito.

Como é que pode existir uma felicidade completa, quando você sabe que... quando você olha para o lado, vê tantos problemas, de repente que não estão ligados objetivamente, diretamente a você, mas que você tem um envolvimento com eles (Trecho da entrevista da professora Margarida).

Bem não consigo entender a existência dessa plenitude da felicidade... Porque a tristeza ela existe e aparece em nossas vidas (Trecho da entrevista do professor Cravo).

Mas eu tenho muito momento de tristeza, muitos momentos que... que me adoecem sabe (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

Você tem felicidade, mas assim você tem as tristezas da vida, você tem os problemas. Eu não digo assim que a gente tem felicidade completa (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

O Ministério da Saúde caracteriza a tristeza como um sentimento que tem um motivo e a pessoa tem ciência dele, pode apresentar sintomas no corpo e costuma ter pensamentos repetitivos sobre a razão da tristeza (BRASIL, 2019). É a resposta natural a perdas e sofrimentos. O sentimento de tristeza pode ser curto ou prolongado.

Segundo Freitas (2018), o sentimento de ser obrigado a ser feliz, ou ao menos demonstrar felicidade, pode levar uma pessoa a negar qualquer frustração, pois todo ser humano tem momentos tristes. Estar triste é não estar feliz e acompanha o sentimento do fracasso, entretanto a tristeza sempre acompanhou o homem, porque faz parte da sua constituição psíquica, e tentar negá-la pode resultar em um sofrimento maior, entristecer é doloroso. A busca frenética pela felicidade, segundo o autor, está regida pela negação da tristeza, o que não visualizamos nos trechos selecionados, em que há uma afirmação da tristeza e uma clara concepção que a sua existência contribui para a incompletude da felicidade plena.

No trecho acima, da professora Margarida, analisamos que nem sempre a tristeza pode estar atrelada apenas ao indivíduo em questão. Mas, assim como os discursos que atravessam o campo, a tristeza de pessoas que estão ao entorno exerce influência na felicidade do outro. Esses pontos de articulação que os une refletem significados na vida do outro.

A felicidade plena ou completa, dessa forma, configura-se como uma abstração, uma lógica fantasmática, por estar apenas no plano subjetivo, estabelecendo um horizonte de sentidos para a realidade, que não pode ser alcançado, caracterizando uma dimensão horrífica da fantasia. A utopia da felicidade plena traz, em seu discurso, uma descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas, com lógicas sociais que cubram todas as necessidades em instituições políticas-econômicas de completa felicidade e harmonia entre os

indivíduos. O discurso sobre a felicidade plena é um ponto nodal na dimensão fantasmática dos discursos.

Entretanto, quando questionamos “você se sente feliz?”, a resposta foi hegemônica, como podemos caracterizar com os trechos abaixo:

Me sinto, eu coloquei até ali (Trecho da entrevista da professora Margarida).

Claro, claro (Trecho da entrevista do professor Cravo).

Me considero uma pessoa muito feliz (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

Me sinto (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

Sim, sim, sim. Me sinto sim (Trecho da entrevista do professor Lírio).

A gente ser feliz (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

O discurso hegemônico em se considerar feliz é estabelecido através de lógicas da diferença e da equivalência entre felicidade e infelicidade. Assim, os sujeitos rapidamente fazem uma análise sobre a sua vida, se estão mais ligados a lógicas da equivalência do discurso de ser feliz, ou lógicas da diferença que os remete a infelicidade. É uma análise política, que está em constante articulação com as suas práticas, produzindo uma regularidade discursiva hegemônica. Como caracteriza o trecho do professor Lírio sobre a análise realizada para responder se sentia feliz:

Bom, pra eu dizer que eu era feliz agora, que eu sou feliz agora, eu imediatamente recorro a outros momentos que não estive, e eu posso fazer um desdobramento comparativo (Trecho da entrevista do professor Lírio).

Os “*momentos que não estive*” no trecho acima, nos conduz a refletir sobre a ausência da felicidade. Bosch (1998) afirma que o homem é um ser essencialmente incompleto, que não basta a si mesmo, e isso lhe remete a uma necessidade de desejar. O sujeito da falta da teoria do discurso é um sujeito que deseja. O desejo causa uma carência e essa ausência tem seus desdobramentos. O desejo, por fim, pode causar a infelicidade, pois falta-lhe alguma coisa para sobreviver, para sentir-se, e por isso há o desejo, há uma infelicidade, caracterizado pelo trecho abaixo.

“*Então eu acho que a felicidade completa seria, se todos pudessem estar bem, diante das suas expectativas, então ‘ah eu desejo isso pra mim e eu estou bem’*” (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

O desejo é sofrimento, e o prazer de sua satisfação não poderá levar-nos a felicidade, pois o desejo não para de renascer, modificando o objeto ou o tamanho do desejo, independentemente do poder aquisitivo da pessoa, “parece mesmo que o homem sempre terá mais desejos do que poderá satisfazer” (BOSCH, 1998, p. 75). Dessa forma, segundo o autor,

muitos não conseguem enxergar que precisam da sabedoria para desfrutar dos gostos das ciências e das artes, a fim de deixar de lamentar-se durante a vida pelo desejo à menor coisa que lhe falta. “Aqueles que são apenas seres de desejo provavelmente nunca alcançarão a felicidade” (BOSCH, 1998, p. 246).

Felicidade não é absoluta. Como as noções de quente ou frio, ela só se define pelo contraste com o seu oposto. Se você eliminar a infelicidade, então não há mais por que falar em felicidade. Trata da condição de existência entre a felicidade e a infelicidade.

Russel (2004), na sua obra sobre a conquista da felicidade, parte da convicção de que muitas pessoas infelizes podem chegar a conquistar a felicidade se fizerem um esforço bem orientado, pois os seres humanos deveriam ser felizes, mas não o são. A infelicidade pode ser causada por diferentes motivos, oriundos do sistema social onde a razão mantém os sentimentos reprimidos nos momentos de equilíbrio psicológico. A ausência da influência social só seria possível através de uma introspecção profunda. A introspecção pode ser de três tipos: o pecador, que se encontra concentrado na consciência do pecado; o narcisismo, que se encontra no hábito de nos admirarmos e no desejo de sermos admirados; e o megalômano, que possui o desejo ardente de poder.

[...] Acredito que este tipo de infelicidade acontece em boa medida devido a concepções inverídicas do mundo, a ética falsas, a hábitos de vida errôneos, que levam à distribuição desse entusiasmo natural, desse desejo possibilitador do qual depende toda a felicidade (RUSSEL, 2004, p. 14).

Dessa forma, aspectos sociais, políticos e culturais, no sentido de repressão política e repressão psicanalítica, exercem influência na felicidade, concluindo que “não há felicidade autêntica” (RUSSEL, 2004, p. 19). As influências são as mais diversas e interferem de formas variadas em cada indivíduo. Uma pessoa pode ser considerada infeliz quando, na sua vida, dá excessiva importância ao êxito de um único aspecto. Não que a pessoa deseje a infelicidade, mas é necessário convencê-la que a felicidade é desejável, como afirma o trecho abaixo.

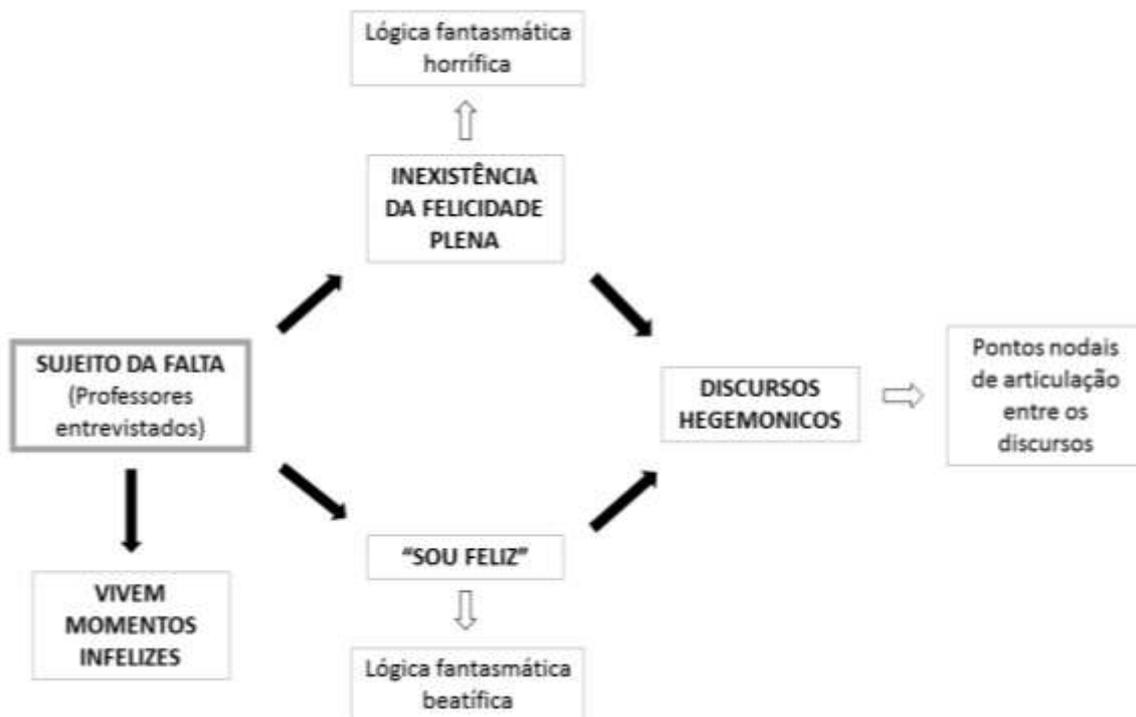
“A gente tem que saber, mesmo na dificuldade, nos problemas nas aflições, você tem que ter, dizer assim ‘apesar de tudo isso, eu sou feliz’” (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

O trecho caracteriza bem um exemplo de lógica fantasmática beatífica. Independentemente dos problemas, estamos cientes que eles serão superados ou vencidos pela felicidade, a superação dos momentos infelizes pela afirmação “sou feliz”. Entretanto, o fato de que tudo tem o seu fim, não deve construir uma base para o pessimismo. O olhar para a vida e para o futuro deve ser considerado o todo e suas partes, a dissociação pode levar ao

melodrama em sofrer desgraças, que serão compensadas depois por um final feliz. Assim, os estados de ânimo são variáveis de acordo com os aspectos, sociais, políticos e culturais, não se atendo apenas a razão ou a emoção. Não somos apenas razão ou apenas emoção. Leva-se em consideração as interferências das causas sociais que se distanciam das teorias sobre natureza e mundo. O trecho extraído da entrevista com o professor Cravo caracteriza este duelo, “*A vida é assim de altos e baixos*”.

Nesse sentido, a felicidade e a infelicidade estão em constante articulações, atravessados por lógicas sociais, políticas, e fantasmáticas no sujeito da falta. A construção dos discursos hegemônicos entre os professores é caracterizada pela inexistência da felicidade plena e da classificação em ser uma pessoa feliz. O Organograma 5 ilustra as discussões.

Organograma 5 – A construção dos discursos hegemônicos



Fonte: A Autora, 2019.

A participação dos processos sociais, as definições políticas e os sentidos ocultos ou públicos convergem no discurso dominante e hegemônico entre os professores, de que não existe felicidade completa na estrutura dos saberes.

Essa constituição do discurso hegemônico sobre se sentir feliz, nos convoca a observar o processo de constituição das formações discursivas que revelam como o discurso sobre ser feliz é constituído. É sabido que há uma regularidade do “sou feliz”, mas a constituição desse discurso acontece por meios diferentes, pois são construções discursivas diferentes. Os fatores

que influenciam nessa felicidade são classificados, na Teoria do Discurso, como práticas articulatórias discursivas que impulsionam as análises para capturar os contextos. Observa-se, nos trechos abaixo, sobre a felicidade:

*Três coisas que me fazem feliz, a primeira delas é a **família**, e eu acho que a família é a base de tudo, depois a questão do **trabalho** não é. Então família, o trabalho que... tem relativa condição de trabalho não é, e **lazer**, assim de puder também fazer algumas coisas, das quais a gente sente prazer não é, com as quais a gente sente prazer* (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

*A felicidade ela carrega muito forte a categoria do **amor**. Se você não tiver amor, você não é feliz! Você não pode amar... Você não pode ser feliz, passar felicidade para outro, se você não é amado e você não ama **as pessoas**, não ama o que você faz. A felicidade está quando... vou chorar (está visivelmente emocionado)... ela está na relação com **minha mãe**, na relação com o **meu pai**, na relação com **a minha filha**, na relação com os **meus irmãos**, com os **meus amigos**, com os **meus alunos*** (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).

*O que me traz felicidade hoje é... poder ter a tranquilidade que eu **tenho um emprego, tenho casa, tenho os meus cachorros, tenho um relacionamento estável**. De que eu tenho uma **família** de que não tem grandes problemas como muitas tem. De conseguir fazer essa leitura e ter uma tranquilidade em relação a isso... é... e o trabalho um o fator dentro desses vários que eu te disse, então, eu sou uma pessoa muito feliz!* (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).

*Então felicidade pra mim é isso é você viver bem em primeiro lugar com **Deus**, eu acho que a gente tem que ter essa questão de, dessa ligação espiritual e se sentir bem naquilo que **você faz**, que você não vai fazer aquilo por obrigação* (Trecho da professora Jasmim, grifo nosso).

*Esse semestre eu estou com seis **estagiários**, e feliz da vida com esses seis. Ah isso eu acho que é um aspecto da felicidade... Mas aí passei a entender felicidade como esses momentos que a gente... as vezes são muito fugazes... Por exemplo quando eu lembro da **sala de aula**, que eu me emocionei agora pouco, parece que esse é um canto de felicidade* (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).

*Um dos pontos que eu fui feliz aqui foi ter **entrado aqui no CAp** você pode olhar tem uns 15 quadros que tem o meu nome como homenageado, certo? E isso era outro tipo de felicidade porque baseava num valor, no valor do reconhecimento, da gratidão, porque felicidade ela também é apoiada em **valor**. Então, essa experiência me deu alegria, não é, me deu felicidade!* (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).

O trabalho, ou o ambiente do trabalho, é uma prática articulatória nodal entre todos os discursos dos professores. Não apenas o espaço físico do próprio Colégio de Aplicação da UFPE, mas o ambiente de trabalho, tudo que está envolvido nesse espaço, como a sala de aula, os alunos, estagiários e os valores transmitidos a partir desse espaço de convivência. Levantamos também a reflexão sobre o fato da entrevista acontecer dentro desse espaço. O que relaciona a pesquisadora aos professores é o lugar de trabalho, que pode contribuir para

essa articulação ser emergida nos discursos. Entretanto, em nenhum momento as perguntas foram direcionadas para esse espaço. Os professores ficaram livres para expressar, conduzindo a compreensão do espaço como elemento importante na felicidade dos sujeitos.

Bendassolli (2007), em um artigo sobre felicidade e trabalho, discute que o mais importante é a atividade em si e não o modo como ela se institucionaliza. É ser o trabalhador e não contemplar estar empregado. O trabalho é mais do que um espaço físico, é o ambiente de conexão do convívio social, de ter uma atividade que o revela na ação de ser feliz.

Neste sentido, Rebolo e Bueno (2014), em uma pesquisa sobre a felicidade do professor no trabalho, diagnosticaram que o conceito de felicidade está ligado à satisfação financeira que os professores experimentam em sua profissão. O artigo faz citação a cidade de São Paulo, mas, na cidade do Recife, resultados similares podem ser encontradas em Silva (2009). O trabalho é uma atividade vista ao longo da história, com múltiplos significados que podem ser sintetizados em dois: por um lado, visto como um mal necessário para garantir a sobrevivência; e outro, como atividade psicossocial que possibilita a realização daquele que o faz.

De acordo com os professores, a prática pedagógica articulatória entre os discursos apresenta possibilidades nas relações pessoais. A realização do trabalho, no entanto, conduz a resultados positivos, recompensas agradáveis, no sentimento de ser útil aos outros no âmbito da profissão e de toda comunidade escolar e acadêmica. Essa construção está relacionada com o êxito e o seu bem-estar. Envolve personagens como alunos, colegas de trabalho, funcionários e estagiários, compondo uma narrativa de satisfação com significados positivos no ambiente do trabalho. O trabalho é identificado como fator de felicidade na construção discursiva dos professores.

Quando perguntamos quais os aspectos positivos e negativos de trabalhar na instituição, encontramos a importância desse ambiente para os professores, caracterizados nas diversas dimensões, através dos trechos discursivos abaixo. No que confere aos aspectos positivos temos:

*Olha aspectos positivos, que a gente sempre fala do bom primeiro... acho que é um espaço que você enquanto professor consegue pôr em prática a sua filosofia de trabalho, não é?! A gente consegue implementar projetos de ensino que... sem ser tolhido. Então isso é **um lado positivo, poder criar!** Um outro lado positivo acho que é **o relacionamento com as turmas**, com os alunos não é, os meninos são maravilhosos, são super carinhosos e dedicados, participativos, então a sala é sempre uma animação, você tá sempre vendo o lado positivo das coisas, porque educação é muito isso não é, é você ver mais o potencial do ser humano crescer (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).*

*Um ponto positivo de trabalhar no Aplicação, eu acredito que a estrutura da escola. A estrutura da escola foi um ponto positivo. Porque se trabalhasse em outra escola privada por exemplo, ou uma escola Estadual, não teria a mesma **caracterização que tem uma escola experimental**. Não só experimental, existe um outro diferencial, possibilidade de **trabalhar com as licenciaturas** não é, que é uma das características do Aplicação (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).*

*É um espaço de excelência, é um espaço que tem um potencial gigantesco, **tem alunos muito interessados**, que querem fazer uma trajetória legal, que nos alimenta enquanto professor. O que me traz felicidade no colégio é acreditar que **é um espaço, extremamente potente**. Acho que o CAp tem uma potência que... gigantesca, que ultrapassa o nosso limite do imaginário. Eu acho que os docentes, todos, são extremamente qualificados! (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).*

*Um dos pontos positivos é que eu aprendi muito ali, eu dei de mim, mas eu acho que eu aprendi muito ali isso é... como enfrentar mais a vida, como eu ser eu mesma. Eu acho que um dos pontos positivos foi isso aí, foi esse **crescimento**, que pra minha vida, até eu estou dizendo assim, não só a minha vida profissional, de modo geral, eu aprendi muito ali dentro. Entendeu? (Trecho da entrevista da professora Jasmim, grifo nosso).*

*Aspectos positivos, vou tentar elencar aqui, é... uma **instituição que me possibilita estudar**, me possibilita estar nas instâncias de reflexão, de decisão, pra vários aspectos dentro da minha área de atuação e sobretudo na formação de professor. Ah... uma instituição que **me remunera de uma forma interessante**. Eu não posso me queixar da remuneração que eu tenho enquanto professor. Ah... aspectos positivos... **a relação da sala de aula pra mim é... é ímpar!** Isso pra mim é muito gratificante, essa lida com os alunos, essa lida com... (silêncio e uma emoção de falar sobre isso) com essas crianças não é, com esses adolescentes, que estão em formação, isso me encanta muito (há uma mudança no tom de voz de choro neste momento) ah... entendendo, cada vez mais o meu papel como professor na formação dessas pessoas. Isso pra mim é muito, é muito positivo. E aí lógico que passa um filme na cabeça, porque aí eu lembro não é, das caras, dos alunos que eu tenho e que eu já tive não é, o quanto esse miúdo da sala de aula, por mais ruidoso que ele possa ser, em alguma instância, em algum momento, pra mim ele **é lugar onde ele jorra leite e mel**, como se diz. É o lugar onde eu me alimento, porque é um lugar também, que não é um lugar da estabilidade, a sala de aula pra mim é um lugar movediço. E talvez seja exatamente isso que me encanta na sala de aula sabe. Outro aspecto muitíssimo positivo é o fato de **ser supervisor de estágio** não é, e como eu encaro o estágio, e como esse encontro com um futuro professor ou futura professora, como me alimenta e me tira de um lugar também que poderia ser um lugar de conforto, pelo fato de ter tanto tempo em sala de aula. (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).*

*De aspectos positivos de trabalhar no Aplicação, xxxxxx foi uma coisa que lhe trouxe muita felicidade... **outro trabalho que eu fiz** que me deu muita felicidade foi a questão das xxxxxxxx (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).*

Os pontos de convergência entre os aspectos positivos de trabalhar no CAp/UFPE estão no entorno da potencialidade que a escola oferece. A potencialidade de proporcionar um

lugar de aprendizagens diferenciadas, de poder inovar em suas metodologias, em ter espaço para realizar trabalhos e discussões de forma a contribuir no crescimento, além dos alunos que fazem parte desse contexto como um todo. Sejam eles licenciandos ou os alunos da Educação Básica, nenhum dos pontos positivos citados seria possível sem a presença deles. Assim, os aspectos positivos (micro), caracterizam o trabalho (macro), que convergem no ponto nodal de articulação entre os discursos sobre felicidade.

Um segundo ponto de convergência entre os trechos analisados sobre os fatores que influenciam na felicidade, é a família. Não se trata da família dos estudantes e sua participação no processo educacional, mas da própria família dos professores, com os personagens da mãe, pai, filhos(as) e irmãos(ãs). A família converge em 50% dos discursos analisados e estão ligadas ao apoio imaterial dos professores. Em pesquisa similar, Silva (2012) investiga a felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio do Ginásio Pernambucano, onde é possível identificar a importância que os familiares exercem na felicidade dos professores.

A família, como fator positivo na felicidade, contrapõe estudos realizados com professores sobre conflito entre o trabalho e família, apresentada por Cecílio (2016). Segundo a investigação, são duas esferas distintas confrontando o professor em um desafio diário de conciliar o trabalho e a família, buscando evitar tensões entre cada um dos domínios, equilibrando a vida pessoal com a profissional. Centrado, na maioria dos casos, nas perspectivas negativas, há um conflito de papéis onde o indivíduo sente-se incapaz de atender todas as solicitações, simultaneamente. Diferente do que foi encontrado como prática articulatória entre o discurso dos professores do CAp/UFPE.

Os demais fatores que influenciam na felicidade, tais como Deus, lazer, valores, casa e animais, não confluem entre os professores, o que nos leva a compreender que, através das experiências de cada um, outras práticas articulatórias atravessam as formações discursivas, entretanto não convergiram em pontos de articulação nesta investigação, levando a não caracterização de uma prática articulatória, tomando em conta os princípios da análise do discurso. No Organograma 6 buscamos organizar as ideias aqui discutidas sobre a felicidade.

Organograma 6 – Fatores que influenciam na felicidade



Fonte: A autora, 2019.

Dessa forma, os sujeitos da falta, que se declaram pessoas felizes, têm como ponto de convergência em seus discursos a família e o trabalho. No que confere ao trabalho, que emergiu como um discurso hegemônico entre os entrevistados, os aspectos que caracterizam o fator trabalho são a potencialidade da escola em seus diversos ambientes e os alunos que também estão interligados a esse potencial do CAP. A interdependência dos aspectos positivos converge para o potencial da prática articulatória do trabalho no discurso da felicidade.

Entretanto, o sujeito da falta é um ser incompleto, que não vive uma felicidade plena, vive momentos infelizes. Mesmo não sendo objetivo principal desta investigação, não há como desvincular a felicidade da infelicidade. Selecionamos os trechos abaixo, nos quais encontramos a infelicidade nos discursos dos professores.

*Só por você participar da sociedade, você tem uma implicação com os vários problemas que as outras **pessoas que estão ao seu entorno**, considerando o mundo como é hoje, as guerras, a desgraça, sei lá, a miséria, que ainda existe em tanta parte do planeta, não é, o sofrimento, então, e acredito que isso não vai mudar nem tão cedo* (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

*Por exemplo, nós encaminhamos recentemente um projeto de extensão, que era importante para uma comunidade esperando dinheiro e ele não foi aprovado, eu fico triste. Eu não posso ficar feliz com essa reprovação, mas automaticamente, logo em seguida, eu fico feliz, porque eu posso fazer outro, na perspectiva de ser aprovado e conseguir os recursos. Nesta vida temos momentos alegres, tem momentos tristes, considerando socialmente e culturalmente a vida humana, porque **a vida humana é cheia de problema*** (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).

*Porque assim as vezes a gente planeja um monte de coisas, mas não faz, aí isso traz angústia, traz tristeza. Eu acho que o primeiro ponto para ser mais feliz, é **reconhecer onde estão os locais de tristeza**, e conhecendo os pontos de tristeza, saber elaborar esses momentos. De tensionamento de tristeza de adoecimento... isso me adoce, isso me adoce, isso me adoce (apontando para lugares diferentes). Como é que eu vou lidar, com isso, com isso e com*

isso... e como é que eu vou continuar feliz lidando com isso? Porque se eu não souber lidar com esses momentos de adoecimento, eu vou tornar alguém infeliz, e não é isso que eu quero não é?! Eu quero continuar... eu não consigo me imaginar entrando em sala de aula triste, isso é... são coisas incompatíveis... levar a tristeza para sala de aula, não consigo! Vou ficar triste, fica em casa eu vou pedir uma licença médica, vai se cuidar, porque você não está bem. Professor que chega em sala, carregando o peso do mundo nas costas... não rola, acho que é isso (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).

Algumas dificuldades por exemplo, na família, coisas que você não gostaria que acontecesse, acontece! No ambiente de trabalho, não é? Quantas vezes eu me perguntei, meu Deus, mas eu não fiz isso, pensando que ia dar nisso aqui não é, mas você tem que saber que essas são as dificuldades que você enfrenta (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

*Mas a agente ainda falta, falta alguma coisa. Que se revela por exemplo em um espaço adequado, **na inexistência de um espaço adequado**, então... tem disso, tem uma utopia que é posta junto a felicidade (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).*

*Mas no final do ano, eu tive uns **desentendimentos com umas irmãs minhas**, certo? E eu fiquei muito chateado e minha mãe já no fim da vida com 95 anos, eu queria muitas vezes ir lá, mas não tinha tempo, e uma tia minha muito querida que eu achava ela muito mais irmã do que tia, faleceu, eu até lhe falei, juntando tudo isso, isso aí já foi no fim não é, eu comecei a me senti muito mal, e aqui, **meus pares não foram muito legais** comigo (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).*

Nos trechos selecionados, não encontramos a palavra infelicidade, mas encontra-se descrições de momentos que não conduzem os sujeitos à felicidade. Esses momentos fazem parte da vida deles. Quando são questionados se são felizes, a declaração de felicidade traz à tona momentos felizes, superestimadas em relação a outros momentos não satisfatórios, ou infelizes.

Para Lipovetsky (2007), a declaração de felicidade é uma proteção contra os julgamentos negativos, mantendo a confiança em si mesmos. Não se afirma que ninguém passe por situações ruins, mas diante de um cenário de misérias e infelicidade no mundo, fazendo uma autoavaliação, não há situações piores? Dessa forma, estabelece o paradoxo da felicidade, o homem se considera feliz por conseguir visualizar pessoas menos felizes do que ele, ou por estarem em situação que as consideram mais infelizes, em comparação consigo.

Entretanto, essa comparação, para o autor, é realizada com bases no ter, no sentir, na frivolidade e fragilidade da felicidade. Sustentado pelo melhoramento das condições de vida, o bem-estar torna-se uma paixão em massa, um ideal exaltado. A pessoa feliz tornou-se o horizonte do gênero humano inserido na própria lei da evolução histórica.

Assim, o discurso da infelicidade é substituído pela consagração do presente. Nessa dinâmica não há garantia de se tornar (sentir) mais feliz. É como estar em constante

treinamento para a felicidade, onde a sociedade exige indivíduos que separam a felicidade, atrelado a um outro em constante dependência, colocando a felicidade como uma lógica fantasmática beatífica, em que, apesar da infelicidade, ela é alcançada.

A infelicidade, então, apesar de existente, é negada em uma lógica fantasmática horrífica, em que nunca será vencido ou acabado. Destacamos nos trechos alguns elementos que atravessam o discurso infeliz, que é composto por pessoas que estão ao entorno, como familiares e colegas de trabalho, em uma prática articulatória, atravessada por formações discursivas que convergem no ponto de articulação lógica da infelicidade. Pessoas que influenciam pessoas, discursos felizes que são atravessados por momentos infelizes de situações próximas ou próprias, construindo uma rede conectiva da felicidade com a infelicidade.

No sentido de compreender esses momentos infelizes que atravessam os sujeitos dos discursos, dentro do espaço discursivo em discussão que é a instituição, nos remetemos a pergunta sobre os aspectos negativos de trabalhar no CAP/UFPE, formadores da lógica discursiva da infelicidade. Os trechos abaixo caracterizam esses aspectos:

*Pontos negativos, eu acredito que é mais a questão da **infraestrutura**, não é?! Então, assim, em alguns momentos a gente sofre porque 'a quebrou o ar condicionado' e você tem que trabalhar com uma sala de trinta, trinta e dois alunos, no calor, não é?! Os meninos tudo agitado, aí começa as coisas que você planejou não funcionarem a contento, porque vai interferir nas questões pedagógicas. Talvez uma parte relativa ao próprio relacionamento humano aqui na escola, que... **as relações humanas** que é... acho que as pessoas poderiam ser mais cooperativas, ser mais até amiga mesmo e você não sente que tem tanto parceiro, tanto espaço com parte do grupo. Então eu acho que o grupo é muito dividido e as vezes isso não é produtivo pra um trabalho que é coletivo. Então eu acho que um ponto fraco do colégio de aplicação é a relação humana. E aí a gente precisa ajustar (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).*

*Porque eu acho que para mim, não sei para os colegas, mas para mim, o momento árduo, não me fez esmorecer, muito pelo contrário ele nos fazia...avançar ... porque nós sempre estivemos à frente juntos... A vontade de mudar nos fazia ir para frente, fazer mais projetos... fazer mais, mais e mais e mais e mais. Então pra mim eu acho que esses momentos não foram os pontos negativos da nossa experiência. Eu não... **eu não, eu não tenho!** (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).*

*Eu sinto um CAP, um pouco adoecido... eu acho que todo o colégio vai precisar pensar sobre esse adoecimento. Então, eu sinto relações adoecidas! Isso adoce a instituição, as pessoas cada vez mais ácidas uma com as outras. Então, isso pra mim hoje é adoecedor, né... e aí... isso não me traz felicidade! ... A relação estabelecida no colégio hoje, **as relações interpessoais**... não me trazem felicidade! Tem muita gente que não faz, ou não faz porque não quer fazer, ou porque não consegue fazer determinadas coisas de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar. Não faz porque não gosta de fulana, de beltrana. Não faz porque as relações*

interpessoais engessam, não é?! (Trecho da entrevista do professor Lisianto, grifo nosso).

*Olhe, eu acho que os pontos negativos porque a escola Federal, por ser escola, as vezes **a falta de algumas coisas** que você gostaria que a escola tivesse. Mas aquilo ali alguns pontos negativos nós tivemos, acho que sempre em qualquer instituição tem **aqueles** que trabalham mais pensando no dinheiro, não veste tanto a camisa da escola (Trecho da entrevista da professora Jasmim, grifo nosso).*

*Aspectos negativos... de tá numa instituição que em determinado momento ela **burocratiza demais os processos**, e as coisas não andam em função disso. Pra mim isso é um aspecto negativo. E o colégio como parte dessa instituição maior, vive, essa burocratização. Ah..., aspecto negativo, é... essa **quantidade enlouquecida de trabalho** que a gente tem, mas que não é, não é exatamente a carga de trabalho, mas é, a forma como as necessidades, as urgências chegam, as demandas chegam. O fato da gente **não ter uma sala ambiente adequada** não é, isso pra mim eu acho que é um ponto negativo ainda. Da gente ter um ambiente mais favorável para as nossas atividades, ah... em alguma medida, eu venho entendendo isso um pouco mais agora, depois desses anos, mas em alguma medida, **os acirramentos políticos** não é, dentro da instituição, ah... e quando eu falo políticos, são os políticos partidários de fato não é, porque os políticos são benéficos, os acirramentos políticos que levam você a pensar, que é do outro, mesmo que o outro não pense exatamente, mas são os acirramentos políticos partidários mesmos, sobretudo 'você é do outro, então eu não troco com você, eu não tenho isso com você' isso pra mim é um aspecto negativo, e a gente acaba não... a gente acaba não construindo junto (Trecho da entrevista do professor Lírio, grifo nosso).*

Então **com os meus pares** eu não tive sorte (Trecho da entrevista da professora Tulipa, grifo nosso).

Destacamos, inicialmente, a definição do professor Cravo de não ter aspectos negativos quanto à instituição. Partindo da lógica de que a infelicidade apenas atravessa o discurso da felicidade, rapidamente superada por qualquer aspecto que possa ter atravessado. Sem caracterização, o discurso infeliz perde elementos em sua definição.

Nos outros trechos, identificamos duas práticas articulatórias que caracterizam os aspectos negativos. A infraestrutura e as relações humanas, foram as mais citadas. Entretanto, não podemos caracterizar algum aspecto infeliz como um discurso hegemônico, tendo em vista que obtivemos 100% dos discursos. A relação humana é a prática articulatória mais citada, com 83,5%, seguida da infraestrutura, com 67%. Os demais aspectos, como a burocracia e quantidade de trabalho, não formam práticas articulatórias como elemento característico dos aspectos negativos. Vejamos no Organograma 7 as características dessa discussão.

Organograma 7 – Fatores que influenciam na infelicidade



Fonte: A autora, 2019.

Os fatores que influem na infelicidade, dessa forma, estão centrados nas pessoas que se encontram no entorno dos sujeitos, ou seja, que compartilham ambientes (no conceito das narrativas) com os entrevistados. Assim, a influência do ambiente também exerce a sua força na infelicidade. O que os outros dizem ou pensam de você, para Russel (2004), tem influência na sua felicidade. Os diversos tipos de infelicidade são em grande medida consequência do sistema social. O ambiente favorável, em que a pessoa se identifique com os que estão ao seu redor, amplia o sentimento de felicidade. Em contrapartida, as repressões, exclusões, e indiferenças, podem resultar em uma tirania com os que se mostram diferentes. Assim, as pessoas que não se acham em harmonia com seu ambiente tendem a ser irritáveis, de difícil acesso e costumam não ter um bom humor.

[...] Creio que, em geral, deixando de lado a opinião dos especialistas, damos demasiada importância à opinião dos outros, tanto em assuntos cruciais como em assuntos de pequena monta. A regra básica é que uma pessoa deve respeitar a opinião pública apenas o suficiente para não morrer de fome nem ir para cadeia. Tudo o que passa desse ponto significa submeter-se voluntariamente a uma tirania desnecessária e, possivelmente é isso que acaba interferindo na própria felicidade. (RUSSEL, 2004, p. 115).

Esse medo da opinião pública, como toda forma de repressão, atrapalha o desenvolvimento pessoal, mas estamos de acordo que uma sociedade onde todos os interesses e ações são igualitários é utópico. Assim, a felicidade aparece com mais clareza quando o relacionamento entre pessoas é saudável, a ponto de não impedir o desenvolvimento, mas de respeitar as diferenças, sendo natural, deixando seguir suas inclinações espontâneas, desde que não se mostrem claramente antissociais. Uma pessoa infeliz pode habituar-se a queixar excessivamente de outras pessoas, não deixando desfrutar da felicidade nos relacionamentos pessoais.

Os sentimentos envolvidos levam a inveja, ódio, hostilidade ou maldade, a si mesmo e aos outros. Para o autor, a melhor maneira de combater a infelicidade seria “aumentar a

tolerância, multiplicando o número de indivíduos que gozam da autêntica felicidade e, por isso mesmo não encontram o seu prazer causando do ao próximo” (RUSSEL, 2004, p. 118).

A prática articulatória da infelicidade no trabalho não é constituída, segundo os professores, apenas pelas pessoas e as relações humanas que acontecem nesse ambiente. A infraestrutura aparece com um alto percentual de citações. Segundo Soares Neto et al. (2013), em um estudo sobre avaliação da infraestrutura escolar no cenário nacional, apenas 15% das escolas brasileiras têm características adequadas e avançadas, 40% são classificadas com estrutura básica (água, esgoto, sanitário, energia, cozinha, sala de diretoria e equipamentos de TV, DVD, computadores e impressoras). No nordeste do Brasil, 65,1% das escolas estão no nível elementar (água, sanitário, energia, esgoto e cozinha), abaixo da infraestrutura básica, sendo 27,6% na básica, 7,1% na adequada e 0,3% na avançada. No cenário discursivo da nossa investigação, encontramos que, no Brasil, entre as escolas federais, 62,5% estão na categoria adequada e avançada (adequada: além dos anteriores, acrescenta-se biblioteca, laboratório de informática, sanitário e parque infantil, quadra, copiadora e acesso à internet / avançada: adiciona-se laboratório de ciências e dependências adequadas para atender alunos com necessidades especiais). Mesmo diante do cenário nacional, verifica-se que há uma insatisfação dos professores entrevistados com a infraestrutura escolar.

As influências dessas estatísticas na infelicidade dos professores atravessam outros estudos que permeiam uma característica da construção na escala de bem-estar pessoal nas organizações, que é a determinação dentro do contexto do trabalho sobre a percepção da existência de infraestrutura material, entendida, segundo Daniels (2000), como uma variável que influencia a experiência individual de cada um para o seu bem-estar. Nesse sentido, os fatores contextuais que interferem no bem-estar possuem uma dinâmica maior, pois são atravessados pela estrutura física no discurso da infelicidade quando não estão em nível satisfatório. Os estudos dessa natureza seguem a premissa que o campo do bem-estar se refere ao estudo científico da felicidade (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). O alcance da felicidade passa por profissionais da gestão e das políticas públicas, que têm como função, nesse contexto, identificar as estratégias na infraestrutura, a fim de evitar insatisfação no ambiente de trabalho.

5.1 CONCEITOS DE FELICIDADE

Compreendendo a formação discursiva dos sujeitos da falta sobre a felicidade e a infelicidade, na certeza de que as práticas articulatórias que atravessam as formações discursivas são dinâmicas e exercem influência no campo discursivo, partimos para a

concepção de felicidade dos professores do CAp/UFPE, dentro de uma discursiva. Selecionamos trechos da pergunta “*pra você o que é felicidade*”, buscando compreender sua construção simbólica.

“*Felicidade é estar bem consigo mesmo e com os que rodeiam*” (Trecho da entrevista da professora Margarida, grifo nosso).

No conceito de felicidade para a professora Margarida, podemos destacar três trechos: estar bem; estar bem consigo; e estar bem com os que rodeiam. A similitude da felicidade com o bem-estar parte do empenho de pesquisadores que, segundo Siqueira e Padovam (2008), nas últimas quatro décadas buscaram trazer evidências científicas sobre o bem-estar, instalando conceitos a fim de compreender os fatores psicológicos que integram uma vida saudável, tendo como componente principal de uma vida saudável a felicidade.

No campo da psicologia, as concepções sobre o bem-estar podem ser organizadas em duas perspectivas: o bem-estar hedônico e o bem-estar eudemônico. O bem-estar hedônico aborda o estado subjetivo de felicidade, adotando uma visão de prazer ou felicidade a partir das avaliações que as pessoas fazem de suas vidas, se distanciando das patologias e se aproximando da psicologia positiva. Nesse sentido, cada pessoa avalia sua própria vida, aplicando concepções subjetivas, apoiadas em experiências, expectativas, e valores, vividos ou prévios (DIENER; LUCAS, 2000). O bem-estar eudemônico investiga o potencial humano em um bem-estar psicológico, em pleno funcionamento das potencialidades de um ser humano, formuladas sobre o desenvolvimento humano e suas dimensões para enfrentar os desafios da vida (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

A aproximação que fazemos com esta discussão e o trecho em análise da professora Margarida é que a noção de bem-estar do professor parte de uma perspectiva social. Esta lógica social não se encontra em um momento específico, mas está difundida socialmente, sem questionamentos sobre a aproximação da felicidade com o bem-estar. Sentir-se bem, nesse sentido, vem de uma lógica estabelecida socialmente, onde há diversos estudos científicos que se encarregam de difundir essa aproximação com a felicidade.

Sentir-se bem consigo mesmo, entretanto, nos remete a uma lógica fantasmática beatífica, a formulação de um desejo de estar bem interiormente. Esse desejo acontece no campo da abstração e, quando alcançado, desenvolve um sentimento de satisfação em que o sujeito da falta se realiza. Esse sentimento de bem, que a professora Margarida ressalta em seu discurso, pode ser compreendido por uma felicidade própria, sentida apenas pelo próprio indivíduo.

Sentir-se bem com os que rodeiam traz à tona uma lógica política no discurso. Pode ser uma lógica política da equivalência, quando o sujeito é capaz de concordar com as pessoas ao seu entorno, ou pode ser uma lógica política da diferença, quando o sujeito se diferencia dos demais por um motivo que não é comum. Entretanto, a lógica política que se configura em uma tomada de decisão emerge, no sentido de permanecer com o sentimento de bem-estar com as pessoas que estão ao seu redor. A organização das lógicas a partir do discurso da professora Margarida pode ser visualizada no Organograma 8:

Organograma 8 – Conceito de felicidade da professora Margarida



Fonte: A autora, 2019.

Segundo o Organograma 8, temos a evidência das três lógicas discursivas no conceito de felicidade da professora Margarida. A lógica social do bem-estar, a tomada de decisões para manutenção do bem-estar com as pessoas que estão ao seu redor, como uma lógica política, e a lógica fantasmática de desejar estar bem consigo mesmo. O entrelaçamento das lógicas constrói, dessa forma, o conceito de felicidade ao redor do bem-estar.

*A felicidade ela está na totalidade da vida, ela não só está no meu trabalho, a felicidade está em mim e no entorno, eu entendo a felicidade como **um esboço energético**, uma energia que está aonde eu passo. Porque pra mim essa felicidade se materializa na minha prática pedagógica em decorrência do amor que eu recebi, durante ao longo da minha vida (Trecho da entrevista do professor Cravo, grifo nosso).*

A materialização da felicidade na prática pedagógica, como afirma o professor Cravo, nos remete a Aristóteles, nascido em 383 a.C. na Macedônia, que constrói a sua filosofia baseada na importância das virtudes para felicidade. Em sua obra *Ética a Nicômaco* (2005), defende a felicidade como um bem, existente em todas as ações, de onde advém o seu interesse no assunto. O bem voltado para o ser humano é a finalidade das ações, assim, “existe uma finalidade visada em tudo que fazemos, tal finalidade será o bem atingível pela ação, e se há mais de uma, serão os bens atingíveis por meio dela” (ARISTÓTELES, 2005, p. 25).

Aristóteles compreende como virtude um hábito voluntário em uso, ou seja, se trata de algo resultante de uma atividade e de um exercício perseverante que se adquire com a prática. Dessa forma, os meios e a vontade dos cidadãos são elementos que vão resultar na felicidade. Constrói-se um cidadão virtuoso através do hábito, modificando os seus costumes. O veículo utilizado para essa transformação é a educação, “que faz dos cidadãos homens de bem e põe as crianças no caminho certo” (HOURDAKIS, 2001, p. 69). Dessa forma, a educação é a metodologia de ação de substituição da realidade, fornecendo ao homem a capacidade de moldar o seu mundo.

O filósofo também se coloca afirmando que o termo grego que provém da palavra educação está estreitamente ligado ao movimento de transportar, conduzir. Portanto, a educação, enquanto movimento, estabelece os regimes por meio da razão e dos hábitos. Essa função é utilizada para que os sujeitos possam ser educados e apresentem comportamentos distintos.

Os atos realizados pelos homens são cruciais para a felicidade, pois através deles direcionamos a vida. Quanto mais virtuosa for a ação, mais nos aproximamos da felicidade. Nesse sentido, a fala do professor Cravo, em que “*a felicidade se materializa na minha prática pedagógica*”, destaca este elemento que Aristóteles (2005) discute: a ação virtuosa que leva a felicidade. Essa relação entre a ação pedagógica e a felicidade ressoa uma lógica social, que não é a ação da prática, mas o que move a prática pedagógica no convívio social. Consiste em uma lógica que conduz a pessoa a agir de maneira virtuosa com outra(s), onde a finalidade de fazer o bem resulta na felicidade.

Para o professor Cravo, essa prática pedagógica tem uma ação que a antecede, sua base está no amor. Do ponto de vista analítico-filosófico é preciso atentar, inicialmente, que há diversos tipos de amor no depoimento do professor Cravo. Esse amor se refere ao amor ao próximo, inicialmente recebido no âmbito familiar. Se discute, por vezes, se há um entrelaçamento em todas as formas de amor, entretanto o objetivo é trazer à discussão a importância desse amor com o outro como influência na felicidade.

O amor, enquanto cuidado, assumindo uma atitude para com o outro, implica em uma ação que leve ao bem de outro em razão dele mesmo, nos aproximando da compreensão kantiana do amor. Immanuel Kant, filósofo alemão fundador da filosofia crítica, procurou determinar os limites da razão humana. O amor prático precisa ser pensado como máxima da benevolência, é fazer o bem como consequência de um amor próprio, “o amor e o respeito são os sentimentos que acompanham o exercício desses deveres” (KANT, 2001, 448:14).

O amor, como cuidado, parte da premissa que o outro precisa da minha ajuda e então eu tenho uma razão para ajudá-lo, se não o faço não me amo realmente. É uma lógica política de equivalência, a minha atitude para com o outro se desdobra com o meu sentimento inicial. Se eu me amo é imprescindível não amar ao outro na prática, a promoção dos fins do outro está em razão dele mesmo. A benevolência e a beneficência são recomendações como um dever de se relacionar, segundo Kant (2001), a fim de promover a felicidade alheia. Em contradição com o egoísmo racional, o dever da beneficência confronta a si mesmo, tendo em vista o amor para com o outro. Esta formulação pode ser encontrada na Doutrina das Virtudes, onde a promoção da felicidade alheia mostra uma dependência do dever de beneficência e do meu desejo de ser ajudado.

A razão para que haja um dever de beneficência é a seguinte: visto que nosso amor próprio não pode ser separado do nosso desejo de ser amado (ajudado em caso de necessidade) por outros, nós fazemos de nós próprios um fim para os outros, mas a única forma que esta máxima pode ser obrigatória é através de sua qualificação como uma lei universal, logo através da nossa vontade de fazer os outros igualmente nosso fim. A felicidade alheia é, portanto, uma finalidade que é também um dever (KANT, 2001, 6:393).

Na filosofia Kantiana, a felicidade está ligada ao bem-estar, mais precisamente ao sentimento de prazer do sujeito, subjetivamente considerado. Essa reflexão de procurar satisfazer as sensações dependentes dos desejos subjetivos envolve as pessoas que estão no entorno e que exercem influência na minha vida. Dessa forma, a ação de amar ao outro, estabelece uma política de equivalência de beneficência do amor, em função da razão de ser feliz.

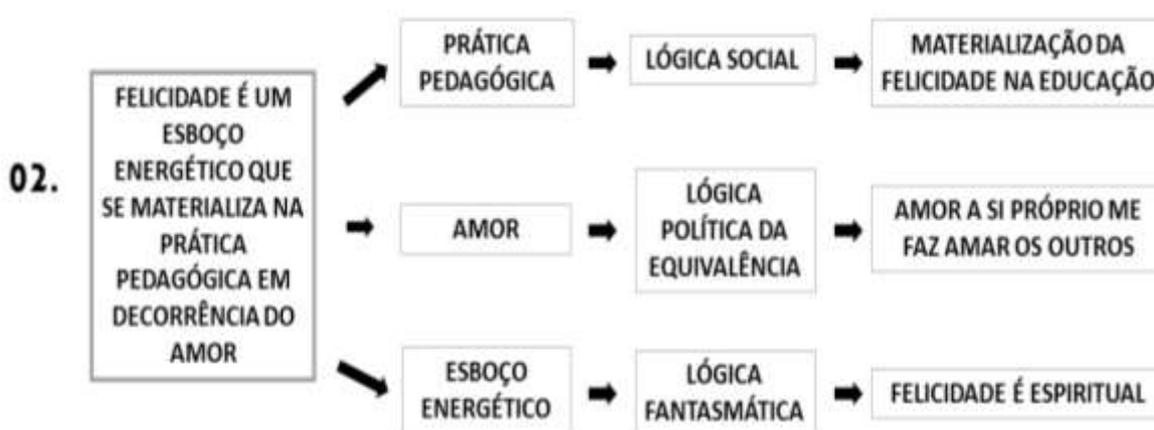
O trecho em discussão do professor Cravo, nos leva a refletir sobre a felicidade como “um esboço energético”, nos remetendo a um plano espiritual. Para René Descartes, filósofo e matemático francês, que tem como principal obra o Discurso do Método (1937), onde afirma que o bem e o mal de cada pessoa são exercitados apenas pela própria alma, dependendo das emoções interiores. Descartes separa a alma e o corpo, sendo a essência da alma o pensar e o corpo ser objeto no espaço, mas a alma influencia o corpo, e o corpo a alma. Tudo o que o corpo determina na alma é uma paixão, e ela deve ser dominada. Por outro lado, o homem enquanto espírito unido a um corpo, deve ter a moral como uma técnica de felicidade.

Assim, a felicidade está nas alegrias espirituais que se tem ao superar as próprias paixões, sentindo-se dono da minha vontade. “Essa satisfação de minha própria virtude, dá-me uma alegria pura, uma emoção toda espiritual, que é precisamente o que me proporciona a felicidade” (BOSCH, 1998, p.135). Com esse sentimento, as agressões do mundo e as paixões subsequentes não perturbam mais a disposição da própria vontade, pelo contrário, aumentam

a alegria. Alegria que não provém de acontecimentos exteriores favoráveis, não é externa, é interna, não provém do corpo e nem da alma, é espiritual.

O esboço energético citado pelo professor Cravo, pode ser compreendido nesse plano espiritual, além do corpo e da alma, compreendendo o homem enquanto espírito, na complexidade da condição humana. A espiritualidade pode ser, dessa forma, interpretada como uma lógica fantasmática horrífica, que não pode ser alcançada em sua totalidade na materialidade, onde só em seu plano espiritual, na sua abstração, é possível alcançá-la. Podemos organizar as análises desse trecho no Organograma 9:

Organograma 9 – Conceito de felicidade do professor Cravo



Fonte: A Autora, 2019

Analisando o Organograma 9, verificamos que, segundo o Professor Cravo, a felicidade se materializa em uma prática pedagógica, que configura uma lógica social na relação entre as pessoas na sociedade. Essa prática é movida pelo amor, em que, na medida em que eu amo, eu sou capaz de tomar a decisão de amar ao outro, sendo, assim, uma lógica política de equivalência. O amor materializado na prática pedagógica é possível devido ao esboço energético, que através da lógica fantasmática pode ser palpável na abstração do plano espiritual.

Felicidade é alinhar, o prazer daquilo, diante do que eu faço, é... com aquilo que eu planejo. Felicidade pra mim é você está bem com aquilo que você planeja, aquilo que você idealiza, com aquilo que você faz. (Trecho da entrevista do professor Lisianto).

Analisando o trecho acima do professor Lisianto, nos remetemos à capacidade do homem de tomar decisões que podem influenciar na sua felicidade. Estar bem com aquilo que planeja e idealiza é o desenvolvimento de uma lógica política da diferença, em que o ser humano pode escolher diante de todos o que quer planejar e idealizar para sua vida. Nesse sentido, Aristóteles afirma que a felicidade deve-se encontrar em uma atividade, que seja a finalidade do homem, seu objetivo, que define o essencial de seu ser, “ser feliz seria, portanto,

viver em conformidade com a natureza pessoal, ou no desenvolvimento progressivo do ser” (BOSCH, 1998, p. 187). O essencial do homem não consiste em desejar, nem agir, pois os animais assim também o fazem, mas naquilo que é peculiar do homem, no pensar. A concordância entre a ação, a existência e a essência, é a felicidade.

Dessa forma, a felicidade só pode caber a uma minoria dos seres humanos, os que sentem alegria em exercitar a sua razão e tiveram uma boa educação para desenvolver o gosto por isso. Só os verdadeiramente livres, que podem escolher sem coerção o seu modo de vida. Segundo Aristóteles:

[...] minha felicidade depende essencialmente de uma virtude toda interior, a que ele chama a magnanimidade. Entende com isso uma certa estima de si mesmo, uma consciência do valor pessoal que permite desprezar a fortuna, as honrarias, quando se é privado delas. O magnânimo sabe o que ele vale, e que merece poder e honrarias. (BOSCH, 1998, p. 196)

[...] o homem, para ser feliz, necessita de certa folga financeira e de lazer para poder dedicar-se à contemplação. Mas, quando há problemas, pode encontrar em sua magnanimidade o que o faz suportar de coração leve as vicissitudes da existência, obtendo um contentamento com sua própria virtude e com sua força de caráter. (BOSCH, 1998, p. 197)

A aproximação com a definição de felicidade de Aristóteles só é possível através da condição financeira dos professores. A decisão política de estar bem com o que se planeja e idealiza, alinhada ao prazer, segundo o filósofo, só é acessível se o homem não atrela a sua felicidade ao ato de conseguir uma renda maior para sobreviver ou suprir as necessidades básicas do corpo humano. O que nos remete ao perfil dos docentes do Colégio de Aplicação da UFPE, apresentados nos capítulos anteriores desta tese, enquadrando a definição de Aristóteles a esta reflexão sobre a felicidade.

No século III a. C., os Epicuristas defendem que o meio para alcançar a felicidade “é o prazer nascido da satisfação dos desejos” (BOSCH, 1998, p. 81), apegando-se a hedonismo (do grego *hedoné*, o prazer). Para isso, é preciso eliminar as preocupações, angústias, crenças e colher a cada dia os maiores prazeres. Entretanto, Epicuro não defende o gozo por todos os prazeres, os prazeres que não são naturais e não necessários para nossa sobrevivência, esses devem ser rejeitados, pois é um absurdo desejar os prazeres inacessíveis.

É preciso saber contentar-se com o pouco, segundo Epicuro, assim, a pessoa não ficaria frustrada ou decepcionada por desejar algo inalcançável, que pode levar ao sofrimento. “Então ficaremos sábios e atingiremos a artaxia, o estado de ausência total de conturbação na alma, ou seja, a felicidade” (BOSCH, 1998, p. 86). A felicidade ligada ao prazer alcançável, desprovida de sofrimentos ou angústias.

A definição de felicidade trazida por Epicuro se aproxima do trecho em análise do Professor Lisianto, onde “*felicidade é alinhar, o prazer daquilo, diante do que eu faço*”. Essa ação evidencia uma lógica fantasmática beatífica, em que o ser humano é capaz de ter prazer em decorrência com o que foi planejado, é o alcance do desejo que antes estava na abstração. Para isso, a organização do prazer com o que eu desejo é essencial, ou seja, o ser humano é capaz de desejar alcançar determinados prazeres que podem por ele ser alcançados, levando-o à felicidade, caracterizando a lógica fantasmática.

Estar bem com o que faz é outro elemento destacado no trecho que caracteriza o conceito de felicidade. A ação de fazer caracteriza uma ação social, diante de um público ou de pessoas. O sentir-se bem nos remete ao estudo sobre o pentágulo do bem-estar (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000), que traz uma base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos, baseado em cinco características, sendo elas: a nutrição, o stress, o comportamento preventivo, o relacionamento e a atividade física. Toda a intervenção que vise facilitar mudanças no comportamento do indivíduo parte do reconhecimento de si, de suas atuais características. O que queremos destacar com esse estudo é a ação do indivíduo que o leva a sensação de bem-estar. Estar bem com o que faz, como afirma o professor Lisianto, configura uma lógica social, pois se desdobra em atitudes perante o próprio indivíduo e a sociedade que o conduz à felicidade. Dessa forma, organizamos o Organograma 10 sobre as análises realizadas.

Organograma 10 – Conceito de felicidade do professor Lisianto



Fonte: A Autora, 2019.

De acordo com o que foi discutido, segundo o professor Lisianto, a felicidade pode estar atrelada a lógica social do bem-estar, em que o indivíduo é capaz de escolher o seu modo de vida dentro de uma lógica política da diferença, onde se planeja e idealiza, no intuito

de alcançar o que planejou, saindo de uma lógica fantasmática beatífica para uma lógica política da diferença.

“Felicidade pra mim é isso é você viver bem em primeiro lugar com Deus, eu acho que a gente tem que ter essa questão de, dessa ligação espiritual e se sentir bem naquilo que você faz, que você não vai fazer aquilo por obrigação” (Trecho da entrevista da professora Jasmim).

São Tomás de Aquino, teólogo e filósofo do século XIII, reconhecido pelo concílio do Vaticano I, em 1869, mostra um Deus que ama e, em um ato de amor, cria os seres humanos à sua imagem e semelhança e lhe dá o livre arbítrio, com a possibilidade de fazer o bem. Diferente do que os profetas hebraicos costumavam exprimir sobre a imagem de um Deus invejoso, ameaçador e vingativo.

Segundo Tomás de Aquino, a verdadeira felicidade está reservada para outro mundo, onde os desejos carniais, sejam eles de intervenção divina nas catástrofes ou de realizações pessoais neste mundo, não são interesse de Deus, pois os homens, dessa forma, não gostariam de fazer o bem e se limitariam a pedir a ajuda de Deus. “A lei divina parece proibir ao homem saciar muitos desejos e, portanto, privá-lo da felicidade. Mas é apenas uma aparência, pois a lei se atém a desviá-lo de uma ilusão enganadora de felicidade” (BOSCH, 1998, p. 225).

Na Bíblia, no livro de Tiago (1:12), encontramos uma das passagens que Deus revela “como é feliz o homem que persevera na provação, porque depois de aprovado receberá a coroa da vida que Deus prometeu aos que o amam”. Dessa forma, a felicidade não está em viver neste mundo de aflições, mas na vida após este mundo que o Senhor lhe dará.

A felicidade sendo alcançada em outro mundo configura uma lógica fantasmática beatífica, no sentido em que a felicidade só será alcançada plenamente em outra vida. Por outro lado, a felicidade plena não ser alcançada neste mundo, configura uma lógica fantasmática horrífica, não importando o que se faça aqui, a felicidade por completa não será alcançada neste mundo.

Colaborando com Tomás de Aquino, Santo Agostinho defendia a felicidade como o problema da motivação do pensar filosófico. Em seu livro “A vida feliz”, afirma que o homem não tem razão para filosofar, o que procura é atingir a felicidade (AGOSTINHO, 1998). Em sua obra “Confissões”, Santo Agostinho descreve como procurou alcançar a felicidade plena, pois se tratava não apenas de pensamentos filosóficos, mas de uma história de vida.

[...] Então, como Vos hei de procurar, Senhor? Quando Vos procuro, meu Deus, busco a vida Feliz. Procurar-Vos-ei, para que a minha alma viva. O meu corpo vive da minha alma e esta vive de Vós. Como procurar então a vida feliz? Não a alcançarei enquanto não exclamar. Basta, ei-la. Mas onde

porei estas palavras? Como procurar essa felicidade? Como? Pela lembrança, como se a tivesse esquecido, e como se agora me recordasse de que me esqueci? (AGOSTINHO, 1996, p. 279).

Assim, a felicidade, para Agostinho, consiste em um encontro pessoal com Deus, guiada pela trilha da razão. Através da sua experiência particular de beatitude, atinge uma teoria universal sobre felicidade: “A vida feliz em nos alegrarmos em Vós, de Vós e por Vós. Eis a vida feliz, e não há outra. Os que julgam que existe outra apegam-se a uma alegria que não é verdadeira. Contudo, a sua vontade jamais se afastará de alguma imagem de alegria” (AGOSTINHO, 1996, p. 282).

Agostinho (1996), no entanto, vai buscar na Bíblia o embasamento para sua teoria. Como podemos verificar no livro de Salmos (1:1,2) “como é feliz aquele que não segue o conselho dos ímpios, não imita a conduta dos pecadores, nem se assenta na roda dos zombadores! Ao contrário, sua satisfação está na lei do Senhor, e nessa lei medita dia e noite”.

Essa atitude tomada diante dos homens, de buscar a Deus, primeiramente, e não ser como os demais, nos conduz a refletir sobre uma lógica política da diferença, em que a felicidade não está no homem, é preciso buscar a Deus para que, através dessa busca, a felicidade seja alcançada. A felicidade, assim, está em uma vida voltada para a experiência com Deus. Nessa lógica de viver na sociedade há uma ligação da felicidade com o ato de se relacionar com Deus, que se configura como um ato político de fazer a diferença na sociedade, não buscando a felicidade em coisas terrenas, mas no espiritual.

Segundo o depoimento da professora Jasmim, sentir-se bem no que você faz não é fazer por obrigação. Há uma lógica social nessa afirmação, onde uma pessoa que executa uma ação por obrigação não consegue ter satisfação. O sentir-se bem naquilo que faz pressupõe uma alegria que sobrepõe a obrigação, estar fazendo ou não por obrigação. Para se sentir feliz, o sentir bem precisa estar por cima da obrigação.

Segundo Maio (2016), em um estudo sobre felicidade no trabalho, há diversos conceitos sobre satisfação no trabalho e, apesar de não haver um consenso nas teorias, o tema é considerado interessante, tendo em vista que uma pessoa satisfeita se mantém estável na organização e na sua performance, superando os que estão insatisfeitos. Quanto maior a motivação e a satisfação com o trabalho, melhores o resultado da ação.

Estamos cientes que a pesquisa de Maio (2016) atrela a satisfação (felicidade pessoal) e a motivação (felicidade na função) ao trabalho, entretanto o trecho analisado da professora Jasmim não menciona um aspecto específico de se sentir bem. Tomamos como base, então, as respostas apresentadas anteriormente, que vinculam os fatores que influenciam na felicidade

ao trabalho, dentro da lógica de que se sentir bem, não por obrigação, pode ser aplicada a qualquer área do sujeito analisado. A fim de organizar as discussões sobre o trecho analisado da professora Jasmim, elaboramos o Organograma 11:

Organograma 11 – Conceito de felicidade da professora Jasmim



Fonte: A autora, 2019.

Nesse sentido, a felicidade está ligada a lógica social de que devemos nos sentir bem ante as obrigações assumidas; que o homem tem a capacidade de ser diferente dos demais ao relacionar-se primeiramente com Deus, configurando uma lógica política da diferença; e assim um dia alcançará a felicidade plena em outra vida, em uma lógica fantasmática que pode ser beatífica, na intenção de alcançá-la em outra vida, e horrífica, de que ela não será alcançada nesta vida.

Felicidade é isso, é quando essas coisas elas têm o seu sentido naquele momento e quando você se sente inteiro naquele momento sabe, feliz por estar fazendo aquilo, sabe (Trecho da entrevista do professor Lírio).

A primeira análise de raciocínio, que se percebe ao ler a definição de felicidade do professor Lírio, é uma linha de raciocínio entre as lógicas. Primeiramente, há uma idealização fantasmática de quem é o sujeito, que está em um campo implícito nesse discurso. Esse sujeito faz escolhas políticas do que será feito, atribuindo sentido às suas ações, e quando executá-la se sentirá inteiro por conseguir fazer o que planejou.

Nesse sentido, a primeira lógica a ser trabalhada é a fantasmática beatífica, do ser inteiro nos momentos felizes. O sujeito é incompleto, é um sujeito da falta como já defendemos anteriormente, mas está em constante relacionamento com os desejos e alcançar esses desejos o leva a uma sensação de prazer.

Russell (2004), em seu livro “A conquista da felicidade”, trabalha com as causas da felicidade e infelicidade, desdobrando seus conceitos sobre os fatores que levam uma pessoa a se sentir feliz ou infeliz. Relacionando o trecho analisado do professor Lírio com esse autor, encontramos uma teoria na lógica fantasmática, sendo “o prazer de conseguir algo implica a

necessidade de existirem no início dificuldades que nos levem a duvidar da vitória, embora no final sempre alcancemos” (RUSSELL, 2004, p. 123). A razão de obter-se prazer na conquista parte da premissa de que uma pessoa, ciente de sua incompletude, deseja obter determinadas conquistas, mesmo diante das dificuldades. Essa ação é inicialmente mental, é imaginária. Ao obtê-la, o prazer de alcançá-la é uma fonte de felicidade.

Essa construção fantasmática beatífica da felicidade vem de uma decisão tomada por parte do sujeito da falta e, segundo Russell (2004, p. 123), “o mais prudente é não sermos excessivamente presumidos, tampouco demasiadamente modestos a ponto de não ousarmos”. As tomadas de decisões mais simples são capazes de levar o sujeito à felicidade, desde que não se almeje uma complexidade emocional. O ser humano deve então tomar decisões que se mostram acessíveis a si, de interesses que não sejam comuns a todos, mas ao próprio sujeito, em uma lógica política da diferença, se afastando dos critérios pragmáticos, já que estes requerem uma capacidade e uma amplitude formada por obstáculos que podem não ser sobrepostos. Para isso, atribuir sentido na sua tomada de decisão própria, evidencia a felicidade daquele momento.

A felicidade por estar fazendo alguma coisa sobressalta as dimensões sincrônicas no padrão de comportamento das pessoas e tudo o que emerge no discurso cumpre uma função social. Segundo Russell (2004):

[...] o prazer no trabalho está no alcance de qualquer um que possa desenvolver uma habilidade especializada, sempre que obtenha satisfação no exercício de sua habilidade sem exigir o aplauso do mundo inteiro (RUSSELL, 2004, p. 127).

O excesso de trabalho é sempre algo penoso e não se enquadra na compreensão de trabalho trazida por Russell (2004). O trabalho não excessivo está dentro de uma ação que inicialmente é melhor do que não fazer nada, oferecem a possibilidade de êxito e dão oportunidade a ambição, previne o tédio, tornando o tempo de lazer melhor aproveitado, capacitando o indivíduo a empregar de forma inteligente o seu tempo livre. Por mais simples que seja o trabalho, remunerado ou não (como é o caso do trabalho doméstico), a ação de fazer alguma coisa proporciona “a satisfação de matar o tempo, de oferecer alguma saída à ambição, por mais humilde que seja e essa satisfação basta para ser mais feliz do que aquele que não pode encontrar isso” (RUSSELL, 2004, p. 177). Essa definição dialoga com o trecho do professor Lírio, em “*estar fazendo aquilo*”, uma ação social que se aproxima do que Russell (2004) relata como trabalho, a ação que se torna prazerosa. O Organograma 12 organiza as discussões sobre o conceito de felicidade do professor Lírio.

Organograma 12 – Conceito de felicidade do professor Lírio



Fonte: A autora, 2019.

Segundo as discussões evidenciadas, no trecho discursivo do professor Lírio, a ação com prazer, que pode estar associado ao trabalho, segundo Russell (2004), cumpre uma função social, configurando-se como uma lógica social, que vem de uma tomada de decisão a partir de escolhas que são feitas em atribuir sentido a determinadas ações, em uma lógica social de diferença, se afastando do comum, sendo um sentido próprio que, no entanto, se inicia em uma lógica fantasmática beatífica em desejar o que o leva a sentir-se inteiro, uma completude no próprio sujeito da falta.

A gente ser feliz, é a gente ter satisfação, é a gente ter prazer, é a gente achar que teve êxito (Trecho da entrevista da professora Tulipa).

A definição de felicidade relatada pela professora Tulipa, nos remete a três concepções filosóficas que atrelam a felicidade ao desejo. Os Sofistas se destacavam por ensinar aos jovens o que era necessário para tornar-se feliz. Mediante remuneração, os sofistas adotavam que o objetivo da existência humana é ser feliz, e para alcançá-lo deve-se satisfazer todos os desejos.

Consequentemente, para alcançar essa satisfação é preciso um máximo de riqueza, pois com o dinheiro pode-se obter muitas coisas. Porém sempre haverá aquele que possui mais do que a pessoa, então, na verdade, deseja-se o poder absoluto sobre os outros homens. “Já que todo homem deseja a felicidade mediante a satisfação de todos os seus desejos, também deseja secretamente o meio para isso, que é a onipotência” (BOSCH, 1998, p. 37). Não se trata de um desejo expresso, mas profundo e guardado.

Dessa forma, enxergamos que a felicidade, para os sofistas, não é alcançável a todos. Apenas uma parte da sociedade pode conquistar o poder supremo e experimentar a felicidade. A solução para isso estaria na educação, inculcando o sentimento de culpa, onde exercer todo

esse poder sobre o outro fere a moral do ser humano, ou seja, estaria passando por cima do que o outro tem, quer ou deseja.

[...] Tendo chegado a essa fase, poderíamos pensar que, do ponto de vista dos sofistas, não há mal nem bem absoluto, mas somente conflitos de interesses entre forte e fracos, entre a grande massa e indivíduos ambiciosos. (BOSCH, 1998, p. 47)

A felicidade dos sofistas não é democrática, é o objetivo da existência humana, mas deve-se ser um tirano, reinando sobre a comunidade de homens e então ser feliz.

Para Epicuro (2002), praticar ações que afastem as pessoas do medo e da dor, buscando o prazer que falta, constrói a felicidade do ser humano. Ressalta-se que, para o autor, prazer é “a ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma” (EPICURO, 2002, p. 43). Isso não desmerece que uma pessoa escolha a dor, tendo em vista as consequências que o prazer pode resultar futuramente. Ou seja, é possível que um indivíduo opte por sofrer em uma determinada situação agora, mas consciente que o prazer provocado pela dor, mais à frente, seria maior. “Convém, portanto, avaliar todos os prazeres e sofrimentos de acordo com o critério dos benefícios e dos danos” (EPICURO, 2002, p.39).

O questionamento que surge diante do Epicuro se baseia na incerteza se a razão humana é capaz de suprimir os desejos não necessários? Epicuro defende uma felicidade terrena, impedindo de ser maldosos com outros, já que a felicidade consiste na satisfação de prazeres necessários à vida.

Para os estoicos, a sabedoria está em limitar os meus desejos ao que depende de mim, no que posso possuir e conservar. Assim, não ficaria frustrado nem infeliz; não ter, aparentemente, tudo o que se quer deixa uma pessoa infeliz, mas se quero apenas o que tenho, tenho tudo o que eu quero e conseqüentemente me sinto feliz. “Eis, portanto, o segredo da felicidade e da liberdade. Ele reside em pouca coisa: saber usar bem a minha vontade, querer apenas o que eu tenho e o que me acontece” (BOSCH, 1998, p. 102).

Dessa forma, a pessoa tem o livre arbítrio para decidir sobre a sua felicidade, dependendo unicamente da direção que é dada à vontade, pensamentos, desejos e as ideias. Os estoicos afirmam que tudo o que acontece é necessário, não adianta desejar que outra coisa acontecesse, ela contribui para anular meus desejos. “Não se deve pedir que os acontecimentos ocorram como tu o queres, mas deve-se querê-los como ocorrem: assim tua vida será feliz” (HADOT, 2000, p. 8).

As três concepções filosóficas dos sofistas, epicuristas e estoicos se entrelaçam na definição de felicidade trazida pela professora Tulipa, cada uma em uma lógica discursiva. Os sofistas falam da satisfação de todos os desejos, o que envolve uma lógica do capital. Na

sociedade em que vivemos hoje é preciso ter, o dinheiro, nesse sentido, move uma dinâmica social dentro de uma lógica no dia a dia.

Bauman (2009) faz uma série de questionamento a respeito de como a felicidade está disponível por meio de atalhos que precisam passar por lojas. O estímulo ao consumo conduz as pessoas a cobiçarem mais produtos, para que um dia se torne real. Entretanto, esses clientes, essas pessoas, nunca terão o bastante, o volume suficiente, pois o gasto não leva à certeza da saciedade, onde o bastante nunca bastará. O caminho para a felicidade passa pelas lojas e, quanto mais exclusivas, maior a felicidade alcançada. Atingir a felicidade significa a aquisição de coisas que outras pessoas não têm chance nem perspectivas de adquirir. Com suas palavras, Bauman (2009) afirma:

[...] Numa sociedade de compradores e numa vida de compras, estamos felizes enquanto não perdemos a esperança de sermos felizes. Estamos seguros em relação à infelicidade enquanto uma parte dessa esperança ainda palpita (p. 24).

Para o autor, vivemos em uma era em que o esperar se torna cada vez mais difícil de viver. Compramos presentes caros para compensar o tempo que não foi gasto com uma pessoa querida, vamos comer fora para não perder tempo fazendo a comida. Fazemos isso movidos pelo desejo de compensar e redimir a culpa que impulsiona essas atitudes. Assim, podemos observar como é forte e generalizada a crença de que há um vínculo íntimo entre a felicidade, o volume e a qualidade do consumo: um pressuposto subjacente a todas as estratégias medidas pelas lojas, em que o dinheiro é o veículo que realizará os sonhos pessoais.

Os epicuristas veem a felicidade ligada ao prazer alcançável, desprovida de sofrimentos ou angústias. Essa concepção nos remete a uma lógica fantasmática beatífica, em que cada pessoa só deve desejar aquilo que pode alcançar. Criar desejos que não podem ser alcançados não os leva a felicidade, portanto a lógica fantasmática horrífica deve ser evitada, a fim de que não se frustre com desejos que não serão alcançados. Essa definição parte do princípio que temos controle sobre o que desejamos, portanto devemos desejar o que alcançamos. A lógica fantasmática beatífica, então, é fruto de uma ação consciente em que o sujeito é capaz de selecionar dentro de estímulos, como por exemplo a influência midiática, o que é possível, no seu contexto, de ser alcançado. A felicidade está em desejar e alcançar a partir de uma lógica fantasmática beatífica.

Os estoicos trazem uma concepção da lógica política do desejo. Desejar é um ato político de que todas as pessoas são capazes e essa capacidade de desejar pode levar o homem a felicidade. Esse poder de selecionar os desejos que dependem de mim é uma ação política, uma tomada de decisão. Essa capacidade é comum, para os estoicos, a todo ser humano,

configurando uma lógica política de equivalência, pois todos somos capazes de desejar e limitar os desejos àqueles que depende de mim. Para organizar as discussões elaboramos o Organograma 13.

Organograma 13 – Conceito de felicidade da professora Tulipa



Fonte: A autora, 2019.

Dessa forma, a felicidade ligada à satisfação, ao prazer e ao êxito, como traz a professora Tulipa, nos convida a refletir sobre as concepções filosóficas e as lógicas encontradas nessa definição. O consumo, a capacidade de desejar e desejar apenas o que se pode alcançar, são lógicas discursivas que compreendem a concepção de felicidade da professora Tulipa.

5.2 PONTOS DE ARTICULAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE FELICIDADE

Diante dos trechos sobre o conceito de felicidade que foram analisados, partimos para buscar os pontos de articulações entre os discursos dos professores, que formam práticas articulatórias entre os elementos evidenciados. Cada ponto de articulação traz um significado discursivo, tornando real as abstrações.

No que diz respeito às lógicas sociais, que está atrelada à prática, ao funcionamento de cada sujeito em sua rotina, com as dimensões sincrônicas, normas ou regras, vão caracterizar os padrões de comportamento dos sujeitos que lidam como comportamentos naturais. Assim, os elementos apresentados a partir das lógicas sociais foram: bem-estar social; prática pedagógica; bem-estar; sentir-se bem; ação com prazer e satisfação do desejo. É possível identificar que o sentimento de estar bem e/ou sentir-se bem configura-se como uma prática articulatória na lógica social sobre a felicidade. Esse sentimento remete, entretanto, a uma ação prazerosa que pode ser materializada na sua prática pedagógica. Compilando a análise,

temos que a lógica social evidenciada no discurso dos professores consiste em “*sentir-se bem com o que faz, em uma ação prazerosa capaz de satisfazer os desejos, que se materializa na sua prática pedagógica*”. O comportamento natural, em desenvolver ações que constituem suas rotinas, deve estar sobreposto a obrigação, a fim de gerar prazer, um sentimento de bem-estar.

As análises a partir das lógicas políticas podem ser configuradas tanto na equivalência como na diferença, dependendo do olhar do analista. As dimensões diacrônicas são identificadas através dos processos envolvidos, com uma ideia de contestação da ação, central para o desenvolvimento da ação. Os elementos identificados nos conceitos permeiam a tomada de decisão, como podemos identificar nos elementos: tomar decisões que favoreçam as relações; capacidade de amar a si e aos outros; escolher o seu modo de vida; escolher relacionar-se com Deus; atribuir-se próprio sentido à ação; capacidade de desejar o que pode alcançar. A tomada de decisão, entretanto, pode estar ligada a outras pessoas, no sentido de amar ao próximo, favorecendo as relações interpessoais em uma lógica política de equivalência, mas também pode ser configurada como uma lógica política da diferença, em desejar o que pode ser alcançado, em um favorecimento próprio. A lógica política no discurso sobre felicidade dos professores consiste “*na tomada de decisões em relação a amar o próximo (equivalência) e em relação a capacidade de gerenciar seus desejos (diferença)*”. O que se configura como prática articulatória é a capacidade do sujeito de se equivaler ou se diferenciar dos indivíduos, de acordo com seus desejos.

Na lógica fantasmática, o sujeito é sempre da falta, porque está em constante desejo e é na fantasia que se assegura o que escapa na captação discursiva. Os elementos podem não ser expressos diretamente, mas estão embutidos nas palavras, fazendo com que o sujeito se identifique consigo mesmo, dentro de uma volatilidade que depende do momento de captação do discurso.

O que é hegemônico nos discursos é a beatitude, o desejo de alcançar o que foi projetado. Essa prática articulatória traz o desejo, que pode ser alcançado nesta ou em outra vida, mas a lógica fantasmática permanece na esperança de ser encontrada. Dentre os elementos discursivos temos: alcançar o que foi projetado; espiritual; desejar e alcançar; sentir-se completo; e a plenitude em outra vida. Não há uma lógica fantasmática horrífica nos conceitos, embora a certeza de que a felicidade completa não será alcançada nesta vida se encaixe nesse conceito. Nesse sentido, a lógica fantasmática no discurso dos professores “*consiste em uma relação beatífica de desejar o que pode ser alcançado*”. Os desejos específicos não foram identificados, tendo em vista a volatilidade discursiva. Esse

investimento simbólico da fantasia está entrelaçado com as outras lógicas, em constante articulações.

Dessa forma, compreendemos que há elementos discursivos dos sujeitos que escaparam no momento de captação dos discursos, não dando conta de determinados fenômenos. A razão, ainda que abstrata, das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, presentes nos discursos, apresentam estratégias de pesquisa, demonstrando sensibilidade ao conjunto em relação à felicidade. Tudo o que emerge no discurso repousa, então, em uma responsabilidade para o pesquisador em dar sentido ao *corpus* selecionado.

A felicidade no discurso dos professores do Colégio de Aplicação da UFPE, através da Teoria do Discurso, pode ser analisada pelas lógicas discursivas. Teorias e pensamentos filosóficos aproximam e discutem as construções dos elementos discursivos que, quando convergem, formam as práticas articulatórias. Felicidade é um estado em que todos desejam e feliz é aquele que o busca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer um objeto de estudo como a felicidade é evocar os significantes e significados construídos ao longo de uma trajetória de vida. Assim como a árvore, em que todos veem as folhas, flores e frutos, como crescem e florescem, mas que se alimentam através das suas raízes; e nesse movimento, a felicidade dos professores está enraizada em diversos elementos de suas histórias.

A Teoria do Discurso é um caminho para analisar e tentar compreender as raízes discursivas em cada narrativa, dentro da subjetividade do objeto. As lógicas sociais se encarregam de evocar as normatizações e padrões de movimentos, já as lógicas políticas, sejam elas de equivalência ou da diferença, partem da premissa de contestação da unidade do raciocínio, dando responsabilidade e direcionamento as pessoas. As lógicas fantasmáticas estabelecem a razão interna na qual o discurso acontece; beatífica ou horrífica, podem ser encontradas a depender do momento de captação do discurso e da sensibilidade do analista.

Com o objetivo de analisar o discurso dos docentes do Colégio de Aplicação da UFPE, estudar a origem e as instâncias, contextualizam o lugar de fala dos sujeitos, afinal, o ponto de contingência inicial entre os discursos é a instituição, categoria central para alavancar a investigação. Um lugar privilegiado pela sociedade, seja da docência ou discência, carregado de sentimentos expressos por alunos, ex-alunos, funcionários, ex-funcionários, professores substitutos, efetivos e aposentados, nos diversos meios de comunicação. Em todos os discursos contidos nos livros, notícias e coletados nas entrevistas, há sempre um carinho guardado pela instituição.

Porque eu acho que a felicidade ela é ímpar, a minha felicidade não é a sua felicidade, e nem pode ser, porque a felicidade de cada um, pra mim está imbricada na história de vida de cada pessoa (Trecho da entrevista do professor Cravo).

Em cada professor: uma vida a ser estudada; em cada fala: inúmeros significados; em cada entrevista: a alegria de fazer ressoar esses discursos; em cada análise: as lógicas discursivas. Com os professores, encontramos uma doação, uma profissão que não se esconde, se entrega, um amor pelo o que faz e uma certeza da escolha que fez na vida, na felicidade de interagir com as pessoas, com os alunos; estes, personagens principais das narrativas desses significados.

Os sujeitos da pesquisa são então compreendidos como um sujeito da falta, se declaram pessoas felizes, mas relatam momentos de infelicidade. Estão cientes que não há uma plenitude da felicidade nesta vida e que as pessoas que os rodeiam, sejam elas no

trabalho ou na família, exercem grande influência nessa conscientização. Se sentem bem com o que fazem, possuem seus próprios conceitos de felicidade, que se aproximam formando práticas articulatórias, e se afastam divergindo em suas individualidades.

Dessa forma, definir a felicidade dos professores do CAp/UFPE é estudar cada um, por isso estamos certos que esta investigação não será esgotada aqui. Os docentes são significantes e estão sempre em contato com outros significados, concebendo uma significação provisória, levando a incompreensão plena de qualquer sentido. Segundo Laclau e Mouffe (2001), há uma impossibilidade de fechamento de qualquer discurso.

As pesquisas em teoria e história da educação estão em um âmbito bem mais amplo. Não se faz pesquisa sem procurar compreender o produto historiográfico. Texto, documentos, figuras, fotografias, elementos audiovisuais, todos são passíveis de serem incorporadas ao *corpus* da pesquisa, todos fazem parte de uma história. O campo da educação não está só na instituição, mas em tudo o que permeia esse universo e, quando o sujeito defende um conceito, traz à tona uma teoria construída por ele mesmo. A desconstrução se inicia através do olhar nos discursos ali contidos, um problema de investigação que orienta a reflexão do leitor.

Quanto as limitações da pesquisa, estamos cientes que o universo de sujeitos investigados é pequeno em relação ao quantitativo do quadro de professores efetivos e aposentados que atualmente a instituição possui, entretanto fizemos o que foi possível dentro das limitações, procurando analisar cada detalhe e tentar compreender a raiz dos discursos.

A escolha dos professores participantes da investigação, através do sorteio, trouxe uma riqueza na aleatoriedade do objeto investigado. São sujeitos que se declaram felizes, mas têm concepções de felicidades distintas, imbricadas de lógicas construídas ao longo da sua história. O sorteio evoca falas diferenciadas e a neutralidade do pesquisador diante do que pode encontrar no campo empírico.

A transcrição, feita pelo próprio pesquisador, também revela o cuidado com as fontes, pois cada gesto, cada expressão, pode ser sensibilizada na transcrição. Não se trata apenas de palavras ressoadas, mas de narrativas de vidas, carregadas de sentimentos e sentidos. Uma fala titubeante, um momento reflexivo, uma lágrima caída, um sorriso, dentre tantas outras expressões contidas... nenhum recurso tecnológico ou outra pessoa seria capaz de captar com clareza do que o analista que está à procura no seu objeto com caráter subjetivo. Assim, apesar do tempo que foi levado para transcrever as oitenta e sete páginas de entrevistas, defendemos o engajamento do pesquisador em todo processo investigativo. Não é um tempo gasto, é um investimento, pois quando buscávamos compreender as lógicas na análise dos

discursos sabíamos qual o sentido daquelas palavras e onde encontrar o que estava sendo analisado, ou o trecho que estava sendo buscado.

Desta feita, este trabalho abre caminho para novas investigações na instituição. As falas dos personagens ainda permeiam esse espaço. A narrativa do CAp/UFPE é construída por muitos enredos, com diversos personagens principais, antagônicos, secundários, depende apenas do ponto de partida do investigador. A organização dessas falas, que trazem riquezas nos detalhes dos acontecimentos, ainda precisa ser organizada, não de forma individual, em seus depoimentos separados, mas compilados, organizando a história da instituição. Já que muitos registros foram perdidos, futuras publicações sobre este lugar podem ajudar a outros que escolhem o CAp/UFPE como *locus* de pesquisa.

Estudar felicidade a muito tempo não me fez chegar a um denominador comum sobre seu conceito ou sobre uma “fórmula da felicidade”. O crescimento das publicações nesse âmbito vem ampliando as possibilidades que veiculam a pesquisa à sociedade no universo discursivo. Em cada pesquisa, me deparei com novas aproximações e distanciamentos do que é a felicidade. No geral, os sujeitos de declaram pessoas felizes, mas o que está por detrás desses discursos nos convida a continuar investigando.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e guerreiros**: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- AGOSTINHO, Santo. **A Vida Feliz**. Tradução: Nair de Assis Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1998.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução: J. Oliveira Santos, S.J, A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ALBUQUERQUE, Anelise Salazar; TRÓCCOLI, Bartholomeu Tôrres. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004.
- ALMEIDA, Roseane Soares; MELO, Marcelo Soares Tavares de. **Área polivalente de educação física e outras atividades do colégio de Aplicação**. Projeto apresentado ao Programa MEC/ BID-IV. Recife, 1990.
- ANDRADE, Michely Peres. A contribuição metodológica de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para a Sociologia Constemporânea. **Revista Cultura Política**, v. 3, n. 1, p. 74-91, ago. 2013.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- ARÓSTEGUI, Júlío Sánchez. **La historia vivida**: sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial S.A, 2004.
- BARROS, José D' Assunção. A fonte histórica e o seu lugar de produção. **Caderno de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul./dez. 2012.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 19-62.
- BAUMAN, Zygmunt, **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BENDASSOLLI, Pedro F. Felicidade e Trabalho. **Fator humano**, v. 6, n. 4, p. 57-61, jul./ago. 2007.
- BÍBLIA. Novo Testamento. 1 Tessalonicenses. Português. In: Bíblia de estudo nova versão transformadora. Tradução Susana Klassen. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2018. 2464 p.
- BOSCH, Philippe Van Den. **A filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRANDÃO, Márcia Maria Rodrigues Tabosa; SILVA, Viviane Alves de Lima. Contributos do conselho de classe para a formação dos professores no âmbito da gestão democrática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO - CINTEDI, 1., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Estadual de Campina Grande, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://slidex.tips/download/introducao-no-contexto-das-mudanas-nas-formas-da-gestao-e-organizacao-do-trabalho>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 10, de 1835. **Coleção de leis, decretos e regulamentos desde 1835 a 1837 da província do Rio de Janeiro.** Nictheroy: Typographia Nictheroy de M.G. Tomo 1. p. 22-26.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Diário Oficial da União.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 186, de 17 de dezembro de 1947.** Altera para 3 anos o prazo fixado no art. 11 do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de Março de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-186-17-dezembro-1947-367187-norma-pl.html>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Depressão: sintomas, causas, diagnósticos e tratamentos.** Ministério da Saúde, Saúde de A a Z, 2019. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/depressao>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 189, p. 9, 30 set. 2013.

CECÍLIO, Patrícia Lopes Mamede. **Influência do conflito trabalho-família na atitude e nas emoções dos professores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão) - Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Leiria, 2016.

DANIELS, Kevin. Measures of five aspects of affective well-being at work. **Human Relations**, n. 53, p. 275-294, 2000.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: Meditações, objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas. Editor: Victor Civita. Abril Cultural, 1973.

DIENER, Ed; LUCAS, R. E. Subjective emotional well being. *In*: LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette M. (Org.). **Handbook of Emotions**. New York: Guilford, 2000. p. 325-337.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **Que saudade da professorinha**: história e memória da escolarização das normalistas niteroienses e recifenses. 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores**: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira da História da Educação, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Denir Camargo. A tristeza e a inveja na obrigação de ser feliz. **Ide**, v. 40, n. 65, p. 97-107, 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar Narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 2002. (Série Princípios).

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: A abordagem das lógicas. *In*: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo. G. S. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London / New York: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. **Subjectivity**, v. 24, n. 1, p. 256-274, 2008.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 78, p. 149-156, jul./set. 2014.

HADOT, Pierre. **Manuel d'Épictète**. Paris: LGF, 2000.

HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance. *In: Sociological Theories: Race and Colonialism*. Paris: UNESCO, 1980. p. 305-345.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos, Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution o four time**. London: Verso, 1990.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986.

LACLAU, Ernesto. Poder e Representação. Tradução: Joaíldo A. Burity. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 7, p. 7-28, dez. 1996. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/laclau7.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios / CNPQ, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, Ernesto; ZAC, Lilian. Minding the Gap: The Subject of Politics. *In: LACLAU, Ernesto (ed.). The making of political identities*. London / New York: Verso, 1994.

LAYARD, Richard. **Felicidade: lições de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. *In: ROMANO, Ruggiero (org.). Enciclopédia Einaudi – História e memória*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984. p. 95-106.

LEANDRO, Danilo C.; SILVA, Marcus Flávio da; SILVA, Camila M. L.; SILVA, Jadilson Miguel da. Estágio e vivências de ensino-aprendizagem: um recorte na história do serviço de orientação e apoio ao estagiário do CAP/UFPE. *In: ROSA, Adriana Letícia T.; ALMEIDA, Cristina Lúcia de; VIDAL, Fabiana S. L.; BARROS, José B.; DINIZ, Madson G.; RAMOS, Sérgio Ricardo V. (org.). Memórias de formação do ser e sentir: 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE*. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2018.

LIMA, Daniela C.; BARBOSA, Derik D.; PEREIRA, Alessandro A.; ASSIS, Aaline R.; FERNANDES, Leandro A. Projeto de extensão universitária “ensinando a ensinar” – uma

abordagem sobre traumatismo dental no contexto escolar. **Revista Extendere**, v. 1, n. 1, jan./jul., p.73-87, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortéz, 1990.

MAAR, Wolfgang L. **O que é política**. Tatuapé: Editora e livraria brasiliense, 2017.

MAIO, Tiago Leite. **A felicidade no trabalho**: O impacto na gestão das organizações. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão) - Business & Economics School, Instituto Superior de Gestão, Lisboa, 2016.

MANFREDINI, Vanessa. ARGIMON, Irani Iracema de Lima. Uso de testes psicológicos: a importância da formação profissional. **Revista Grifos**, v. 19, n. 28, p. 133-146, jun. 2010.

MEZAN, Renato. O mal-estar, Freud e a Modernidade. **Veja**, ano 33, n. 52, p. 208-210, 2000.

NAHAS, Markus Vinicius; BARROS, Mauro V. G. ; FRANCALACCI, Vanessa. O pentáculo do bem-estar-base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.

NASCIMENTO, Luciano. Telefonosia celular alcança 98,2% da população brasileira. **AgênciaBrasil**, set. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-09/telefonosia-celular-alcanca-982-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 06 nov. 2018.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; SANTOS, Júlio César de O. Hegemonia e Interseccionalidade na análise de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação entre estudantes *gays* de periferia. *In*: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife, Ed: UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo. G. S. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a política do discurso e análise do discurso em Educação. *In*: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife, Ed: UFPE, 2018.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PEREIRA, Eliana A.; MARTINS, Jackeline R.; ALVES, Vilmar dos S.; DELGADO, Evaldo I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009.

PINHEIRO, Eliana M., KAKEHASHI, Tereza Y., MARGARETH, Angelo. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, set./out. 2005.

PISNKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014.

RODRIGUES, Júlio Ricardo de Barros. **A Educação Física como disciplina escolar – que história é essa?: a construção do componente curricular Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSA, Adriana Letícia T.; ALMEIDA, Cristina Lúcia de; VIDAL, Fabiana S. L.; BARROS, José B.; DINIZ, Madson G.; RAMOS, Sérgio Ricardo V. (org.). **Memórias de formação do ser e sentir: 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE**. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2018.

ROSA, Adriana Letícia T.; LIMA, Aldenize F.; ALBUQUERQUE, Christiana S. C.; CARMO, Erinaldo F.; GOUVEIA, Helena S. B.; CHAGAS, José A. S.; XIMENES, Lavínia de M. S.; SILVA, Viviane A. L. (org.). **Projeto Político-pedagógico Institucional do CAP UFPE**. Recife: LivroRápido, 2015.

ROSA, Adriana Letícia T.; XIMENES, Lavínia de M. S.; MELO, Marcelo S. T. de; ALMEIDA, Roseane S. O CAP vai à escola: uma experiência com projetos integrados. **Revista Conexão UEPG**, v. 5, n. 1, p. 13-18, 2009.

RUSSELL, Bertrand. **A Conquista da Felicidade**. Tradução: José Antônio Machado. Lisboa: Guimarães, 2004

SALES, Ronaldo. Hegemonia e Pesquisa social: implicações teórico-metodológicas da teoria política do discurso. In: LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo. G. S. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

SANTOMAURO, Beatriz. SCACHETTI, Ana Ligia. SCAPATICIO, Márcia. Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Nova Escola**, Edição 250, mar. 2012.

SIGNIFICADO de medo. **Significados**, 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/medo/>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

SILVA, Isis Tavares da. **A felicidade no discurso dos professores da escola de referência em ensino médio Ginásio Pernambucano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Isis Tavares. **Pensando na Felicidade Feminina: Busca das razões práticas nas professoras de Educação Física da rede pública do Recife-PE**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.16, n.2, p.489-517, jul./dez., 2011.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Gírlene R. de; KARINO, Camila A.; ANDRADE, Dalton F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

TORRES, Jorge Gabriel Foa. Uma evaluación crítica de los estudios de políticas públicas ambientales – hacia um análisis discursivo y de crítica a la ideología de las políticas. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 9, n. 87, p. 98-129, jul./dez., 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Boletim Oficial. **Portaria Normativa nº 01/93, de 31 de março de 1993**, v. 28, n. 6, p. 1-6, 1993. especial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Colégio de Aplicação – 40 anos (1958-1998)**: um auto-retrato. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

VALDEZ, Tatyane C. G. F.; CALIL JÚNIOR, Alberto. Ações de mediação da leitura e da informação em: bibliotecas escolares: um olhar sobre as bibliotecas dos Colégios de Aplicação das IFES. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 1, n. 1, 2017.

WRIGHT, James Terence Coulter; SILVA, Antonio Thiago Benedete; SPERS, Renata Giovinazzo. O mercado de trabalho no futuro: Uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020. **Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 174-197, jul./set. 2010.

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Questionário inicial para participação da pesquisa de doutorado da aluna Isis Tavares da Silva Lovera do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada: “*Construindo o imaginário de felicidade: um retrato dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco*”.

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Graduado em: _____

Em qual instituição: _____

Ano que concluiu a graduação: _____

Pós-graduação em: _____

Por que escolheu ser professor?

Quanto tempo trabalha/trabalhou no CAp/UFPE? _____

Como ingressou no CAp/UFPE?

Para você, o que é felicidade?

Quais os fatores que contribuem para sua felicidade?

1. Como é o seu relacionamento no ambiente de trabalho?
2. Quais são os aspectos positivos e negativos de trabalhar no CAp/UFPE?
3. Você se sente feliz? Justifique.
4. Como seria sua felicidade completa?

ANEXO A – LISTA DOS DIRETORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

1958-1970: Maria Antônia Amazonas Mac Dowell - na Faculdade de Filosofia

1970-1971: Dulce de Queiroz Campos Dantas

1971-1975: Augusto Burle Gomes Ferreira

1976-1976: Lígia Rabello Alves de Vasconcelos - na UFPE

1976-1978: Yves da Mota Albuquerque –

1978-1982: Odilon de Araújo Sá C. de Albuquerque

1983-1988: Sebastião Barbalho de Melo

1988-1992: Maria do Socorro Ferraz Barbosa

1992-1992: Antônio Neto das Neves e Euna Moraes

1992-1996: Marcos Antônio Pereira da Silva e Euna Moraes

1996-1996: Mário Honorato da Silva

1996-1998: Sebastião Barbalho de Melo e Thereza Paes Barreto

1998-2003: Thereza Paes Barreto e Sérgio Ricardo Vieira Ramos

2003-2007: Mário Honorato da Silva e Alfredo Matos Moura Junior

2007-2011: José Carlos Alves de Souza e Kátia Maria Barreto da Silva Leite

2012-2016: Alfredo Matos Moura Junior e Adriana Letícia Torres da Rosa

2017-2020: Lavínia de Melo e Silva Ximenes e Madson Góis Diniz

Fonte: ROSA et al. (2018)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador do CPF nº. _____ e SIAPE nº _____,
autorizo a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Isis Tavares da Silva
Lovera, portadora do CPF nº 065.018.244-86 a utilizar o texto transcrito da entrevista que a
ela concedi, no dia ____/____/_____, bem como partes deste texto ou quaisquer
dados nele contidos, para finalidades acadêmico-científicas. Estou ciente de que esta
transcrição ou qualquer parte dela seguirá sem minha identificação ou das pessoas a quem me
referi.

OBSERVAÇÕES: _____

_____, ____/____/____

Entrevistado (a).

**ANEXO C – EXTRATO DA ATA DA 6ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO
TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO CAP/UFPE**



**EXTRATO DA ATA DA 6ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO
TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO CAP/UFPE, REALIZADA NO DIA
18 DE ABRIL DE 2018.**

.....
Passando à pauta:

.....
4. Pareceres do SOEP sobre projetos de pesquisa: 4.1. Para a tese de doutorado que realiza no CE, d aluna Isis Tavares da Silva Lovera, intitulada *A construção do imaginário de felicidade: um retrato dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.*

.....
Pareceres favoráveis aprovados à unanimidade.

.....
Em 19/04/1018, copiei da original.


 Viarize Vianna Pereira da Luz
 Colégio de Aplicação
 Secretária Executiva
 SIAPE: 1134503

**ANEXO D – LISTA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS QUE FIRMARAM O
CONVÊNIO DE MOBILIDADE ACADÊMICA 26/10/2011**

Nº	INSTITUIÇÃO
01	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
02	Centro Federal de Educação Tecnológica de Celso Suckow da Fonseca
03	Universidade Federal do Rio Grande
04	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
05	Universidade Federal do ABC
06	Universidade Federal do Acre
07	Universidade Federal de Alagoas
08	Universidade Federal do Amazonas
09	Universidade Federal da Bahia
10	Universidade Federal do Ceará
11	Universidade Federal de Campina Grande
12	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
13	Universidade Federal Rural do Semi-árido
14	Universidade Federal do Espírito Santo
15	Universidade Federal do Fluminense
16	Universidade Federal de Goiás
17	Universidade Federal da Grande Dourados
18	Universidade Federal de Juiz de Fora
19	Universidade Federal de Lavras
20	Universidade Federal do Maranhão
21	Universidade Federal de Minas Gerais
22	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
23	Universidade Federal de Mato Grosso
24	Universidade Federal de Ouro Preto
25	Universidade Federal do Pará
26	Universidade Federal da Paraíba
27	Universidade Federal de Pernambuco
28	Universidade Federal de Pelotas
29	Universidade Federal do Piauí
30	Universidade Federal do Paraná
31	Universidade Federal Rural da Amazônia
32	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
33	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
34	Universidade Federal do Rio de Janeiro
35	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
36	Universidade Federal Rural de Pernambuco
37	Universidade Federal de Roraima
38	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
39	Universidade Federal de Sergipe
40	Universidade Federal de Santa Catarina
41	Universidade Federal de São Carlos
42	Universidade Federal de São João del-Rei
43	Universidade Federal de Santa Maria

44	Universidade Federal de Tocantins
45	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
46	Universidade Federal de Uberlândia
47	Universidade Federal de Viçosa
48	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
49	Universidade de Brasília
50	Universidade Federal de Alfenas
51	Universidade Federal do Amapá
52	Universidade Federal de Itajubá
53	Universidade Federal de São Paulo
54	Universidade Federal do Pampa
55	Universidade Federal de Rondônia
56	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
57	Universidade Federal do Vale do São Francisco
58	Universidade Federal do Paraná