

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ROCÍO DEL PILAR LÓPEZ CABANA

**APROXIMAÇÕES SOBRE O EXISTIR DO OUTRO NO COTIDIANO
DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: um estudo na Universidade
Estadual de Maringá – PR**

Maringá

2019

ROCÍO DEL PILAR LÓPEZ CABANA

**APROXIMAÇÕES SOBRE O EXISTIR DO OUTRO NO COTIDIANO
DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: um estudo na Universidade
Estadual de Maringá – PR**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Administração da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Administração, do Programa de Pós-graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Elisa Yoshie Ichikawa

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C112a Cabana, Rocío del Pilar López
Aproximações sobre o existir do outro no cotidiano da relação professor-aluno : um estudo na Universidade Estadual de Maringá - PR / Rocío del Pilar López Cabana. -- Maringá, 2019.
288 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Yoshie Ichikawa.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2019.

1. Outro (Filosofia). 2. Alteridade. 3. Relação professor-aluno - Ensino superior - Universidade Estadual de Maringá. 4. Estudos organizacionais - Administração. I. Ichikawa, Elisa Yoshie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 658.001

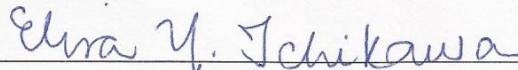
Sintique Raquel de C. Eleuterio - CRB 9/1641

ROCÍO DEL PILAR LOPEZ CABANA

**APROXIMAÇÕES SOBRE O EXISTIR DO OUTRO NO COTIDIANO DA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
um estudo na Universidade Estadual de Maringá-PR.**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de doutor em Administração,
do Programa de Pós-Graduação em
Administração, da Universidade Estadual de
Maringá, sob apreciação da seguinte banca
examinadora:

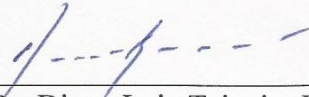
Aprovada em 28 de maio de 2019



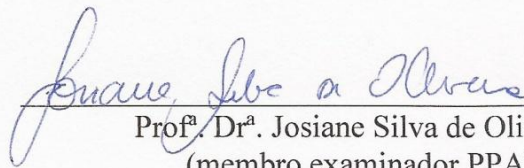
Prof^ª. Dr^ª. Elísa Yoshie Ichikawa
(presidente)



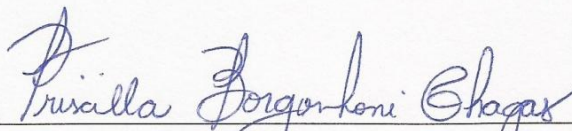
Prof^ª. Dr^ª. Leticia Dias Fantinel
(membro examinador externo - UFES)



Prof. Dr. Diego Luiz Teixeira Boava
(membro examinador externo - UFOP)



Prof^ª. Dr^ª. Josiane Silva de Oliveira
(membro examinador PPA)



Prof^ª. Dr^ª. Priscilla Borgonhoni Chagas
(membro examinador PPA)

MARINGÁ
2019

AGRADECIMENTOS

Queria muito agradecer a este lindo país, o Brasil, que me acolheu sempre com muita generosidade.

À Universidade Estadual de Maringá que foi a minha casa acadêmica durante todos estes últimos 11 anos. Cheia de lugares e espaços vividos de muito aprendizado que levarei sempre junto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração pela oportunidade de poder realizar essa difícil e bonita empreitada do mestrado e doutorado. A todos os professores do PPA com os quais tive o privilégio de aprender diversas perspectivas de olhar o mundo da Administração e das organizações. Ao Bruhmer pela presteza e amabilidade no seu trabalho deixando no PPA um ambiente ótimo para estudar e se sentir à vontade.

À CAPES e ao CNPq que possibilitaram o financiamento desta pesquisa.

Quero agradecer principalmente à professora Elisa Yoshie Ichikawa, minha orientadora, que me acompanhou desde a minha graduação, tantos anos em que aprendi muito com ela, academicamente como humanamente, sempre me instigando a fazer diferente. Muito obrigada por toda a sua paciência, pelo seu apoio e pelos muitos momentos vividos.

Agradeço também à professora Josiane Oliveira por todos seus apontamentos e discussões teóricas ao iniciar esta proposta de pesquisa, assim como as suas valiosas considerações nas bancas deste trabalho. Muito Obrigada!

Ao professor Diego Boava que gentilmente aceitou avaliar meu ensaio teórico e participar nas bancas de qualificação e defesa desta tese, seus direcionamentos foram muito relevantes para esta pesquisa.

À professora Letícia Fantinel por suas considerações pontuais na banca de qualificação do projeto desta tese que me permitiram refletir melhor sobre os caminhos a serem trilhados e pela gentileza em aceitar compor a banca de defesa desta tese.

À professora Priscilla Borgonhoni pela prontidão em aceitar participar da banca de defesa desta tese.

Ao curso de graduação pesquisado, ao seu chefe de departamento e ao coordenador do curso que me possibilitaram realizar esta pesquisa.

Aos professores e alunos que amavelmente me possibilitaram compartilhar seu cotidiano, assim como outorgaram-me seu tempo, muitas vezes corrido e valioso, para realizar as entrevistas. Muito obrigada pela confiança e apoio nesta pesquisa.

Às minhas colegas do doutorado Josiane, Letícia, Bruna, Jaiane e Franciani pelos muitos momentos compartilhados, pelas aprendizagens, pelas amizades. Especialmente queria agradecer a Josi pela sua generosidade e parceria durante todos estes anos.

A todas as bonitas amizades que nasceram na salinha de estudos do PPA, obrigada pelas conversas, pelos debates e pelos bons momentos.

Queria expressar a minha imensa gratidão aos meus pais que, mesmo não estando mais presentes, moram em mim, nos meus sentimentos e pensamentos.

Aos meus irmãos César e Yeleira que mesmo na distância não deixaram de transmitir seu carinho.

E especialmente, queria agradecer profundamente ao Jorge, um ser muito querido e admirado por mim, que com carinho e sabedoria me possibilitou sempre continuar e superar qualquer dificuldade. E a Lu, que com sua força e alegria fizeram com que esta caminhada fosse sempre mais leve.

*Traspassando-me, transpassando-o
descentrando-me, descentrando-o
desejado ou temido,
próximo, muito próximo,
entrelaçado está o Outro*

RESUMO

O intuito desta tese foi fazer aproximações sobre o existir do Outro, por meio da viagem da alteridade (professor-aluno) no cotidiano de uma turma do primeiro ano de um curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A temática do Outro no decorrer dos Estudos Organizacionais e da Administração como um todo tem sido um problema desconsiderado. O Outro (sujeito) quando pensado como uma outra existência apresenta um profundo problema, pois seu mundo privado, sua Outridade é quase inacessível pelas diversas formas de análise existentes. Não obstante, enxerguei nos aportes teóricos de Certeau (1998, 2011) e Merleau-Ponty (2012, 2014, 2015) a possibilidade de conhecer, sentir alguns dos seus vestígios, de suas marcas existenciais no encontro com o Outro no cotidiano, na viagem da alteridade. Para tanto, realizei observação participante em uma turma do primeiro ano de um curso de graduação da UEM no ano letivo de 2017 e entrevistei 21 alunos e 9 professores dessa turma. As entrevistas foram semiestruturadas, gravadas, transcritas e devolvidas aos participantes. Tentei, por meio de citações diretas dos relatos de experiências vividas, trazer alguns rastros do mundo vivido pelos sujeitos pesquisados que carregam vestígios da sua Outridade. As análises dessas narrativas foram procurando a fala falante que os alunos e professores me transmitiam nesses escritos, que iam ao encontro do fenômeno da alteridade na relação professor-aluno. Destarte, foi a partir da análise destas narrativas e da minha experiência vivida junto aos sujeitos pesquisados, que foi possível compreender que a universidade - UEM conforma vários lugares habitados por Mesmidades e Outridades (professores e alunos), sujeitos heterogêneos, os quais têm diversas formas de se relacionar com o mundo, diversas formas de existir, assim enxerguei a alteridade como o fundamento relacional com o Outro (professor-aluno) e com o mundo, sendo a base da interação social, pois nela acontece a ligação dos sujeitos, se encontrando naturalmente expostos, sempre atravessados pelo Outro e o Outro pelo Mesmo, como assinalava Merleau-Ponty (2015). Também foi possível compreender que nesse encontro com o Outro (professor-aluno), surge (como um segundo momento) uma resposta a esse atravessamento, um interesse ou desinteresse, proximidade ou distanciamento, sensações, práticas que estão permeadas por relações de força, em que é possível lidar com o Outro (professor-aluno) por meio de táticas ou estratégias. Ainda, esta pesquisa possibilitou enxergar o espaço organizacional da universidade como um espaço existencial, espaço anterior às teorizações, espaço onde os sujeitos (professores e alunos) são seres existentes.

Palavras Chave: Outro. Alteridade. Cotidiano. Universidade. Relação professor-aluno. Espaço.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to make approaches about the existence of the Other, through the journey of alterity (professor-student) in the everyday of a first-year class of an undergraduate course at the State University of Maringá (UEM). The subject matter of the Other in the Organizational Studies and Business has been a disregarded problem. The Other (subject) when thought as another existence presents a thoughtful problem because in its private world, its Otherness is almost inaccessible by the vast methods of existing analysis. Notwithstanding, I saw in the theoretical contributions of Certeau (1998, 2011) and Merleau-Ponty (2012, 2014, 2015) the possibility of knowing, feeling some of their vestiges, of their existential marks when encountering the Other in the everyday in the journey of alterity. For this purpose, I observed a first-year class of an undergraduate course of UEM in the academic year of 2017 and interviewed 21 students and 9 professors of that class. The interviews were partially structured, recorded, transcribed and sent back to the participants. Through direct quotations from the lived experiences reports I tried to bring some evidences of the world lived by the researched individuals who carry vestiges of their Otherness. The analyzes of these narratives were looking for the speaking of the speaker that students and professors transmitted to me in these writings, that met the phenomenon of alterity in the professor-student relationship. Therefore, it was from the analysis of these narratives and from my lived experience with the researched subjects that it was possible to understand that the university – UEM – gather a variety of places inhabited by Sameness and Otherness (professors and students), heterogeneous subjects, who have a wide variety of ways to interact with the world, many ways of existence, and so I saw the alterity as the relational foundation with the Other (professor-student) and with the world, being the basis of social interaction, because in it occurs the connection of the subjects, meeting naturally exposed, always crossed by the Other and the Other by the Same, as pointed out by Merleau-Ponty (2015). It was also possible to understand that in this encounter with the Other (professor-student), appears an answer (as a second moment) to this crossing, an interest or disinterest, proximity or distance, sensations, practices that are permeated by strength clashes, in which it is possible to deal with the Other (professor-student) through tactics or strategies. In addition, this research also allowed acknowledge the organizational space of the university as an existential space, a previous space to the theorizations, space where subjects (professors and students) are existing beings.

Keywords: Other. Alterity. Everyday. University. Professor-student relationship. Space.

PRÓLOGO

Quando viajamos pela América Latina, pelos campos brasileiros, pelas planícies paraguaias, pelas campinas argentinas, pelas cordilheiras bolivianas, pelos vales peruanos... observamos muitas diferenças de povoado em povoado, de cidade em cidade, observamos grupos étnicos diferentes, línguas e dialetos próprios, e mestiçagens muito variadas. As diferenças são abundantes desde as geográficas, climáticas até as sociais e culturais. Porém, muitas destas diferenças difíceis de enumerar parecem relegadas a uma aparente homogeneização observada em quase todo nosso planeta mostrando-se como uma tendência dominante da globalização tal como expressa Hall (2008). Existe uma mundialização dos meios de comunicação social que levam à instauração de um pensamento unidirecional, como assinala Sidekum (2003), provocando uma aparente uniformização cultural. Tanto assim, que em 2001 foi necessário realizar a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural adotada por unanimidade por 181 Estados-membros da Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - destacando no seu artigo primeiro que a diversidade cultural é um patrimônio comum da humanidade (UNESCO, 2002).

No entanto, concomitantemente com as tendências homogeneizantes da globalização, há uma proliferação subalterna da diferença, de afirmação de identidades culturais e processos de resistência, assistindo, como afirma Sidekum (2003), a certo renascimento do pluralismo cultural. Mas este pluralismo cultural muitas vezes não é enxergado como plural na sua dimensão mais profunda, mas focado (justificadamente pela crueldade existente) a grupos marginalizados, minoritários ou reprimidos.

Acredito que quando falamos de pluralidade é justamente para tentar enxergar as muitas maneiras de existir no mundo que vão além dos grupos mencionados. Assim, mais que tratar da diversidade, trata-se da multiplicidade. Segundo Silva (2004), a multiplicidade é um fluxo, um movimento, ela se prolifera, dissemina, produz diferenças, diferenças que não são redutíveis à identidade, e neste sentido, respeitar a diferença é deixar que o Outro seja como eu não sou, é respeitar o Outro ser Outro.

Mas normalmente a nossa pertença a grupos específicos nos faz ter uma referência de um nós compartilhado, de ter uma mesma identidade social, podendo chegar a desconsiderar que nosso parceiro, amigo, irmão... que faz parte do nosso mesmo grupo social, é um ser com um mundo privado que percebemos só parcialmente. Sua vida, sua história, suas emoções, sentimentos, suas dores, seus medos, suas experiências podem ser quase invisíveis e

incompreensíveis por nós, pois ele é um Outro. Mas ao mesmo tempo, existe um “Nós” que nos une como humanidade, um elo: o nosso enlaçamento ao mundo, em que o Outro com todas as suas diferenças passa através do Mesmo (Eu) e o Mesmo (Eu) através do Outro.

Destarte, esse Outro de que falo é o Outro sujeito ordinário, a mãe, o irmão, o amigo, o vizinho, o colega de trabalho, o aluno, o professor, o “conhecido”, assim como o desconhecido, enfim, cada uma das pessoas que nos encontramos no caminhar da nossa vida.

O Outro geralmente é percebido como o que se encontra além da “raia” (como se houvesse alguma) da nossa “normalidade” (como se existisse alguma), é o rotulado como louco, selvagem, marginal... e enquadrado pela sociedade, como assinalam Larrosa e Lara (1998, p. 8), “em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos que tem como função fazer os loucos entrarem na nossa razão, as crianças na nossa maturidade, os selvagens na nossa cultura, [...] os delinquentes na nossa lei, [...]”. No final, “a alteridade do Outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma” destarte, o louco confirma nossa razão, a criança nossa maturidade, o selvagem a nossa civilização... (LARROSA; LARA, 1998, p. 8). Desta forma deixo clara minha oposição aos rótulos comuns que a sociedade concebe como o Outro em que se fixa uma linha de exclusão, palavras tais como: “marginal”, “estrangeiro”, “louco”, “miserável”... palavras que só discriminam, separam. Concordo com García (1998), no seu estudo sobre a loucura, em que expressa a relevância de parar de tratar com o enfermo para passar a tratar com a pessoa.

Somos nós que nos achamos aptos para definir o Outro e decidir do que necessita, o que lhe falta, quais suas carências e aspirações, ainda mais quando essa definição está suportada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber? (LARROSA; LARA, 1998). Assim, tentando quebrar esta lógica da definição do Outro (definição que de fato só é possível na nossa imaginação, mas que tem consequências realmente cruéis quando não se tem como base nosso elo humanitário), tentarei expressar de alguma forma a possibilidade de nos encontrar com esse Outro como Outro na viagem da alteridade.

No decorrer de todo este texto, pretendo partir do solo da experiência do mundo vivido, para logo só após descrevê-lo e pensá-lo, tentando arduamente colocar para fora os meus pensamentos prévios, os meus preconceitos, pois como seres históricos, porto comigo juízos de valor e sou influenciada pelas minhas experiências passadas. Neste sentido, se faz necessário esclarecer quem está falando:

Nasci no país vizinho do Peru e moro no Brasil há 16 anos (quase a metade da minha vida). Pertença a múltiplos grupos sociais, e a identidade resultante não se narra, ela se vive, ela é múltipla, são muitos pertencimentos atravessados de culturas diferentes que se misturam na minha identidade.

Na minha terra natal, desde criança, observei e vivenciei o preconceito, a discriminação que existe entre os diferentes fenótipos raciais, sentindo a supremacia da raça branca em relação às raças originárias nativas. Mesmo o Peru sendo um país de muita mestiçagem, onde prevalecem os fenótipos mais indígenas, a superioridade das pessoas que apresentam características associadas à raça branca é notória. Tanto assim que as palavras índio, e *cholo*¹ são muitas vezes utilizadas como depreciativas.

Ao chegar ao Brasil, num primeiro momento a hospitalidade das pessoas e a grande mistura de raças me deram a impressão de um país mais igualitário. Mas logo percebi o racismo velado, camuflado, oculto que se experimenta no dia a dia. Nesta terra, que me acolheu faz mais de uma década, fui tratada desde o começo com muita gentileza, mas muitas vezes também como diferente (pelo meu fenótipo, meu sotaque, meus costumes...). Assim, acredito que o meu pertencimento a uma minoria de imigrantes peruanos (que regularmente são vistos como inferiores em relação aos brasileiros, ainda mais quando os traços físicos são parecidos com a aparência indígena, como é meu caso), faz-me ter uma noção de que é sentir-se “diferente do normal”. E mesmo sendo uma pessoa “normal” em meu país natal, sei que pertenço a um grupo maioritário discriminado. Porém, não foi esse o motivo (ainda que exista uma forte ligação) pelo qual decidi estudar o “Outro”. Este assunto foi suscitado pela leitura das obras de Michel de Certeau (1998, 2011, 2016), nos meus estudos sobre o cotidiano, em que percebi sua intensa preocupação com o Outro, com a alteridade. Esta temática veio ao encontro com um dos meus grandes questionamentos: “a falta de empatia”, pois no meu cotidiano, nas notícias dos jornais, nos discursos sociabilizados, observo uma falta de empatia com o Outro, destarte este tema me pareceu desde o início muito interessante e profundo, logo só me embarquei nele.

O sujeito neste estudo é visto como um ser vivo, existencial, que cria e recria seu cotidiano, sua identidade e sua história. Falo de um sujeito da experiência, perceptível, um homem em constante movimento, um sujeito que tem sua mesmidade atravessada pela outridade. Assim, o Outro de que trato não precisa ser fruto das dualidades (negro-branco; rico-pobre; nativo-estrangeiro...). Esse Outro pode ser um outro sujeito comum quase ou até

¹ Mestiço de sangue indígena e europeu.

familiar. Esta é a razão de não ter escolhido estudar grupos minoritários, ou marginalizados, onde talvez tivesse sido mais nítido perceber as distinções do que seria o Outro, mas sim procurar ambientes organizacionais em que se acredite existir uma certa “normalidade”, “igualdade”, “padronização” para justamente observar o existir desses muitos Outros, que se encontram ocultos sob os regimes da ordem, da disciplina e da punição.

Foi assim que pela minha experiência em sala de aula como aluna (tanto no Brasil como no Peru) e como estagiária docente decidi estudar o ambiente universitário, em que muitas vezes os alunos são constantemente avaliados, sem ter em consideração os lugares de partida de cada um deles e onde os professores são submetidos a regimentos específicos, regras a cumprir, em que são poucos os espaços para trabalhar as diferenças, destarte, escolhi trabalhar o Outro e a alteridade na relação professor-aluno.

Em suma, nestas folhas que estavam em branco, neste lugar de escritura, tentei colocar em palavras um tema que vai além destes signos e seus significados formais, tentei falar do Outro, e da experiência do encontro com ele na viagem da alteridade.

Ressalto que este trabalho não se rotula como fenomenológico mesmo tendo bebido das águas da fenomenologia merleau-pontyana, nem pós-estruturalista mesmo concordando com muitos dos seus estudos, acredito como assinala Certeau (1998, p. 110) que:

Todo lugar próprio é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação “objetiva” dessas posições próximas ou distantes que denominamos “influências” elas aparecem em um texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali se produziram. Como tampouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo em particular é um espelho de cem fases (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e enamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).

Neste sentido, este trabalho se mostra como esse espelho partido e enamórfico de cem fases, em que Certeau e Merleau-Ponty e muitos outros autores reapropriadamente aparecem. Ainda, como Merleau-Ponty (2014), acredito que o pensamento provém de um impensado, desta forma, por que procurar o encaixamento em um paradigma epistêmico, se o movimento entre lugares possibilita ainda mais o gesto de pensar? Destarte, em oposição às classificações e aos rótulos epistêmicos, este trabalho não se enquadra como pertencente a um paradigma ou a outro, acredito como assinala Certeau (2012, p. 118) ao se referir a Foucault quando foi questionado sobre seu lugar que:

A identidade imobiliza o gesto de pensar, prestando homenagem a uma ordem. Pensar, pelo contrário, é passar; é questionar essa ordem, surpreender-se pelo fato de sua presença aí, indagar-se sobre o que tornou possível essa situação, procurar – ao percorrer suas paisagens – os vestígios dos movimentos que formaram, além de descobrir nessas histórias, supostamente jacentes, “o modo como e até onde seria possível pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984c, p. 15).

Ou como comenta Sovik (2008, p. 9), ao se referir à atitude peculiar de Stuart Hall, diante do trabalho intelectual: “os antepassados e contemporâneos teóricos são, ao mesmo tempo, aliados, interlocutores, mestres e adversários, de cuja força Hall se apropria, sem se preocupar em denunciar pontos fracos ou demonstrar devoção filial às suas ideias.”

Ainda, no âmbito dos Estudos Organizacionais Paula (2015, p. 46) assinala:

[...] o momento de busca de identidades precisa ser superado para inaugurar uma nova fase nos Estudos Organizacionais. Nessa direção, alcançarmos “desejos nunca antes imaginados”, reconciliando a teoria e a prática, passa pela resolução da necessidade de investir tanto tempo na afirmação de teorias e de posições epistêmicas e pela tentativa de integração de perspectivas em torno de interesses coletivos.

Assim, sem render tributo a nenhuma corrente epistêmica, procurei ir traçando as trilhas que me aproximaram mais ao Outro, e mesmo partindo de uma posição acadêmica, em que é muito frequente definir de cima, sem experimentar as texturas, os contrastes do mundo vivido, realizei todos os esforços possíveis para falar a partir deste solo da experiência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Venice grand canal</i>	32
Figura 2 - Primeiro dia de aula 2017.....	71
Figura 3 - Prédio Histórico da Universidade do Paraná	87
Figura 4 - Lançamento da pedra fundamental em 1913	88
Figura 5 - Universidades Estaduais de Ensino Superior do Paraná.....	99
Figura 6 - Campus da UEM em 1973.....	100
Figura 7 - Campus da UEM em 1978	101
Figura 8 - Campus da UEM década de 1990	101
Figura 9 - Campus da UEM em 2018	102
Figura 10 - Campi regionais e bases de pesquisa	102
Figura 11 - Campus da UEM	103
Figura 12 - UEM Campi	103
Figura 13 - Bases de Pesquisa da UEM	104
Figura 14 - Origem dos Alunos de Graduação da UEM (de 1992 a 2017)	107
Figura 15 - Interior da Escola de Ensino Mútuo, situada na rua Port-Mahon, ao momento do exercício da caligrafia	143
Figura 16 - Organização do espaço físico semelhante à distribuição das salas de aulas pesquisadas	256

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Perspectiva da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados e seu entrelaçamento com o Mundo (Universidade).....	57
Gráfico 2	- Cor e raça, vestibular 2016.....	78
Gráfico 3	- Estrutura hierárquica dos cursos de graduação da UEM.....	82
Gráfico 4	- Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica – 2017.....	95
Gráfico 5	- Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico – 2007.....	96
Gráfico 6	- Percentual de matrículas em cursos de graduação da rede pública, por categoria administrativa – 2017	96
Gráfico 7	- Participação Percentual e Número de Docentes na Educação Superior, por Grau de Formação e Regime de Trabalho, segundo a Organização Acadêmica – 2017.....	97
Gráfico 8	- Necessidade de trabalhar durante o curso de graduação, vestibulares 2016	116
Gráfico 9	- Renda mensal familiar, vestibular 2016	117
Gráfico 10	- Sujeito aberto e fechado, segundo a minha interpretação das narrativas da profa. Narayak	206
Gráfico 11	- Sujeito ABERTO naturalmente ao mundo e ao Outro	207
Gráfico 12	- Eu e Outro como mesma carne e criação de barreiras ou janelas	230
Gráfico 13	- Aspectos relevantes que emergiram da pesquisa teórica e de campo sobre o Outro e a alteridade	250

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Disciplinas observadas.....	73
Tabela 2	- Calendário de atividades acadêmicas - ano letivo/2017.....	74
Tabela 3	- Alunos entrevistados.....	76
Tabela 4	- Professores entrevistados	77
Tabela 5	- Cor ou raça, vestibulares 2016.....	78
Tabela 6	- Normas e diretrizes da UEM.....	79
Tabela 7	- Docentes UEM 2017.....	106
Tabela 8	- Regime de trabalho dos docentes UEM 2017.....	106
Tabela 9	- Dados dos alunos vinculados na UEM, 2017.....	108
Tabela 10	- Cursos de graduação do campus Sede Maringá-PR.....	110
Tabela 11	- Necessidade de trabalhar durante o curso de graduação, vestibulares 2016.....	115
Tabela 12	- Renda mensal familiar, vestibular 2016	117
Tabela 13	- Lugares de encontro virtuais entre alunos e professores.....	258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
ABE - Associação Brasileira de Educação
ASP - Assessoria de Planejamento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCA - Centro de Ciências Agrárias
CCB - Centro de Ciências Biológicas
CCE - Centro de Ciências Exatas
CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CEP - Conselho de ensino, pesquisa e extensão
CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisas
COU - Conselho Universitário
CPL - Coordenadoria de Planos e Informações
CSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CTC - Centro de Tecnologia
CVU - Comissão do Vestibular Unificado
DAA - Departamento de Assuntos Acadêmicos
DP - Dependência
EPES - Equipe de Planejamento do Ensino Superior
FUEM - Fundação Universidade Estadual de Maringá
IES - Instituições de Ensino Superior
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Paraná
MEC - Ministério da Educação
MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
NEIAB - Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros
NUDISEX - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual
PAS - Programa de Avaliação Seriada

PEN - Pró-Reitoria de Ensino

PhD - *Philosophiae Doctor*

PNE - Plano Nacional de Educação

PROPAE - Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade

SETI - Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SISAV - Secretaria Acadêmica Virtual

TIDE - Tempo Integral de Dedicção Exclusiva

UB - Universidade do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UENP - Universidade de Norte do Paraná

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEPG - Universidade de Ponta Grossa

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESPAR - Universidade do Estado do Paraná

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USAID - *United States Agency for International Development*

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

δ	Nome de disciplina teórica
ε_1	Nome de disciplina teórica
ε_2	Nome de disciplina teórica
θ	Nome de disciplina teórica
λ	Nome de disciplina teórica
μ	Nome de disciplina teórica
σ	Nome de disciplina teórica
χ	Nome de disciplina teórica
γ	Nome de disciplina teórica e nome de departamento
β	Nome de área de conhecimento e nome de departamento
π	Nome de disciplina prática
φ	Nome de disciplina prática
F	Nome de área de conhecimento e nome de departamento
W	Nome de área de conhecimento
E	Nome de Centro de Ensino
H	Nome de Centro de Ensino
I	Nome de área de trabalho

LEGENDA DAS TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS

/	Parada brusca ou truncada na fala
...	Pausa
MAIÚSCULAS	Ênfase na voz
<i>Itálico</i>	Expressões em outras línguas
[Inc.]	Incompreensível
[...]	Texto suprimido
[]	Complementos feitos pela pesquisadora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	O EXISTIR DO OUTRO NO COTIDIANO	32
2.1	A ARENA DA NOSSA VIDA: O COTIDIANO	33
2.2	A FENOMENOLOGIA DO EXISTIR E A ESPACIALIDADE	40
2.3	O OUTRO E A ALTERIDADE	44
3	O OLHAR E O PERCURSO	54
3.1	A LINGUAGEM	57
3.2	A TRAVESSIA	69
4	AS UNIVERSIDADES E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO ..	84
4.1	A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: O LOCUS DESTA TRAVESSIA	99
5	MUNDO VIVIDO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	112
5.1	FATOS ANTECEDENTES E CONCOMITANTES AO ENCONTRO COM O OUTRO (PROFESSOR/ALUNO)	112
5.1.1	Lugares de partida	112
5.1.2	Relações entre alunos	123
5.1.3	Motivos do professor ser professor	129
5.1.4	Relação com colegas de trabalho (professores)	133
5.1.5	Professores e o sistema de funcionamento da UEM	138
5.2	O ENCONTRO PROFESSOR/ALUNO	141
5.2.1	Uma leve sequência	141
5.2.1.1	“Eles são muito quietinhos”	142
5.2.1.2	Apresentações e regras	143
5.2.1.3	Aproximação e distanciamento	146
5.2.1.4	“SE EU FALO ASSIM... (entonação de empolgação) tem uma expressão facial”	149
5.2.1.5	Detalhes do começo de maio	152
5.2.1.6	Corrido e intenso	153
5.2.1.7	O professor vai embora	154
5.2.1.8	Novo professor	158
5.2.1.9	Chamar pelo nome	161

5.2.1.10	“A gente está lá para ser um facilitador do aluno”	163
5.2.1.11	Avaliação, reprovação e desistência	168
5.2.1.12	Mesmice - diferença e interpelação	173
5.2.1.13	Experiência marcante	176
5.2.1.14	Inteligibilidade	178
5.2.1.15	Não sei.....	180
5.2.1.16	Tentativas de compreender o Outro	182
5.2.1.17	Sensações contrastantes	185
5.2.1.18	Vitalidade contagiante	198
5.2.1.19	Gostar e não gostar da interação	202
5.2.1.20	Controvérsias e críticas	212
5.2.1.21	Curiosidade	223
5.2.2	Outros aspectos relevantes observados na relação professor-aluno .	231
5.2.2.1	Aulas expositivas	231
5.2.2.2	Saber filtrar e explicar a finalidade do conhecimento transmitido	234
5.2.2.3	Relações de gênero	238
5.2.2.4	Diálogo e feedback	243
6	ENTRELAÇAMENTO	250
7	REPENSANDO OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS A PARTIR DO OUTRO	260
8	CONCLUSÕES	270
	REFERÊNCIAS	276

1 INTRODUÇÃO

Saindo dos caminhos das generalizações e nos aprofundando nos alicerces que constituem as organizações, observamos que estas são palco do encontro entre o Mesmo e o(s) Outro(s), encontro de sujeitos heterogêneos de ser, de sentir, de existir... sujeitos que habitam, mantêm, criam e recriam as organizações. Neste sentido, esta tese busca trazer e avançar na temática do Outro e da alteridade para uma melhor compreensão dos fenômenos organizacionais, pois como assinala Carrieri (2014, p. 27) “há de se pensar na impossibilidade de formas únicas e homogêneas do fazer [e do existir], do realizar no social. Há de se pensar em diversidade de mundos”.

O Outro (sujeito) quando pensado como uma outra existência apresenta um profundo problema filosófico o qual não pode ser desconsiderado na nossa área do conhecimento, pois estamos tratando de seres Outros com mundos privados em que nosso acesso é precário pelas diversas formas de análise existentes. O Outro como Outro continua sendo um mistério para o Mesmo, não obstante, podemos conhecer sim alguns dos seus vestígios, de suas marcas existenciais que podem ser percebidas na viagem da alteridade. Mas, se não darmos a relevância à questão do Outro e toda sua problematização, subestimando-a, podemos estar correndo o risco de homogeneizar o heterogêneo, enxergar o divergente como convergente e ainda acreditar que temos sim como constituir o Outro, representá-lo e defini-lo. Desta forma, assimilar a problematização do Outro e debruçar sobre a temática da alteridade é muito importante para conhecer um pouco mais sobre as bases que conformam o social e da mesma forma as organizações. Portanto, estes muitos Outros que marcam sua existência no cotidiano organizacional, que apresentam maneiras diversas de existir, precisam ser vistos fora das normalizações, das homogeneizações, dos parâmetros estabelecidos, dos rótulos instituídos para poder enxergar sua outridade nas organizações que pode se encontrar oculta sob os regimes da normalização, punição, conduta e disciplina...

A temática do Outro é encontrada em estudos clássicos da filosofia (PLATÃO, 2003; HEGEL, 1992; DESCARTES, 1991; SARTRE, 2011; HUSSERL, 2001; HEIDEGGER, 2012; LÉVINAS, 1980; MERLEAU-PONTY, 2012, 2014, 2015). Com base nestes estudos filosóficos, muitas aplicações e reapropriações vêm se desenvolvendo nas diversas áreas: trabalho social (KRUMER-NEVO, 2002), teologia (MCKINNEY, 2015), linguagem

(HAND, 1997), psicologia (BROWN, 1995; GÜLERCE, 2014), educação (LAHMAN, 2008; GUÉRIOS; STOLTZ, 2010; VEIGA, 2010; FRANKLIN, 2010). No entanto, em toda a minha pesquisa bibliográfica não encontrei nos Estudos Organizacionais nem na área da Administração como um todo estudos específicos sobre o Outro baseados nestas vertentes filosóficas.

Ainda, são relevantes os estudos sobre o Outro desenvolvidos na área psicanalítica por Jacques Lacan (1979a; 1979b; 1985). Neste caminho analítico poucos trabalhos foram realizados nos Estudos Organizacionais abordando de forma bem sucinta a temática do Outro para tratar assuntos como o escárnio (FAÏ, 2008) e a ética (KENNY; FOTAKI, 2015).

Já sobre o tema da alteridade na área da Administração encontram-se os trabalhos de Covre (2003); Machado e Hernandes (2003); Oliveira e Leão, (2012); Islam (2011); Dale e Lathan (2015). A alteridade nestes estudos se encontra associada à representação que temos do Outro, a nossa auto-definição por meio do Outro (sendo possível nestas perspectivas colocar-nos no lugar do Outro e poder defini-lo).

Ao pesquisar as bases para o estudo da alteridade, pude perceber que não existe unicidade no conceito, mas o que se encontra sempre presente ao falarmos de alteridade é a presença do Mesmo e do Outro. No dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (p. 34, 1998) o termo alteridade é assinalado como:

Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. A diversidade pode ser também puramente numérica, não assim a alteridade (cf. ARISTÓTELES, M et., IV 9.1.018 a 12). Por outro lado, a diferença implica sempre a determinação da diversidade (v. Diferença), enquanto a alteridade não a implica. [...]

Já o dicionário de Psicologia assinala que alteridade é: “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (LANNON, 1973, p. 75).

Rolnik por sua vez (1992, p.1) define a alteridade como:

o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogénica.

Desta forma, observando estas diversas colocações sobre alteridade é necessário enfatizar que o trajeto teórico que percorre esta tese tem em consideração o Eu/Mesmo

(Ego) e o Outro (Alter) na perspectiva de Michel de Certeau e Merleau-Ponty, focando na viagem da alteridade mediada pelo cotidiano. A alteridade é entendida neste texto como um fenômeno que atravessa o Outro, uma experiência, seguindo o caminho certeuniano da viagem da alteridade, da abertura para o encontro com o Outro, em que o Outro passa através do Eu e o Eu através do Outro, segundo o olhar merleau-pontiano.

Destarte, para nos submergir nesta viagem da alteridade é relevante partir do solo do cotidiano, pois este é o terreno onde experimentamos o mundo, onde agimos, nos submetemos e nos libertamos, onde coexistimos com o Outro. É o solo em que efetuamos todos os nossos movimentos de instante a instante, onde mesmo sendo subjulgados, oprimidos, podemos inventar as nossas artes de fazer, desenhando novas trilhas, imperceptíveis, camufladas, ocultas, deixando os rastros do nosso existir.

O cotidiano é visto nesta tese à luz de Michel de Certeau (1998), o qual nos mostra a inventabilidade do ser comum. Nos estudos organizacionais foram desenvolvidos numerosos trabalhos sobre o cotidiano baseados nos argumentos certeunianos que possibilitaram novos olhares em diversas temáticas como: gestão (CARRIERI; PERDIGÃO; AGUIAR, 2014; AGUIAR; CARRIERI; SOUZA, 2016; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), relações de poder (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015; TENNENT; MOLLAN; COOKE, 2015; LARTY, 2015) micropolíticas (OLIVEIRA; CAVEDON, 2013; GALVEZ; TIRADO; ALCARAZ, 2018) história (BARROS; CARRIERI, 2015) identidade (CARRIERI; SOUZA; ALMEIDA, 2008) entre muitos outros.

Michel de Certeau (1998) estava preocupado em desvendar as práticas cotidianas, nas quais consegue perceber três aspectos relevantes: o espaço, o tempo e as relações de poder. As relações destes três aspectos, dependendo das circunstâncias, vão dar origem às táticas e estratégias de que ele fala em sua obra. Destarte, a espacialidade para Certeau (1998) é muito relevante para a compreensão das práticas cotidianas, mas esta noção de espacialidade tem como referência principal os argumentos sobre o espaço do fenomenólogo Merleau-Ponty (2015). A fenomenologia e a ontologia merleau-pontiana nos possibilitam olhar para nós, humanos, a partir de uma dimensão encarnada, sensível e perceptível, que parte da nossa experiência com o mundo e com o Outro. Deste modo, ao retomar aos conceitos de Certeau (1998), percebi que Certeau também parte desse solo da experiência. E é justamente partir desse solo da experiência que possibilita a Merleau-Ponty e Certeau enxergarem que o Outro não é passível de ser constituído pelo Eu, mas pode ser sentido e

percebido, ou seja, mesmo não podendo viver as experiências do Outro, podemos nos deixar afetar por ele, por meio dos vestígios, dos rastros que ele deixa nas suas práticas cotidianas.

Mas que são estes rastros, do que falo? São as marcas dos nossos movimentos como seres vivos distintos, pois cada um deixa uma marca no ar que respira, no copo que bebe, na areia que pisa, na palavra que pronuncia... uma marca singular que nos faz conhecer um pouco desse Outro, pois já que o Mesmo não pode se colocar no lugar do Outro porque não é o Outro, pode enxergar, sentir os vestígios da sua outridade desenhada nas suas ações do cotidiano, nas suas práticas de existência.

E é precisamente esta instância da experiência que ganha força nesta tese, este mundo vivido, em que existimos no espaço, ou como assinala Merleau-Ponty (2015, p. 205) “nosso corpo não está primeiramente no espaço, ele é no espaço”. Assim com os aportes de Merleau-Ponty e Certeau pude enxergar que estamos falando do espaço não mais visto como geométrico, mas o espaço existencial. Espaço onde agimos, nos movimentamos, onde existimos como seres inteiros, não mais relegados ao nosso pensamento, ou à nossa subjetividade como ente fundante de nosso existir, mas como um todo, onde tanto nossa parte corporal como subjetiva têm de ser consideradas. Assim, este espaço de que falo, é diferente aos já desenvolvidos nos Estudos Organizacionais, é um espaço que não se pode desenhar, nem mensurar, espaço que se cria, que se vive. Assim, proponho, através das leituras de Certeau e Merleau-Ponty, enxergar o espaço organizacional como um espaço existencial. Espaço esse em que estamos cosituados, enlaçados com o Outro, que a diferença dos outros já propostos, trata de um espaço que é o solo das nossas experiências, da nossa relação com o mundo, onde existimos como seres vivos, criativos e imensuráveis. Já não se trata aqui de um espaço físico, um espaço determinante, onde cada um está situado num lugar que lhe é próprio, também não se trata de um espaço simbólico, produto das nossas representações sobre o outro. Trata-se de um espaço que é o solo das nossas experiências, da nossa relação com o mundo.

Empiricamente, a organização que escolhi para trabalhar estes assuntos tão profundos do Outro e da alteridade foi a universidade. A universidade é uma organização muito estudada no campo da Administração em diversas áreas: gestão (HAMELMAN, 1970); eficácia do ensino (BURTON; BAMBERRY; HARRIS-BOUNDY, 2005); crenças (NUNES; SANTOS; TOLFO, 2018; SOUZA; RIBEIRO, 2018), aprendizagem organizacional (MIR; BAZGIR, 2018); competências docentes (SOUZA-SILVA; PAIXÃO; SILVA; ALVES, 2018); clima organizacional (CURVO; HEINZMANN, 2018), diversidade

(BARROS; DEUSILAN; NORATO; MORAIS, 2016); entre muitos outros aspectos, mas sem considerar a temática do Outro e da alteridade.

A universidade é uma instituição com séculos de história, em constante reformulação e recriação, expandida no mundo, não possui, como aponta Belloni (1992), um conceito único e universal, nem suas funções são as mesmas em tempos e espaços diferentes. No contexto brasileiro o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, afirmava que:

As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos (BRASIL, 2001, s.p.).

Assim, quando falamos de universidade, observamos uma instituição consolidada como fonte do saber e conhecimento, transmissora da experiência cultural e científica da humanidade, palavras estas que refletem a autoridade desta instituição perante a sociedade e, porque não, perante a própria humanidade.

Esta área em que se transmite conhecimento, ou se compartilha saberes, tem de ser olhada desde seu embasamento educativo, não existindo uma forma única nem um único modelo de educação, como aponta Brandão (2007):

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas, mas adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. [...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho, como vida. [...] A educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2007, p. 10).

E neste sentido, a universidade, ao compor esse mundo da educação, ainda mais quando é identificada como centro do saber acumulado da humanidade, não pode relegar as muitas outras formas de educação, de adquirir e transmitir experiências vividas. No entanto, diante da grande abrangência que envolve uma universidade (ensino, pesquisa e extensão), nesta tese me limitei à parte da universidade dedicada ao ensino, focando na relação professor-aluno. Não me remeti à especificidade do conhecimento acadêmico que é transmitido em sala de aula, mas às distintas formas de agir no cotidiano de uma universidade em que se relacionam professor e aluno, experiências de interação que

proporcionam outro tipo de conhecimento, experiências junto ao Outro que possibilitam conhecer um pouco mais do Outro e ao mesmo tempo de si Mesmo.

No contexto brasileiro, a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assinala no seu artigo segundo que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s.p.). Entende-se claramente que a solidariedade humana é um ideal da educação. Segundo Segado (2012, p. 139):

no plano da ética a solidariedade aparece como uma virtude moral; pode afirmar-se que nos encontramos ante um autêntico valor ético-moral que poderia compendiar-se na ideia de fraternidade. Ser solidário, em poucas palavras, é assumir como próprio o interesse de um terceiro, identificar-se com ele, e até se fazer cúmplice dos interesses, desvelos e inquietudes de esse outro ser humano.

Neste sentido, ao falar de educação, temos como pressuposto básico a relevância do Outro, tentando atingir esse ideal de solidariedade, tal como Guérios e Stoltz (2010, p. 11) assinalam: “uma das principais tarefas da educação é o estímulo ao desenvolvimento da experiência com a alteridade [...] Não há na realidade, conhecimento humano sem a troca com o outro, diferente e semelhante. A experiência com a alteridade conduz-nos a ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar [...]”.

Além disto, esta mesma Lei assinala no inciso segundo do artigo terceiro, que o ensino será ministrado com base na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, s.p.). Porém, essa suposta liberdade outorgada, é uma liberdade prescrita pelos currículos, planos de ensino, estruturas disciplinares, como por outros meios de controle formais e informais, que envolvem tanto alunos como professores. Assim, os caminhos da educação parecem seguir uma via de mão única, como assinala Larrosa (1998, p. 78), direcionada ao “progresso”, “desenvolvimento”, “futuro” e “competitividade”. Neste sentido, onde se encontram as muitas formas de ser professor e aluno que escapam a esses direcionamentos?

Segundo Saceanu, (2005, p. 225), na contemporaneidade ecoam dois imperativos: “o seja igual” e “o seja diferente”, mas o segundo imperativo “seja diferente” é ilusório, pois está mais atrelado à exigência de ser original e criativo, desde que se mantenha a ordem estipulada. Contudo não podemos negar a enorme heterogeneidade que reina entre estudantes e professores em virtude da sua história e de suas experiências de vida. Estes

Outros, alunos e professores, não podem ser simplesmente homogeneizados, submetidos aos regimes institucionais, pois como seres vivos recriamos a nossa vida em nosso cotidiano, destarte, mesmo existindo esses imperativos, e essas estruturas de opressão, professores e alunos podem elaborar seus próprios caminhos, deixando rastros do seu existir outro a cada passo.

Na nossa sociedade a relação professor-aluno muitas vezes é observada a partir de uma ótica simplista em que o professor ensina e o aluno aprende, sendo os estudos sobre esta temática na área da Administração mais ligados a questões de ensino/aprendizagem (BENI, *et al.*, 2017) ou sobre os papéis desenvolvidos por cada um deles (CHORY; OFFSTEIN, 2014). No entanto, há nos estudos da Administração abordagens que tratam esta relação professor-aluno a partir de outras perspectivas: como um contrato psicológico (HOLLLOMAN, 1972), redes colaborativas (SANTOS; OURO FILHO; BARRETO, 2017); cocriação de valor (GRILLO, *et al.* 2014), entre outras.

Mas, antes de tudo, trata-se de uma relação ou um relacionamento entre seres Outros que se encontram numa sala de aula (especificamente no ensino presencial). E neste sentido, Morales (2011) afirma que toda a vida em classe é relação de um tipo ou de outro: o professor explica, pergunta, responde, informa, comunica-se verbalmente ou não verbalmente de muitas maneiras. Os alunos, por sua vez, escutam, perguntam, respondem e também se comunicam não verbalmente de muitas maneiras; dizem algo enquanto aguardam e dizem algo enquanto estão distraídos. Destarte, meu foco não é discutir o vasto processo ensino–aprendizagem, mas sim o encontro entre o professor e aluno no ambiente universitário.

O ambiente universitário foi escolhido porque a instituição universidade é considerada uma organização secular, reconhecida socialmente, porém como apontam Fortunato Júnior e Bandeira (2000, p. 284) “a escola [e da mesma forma a universidade] reflete a realidade sócio-cultural de um povo, expressando no seu interior toda a diversidade étnica e cultural com seus preconceitos, discriminação, exclusão, diferenças sociais e econômicas, existentes nos espaços extraescolares”, desta forma, os estudos sobre o Outro e a alteridade tornam-se relevantes para de alguma maneira compreender um pouco mais esse Outro, que muitas vezes na incompreensão é fruto de preconceitos, discriminação e exclusão. Mas, por que estudar o Outro e a alteridade na relação professor-aluno? Porque esta relação, como muitas outras, parte de posições organizacionais hierárquicas diferentes, permeada de relações de poder que muitas vezes chegam a ser conflitivas e de difícil

compreensão por parte de professores e alunos, assim este estudo pode ajudar tanto alunos e professores, quanto à própria organização (universidade) a encontrar maiores entendimentos sobre o Outro (professor-aluno) para tentar melhorar esta relação.

A temática do Outro e da alteridade também não é muito usual na área da Educação, em muitos dos estudos associados a esta temática só é mencionado o termo, sem se aprofundar em conceitos ou definições, no entanto, existem várias pesquisas na área da Educação que tratam da alteridade, como é o caso dos estudos de Molar (2011); Alves e Morin (2016); Gómez (2007), Guérios; Stoltz (2010). Nestes estudos vemos que o termo alteridade pode ser utilizado de forma diversa, pode ser associado ao reconhecimento no Outro, ao respeito pelas diferenças do Outro, assim como ligado à representação que temos do Outro, no entanto reincidentemente nestas perspectivas é possível constituir o Outro. Diferente de muitos outros estudos que tratam o tema da alteridade na Educação e dão maior ênfase ao processo do currículo, da didática e da aprendizagem, este estudo se aprofunda na relação professor-aluno, como sujeitos que se encontram e que passam a se experimentar mutuamente no ambiente universitário.

A originalidade deste trabalho radica em estudar o Outro, não passível da nossa definição, mas o Outro que se encontra junto a nós, que encontramos e que experimentamos, que passa através do Mesmo e o Mesmo através do Outro.

Finalmente, em procura dos rastros em que cada um se mostra um Outro, é que chego à minha interrogação de pesquisa: Como se percebem os rastros do existir do Outro por meio da viagem da alteridade (professor-aluno) no cotidiano de uma turma do primeiro ano de um curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2017?

Portanto, o objetivo deste estudo foi fazer aproximações sobre o existir do Outro, por meio da viagem da alteridade (professor-aluno) no cotidiano de uma turma do primeiro ano de um curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2017.

Para atingir tal objetivo foram realizados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o caminho histórico e a estrutura normativa, hierárquica e disciplinar do ensino superior sob a qual se desenvolve a relação professor-aluno.
- Descrever o cotidiano da relação professor-aluno para tentar aproximar este estudo do solo de onde se anunciam as experiências vividas.
- Fazer emergir as experiências com o Outro (professor-aluno), por meio de relatos de professores e alunos.

- Procurar os rastros do existir do Outro por meio da viagem da alteridade (professor-aluno) de um curso de graduação do primeiro ano da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2017.

Os objetivos assinalados não foram desenvolvidos sequencialmente, mas eles se encontram imersos no decorrer deste escrito. Não pretendi com esta tese desenvolver teorias como pontos de chegada, pelo contrário, meu intuito é que esta tese seja um caminho a percorrer rastros de experiências de seres Outros que de alguma forma, no meio de tantas palavras, ficaram plasmados.

Metodologicamente, entendo que esta “experiência” do encontro entre professor–aluno/aluno–professor é um “conhecimento vivenciado”. No olhar cereteuniano, a experiência vivida é em si mesma inacessível, só restando a fala sobre ela, seu relato. Desta forma, neste estudo valorizei as narrativas dos alunos e professores da turma pesquisada identificadas como “relatos de experiências vividas”, para tanto entrevistei 21 alunos e 9 professores, as entrevistas foram semiestruturadas, gravadas e transcritas. Cabe ressaltar a relevância neste estudo do uso das citações das transcrições dos relatos anunciados, pois como assinala Certeau (1998, p. 249-250):

a voz aparece essencialmente sob as figuras da citação, que é homóloga, no campo do escrito, ao rastro do pé descalço na ilha de Robinson. Na cultura escriturística, a citação conjuga efeitos de interpretação (ela permite produzir o texto) com efeitos de alteração (ela inquieta o texto).

Assim, acredito que os relatos de alunos e professores, mesmo transcritos e recortados, carregam os vestígios deles, desses Outros, que independentes da minha interpretação, deixam uma abertura para serem lidos diferentemente.

Ainda, ao entender que a mediação com o Outro se dá no solo do cotidiano, em que experimentamos o Outro intersubjetiva, intercorporeamente e intermundanamente realizei observação participante na sala de aula da turma pesquisada no ano de 2017 podendo ter acesso ao cotidiano dos alunos, assimilando um pouco do solo do mundo vivido dessa turma, o que foi colocado em palavras nos meus diários de campo.

A forma como foram tratados todos os dados obtidos e escrito este texto está baseada nos argumentos obtidos de Certeau (1995, 1998, 2011, 1985) e Merleau-Ponty (2015, 2014, 1984, 2012), dos quais assimilei o sujeito como um ser aberto, transpassado pelo Outro, um ser perceptivo, percebido, reflexivo, comunicativo e político.

Como contribuição ao campo dos Estudos Organizacionais apresento a tese de que as organizações são lugares habitados pelo Mesmo e pelo(s) Outro(s), que apresentam diversas

formas de existir, pois cada um de nós têm diferentes formas de se relacionar com o mundo e nessa relação criamos constantemente, no cotidiano, espaços existenciais que se (re)apropriam dos lugares constituídos pelas organizações. Estas (re)apropriações, por sua vez, podem mostrar os rastros do mundo particular do Outro podendo senti-los, percebê-los (por nosso elo humano), sem talvez, contudo, compreendê-los inteiramente.

Na sequência deste escrito apresento as contribuições teóricas sobre o cotidiano, o espaço existencial, o Outro e a alteridade extraídas de Certeau (1998, 2011, 1985) e Merleau-Ponty (2014, 2015). No capítulo 3 descrevo a perspectiva desta pesquisa assim como a travessia percorrida para poder de alguma forma trazer os vestígios do Outro. Para tanto me foi necessário me aprofundar na linguagem, com a qual me foi possível entender melhor o fenômeno da alteridade e me ajudar a tratar as narrativas de alunos, professores e as minhas. Logo no capítulo 4 discorro sobre as universidades e o ensino superior brasileiro envolvendo nesta narrativa o lócus desta pesquisa que é a Universidade Estadual de Maringá. Com esta base trago no capítulo 5 as narrativas dos sujeitos pesquisados e as minhas, começando pelos pontos de partida de professores e alunos para logo tratar mais especificamente da relação professor-aluno. No capítulo 6 tento fazer um entrelaçamento teórico e empírico de todo este percurso, para no capítulo 7 trazer estas considerações nos Estudos Organizacionais. Finalmente no capítulo 8 desenvolvo as conclusões deste trabalho e seguidamente apresento as referências da pesquisa.

2 O EXISTIR DO OUTRO NO COTIDIANO

Nestes instantes, enquanto escrevo estas linhas, muitos seres semelhantes a mim estão vivenciando o seu cotidiano, estão experimentando o mundo. No entanto, suas experiências do mundo são diferentes das minhas, assim acredito que as maneiras de existir se manifestam como se fossem as cores da pintura abaixo (Figura 1):



Figura 1: *Venice grand canal*

Fonte: Afremov, (s.d.).

Cores difíceis de enumerar, de descrever... mas as percebemos, as sentimos. Justamente a sua diferença e mistura compõem a beleza desta obra. Da mesma forma, as maneiras de existir no cotidiano são inumeráveis, como se fossem cada uma destas cores, maneiras de viver, maneiras de sermos Outros manifestadas a cada momento do nosso cotidiano, que compõem este mundo compartilhado, difícil de compreender, mas sentido por todos.

Destarte, para me aprofundar neste enredo, nas próximas folhas me submergirei no cotidiano para logo passar a tratar do Outro.

2.1 A ARENA DA NOSSA VIDA: O COTIDIANO

Cotidiano, instantes consecutivos de tempo em que vivenciamos a vida nos diversos espaços onde agimos, sentimos, amamos, sonhamos... em que existimos e coexistimos com o Outro. O cotidiano encontra-se no centro do nosso existir, pois existimos e experimentamos o mundo das mais diversas formas no cotidiano. Ao contrário da visão do senso comum, que enxerga o cotidiano como rotina e passividade, esta arena da vida é, tal como assinala Neal e Murji (2015) “dinâmica, surpreendente e até encantadora; caracterizada por ambivalências, perigos, quebra-cabeças, contradições, acomodações e possibilidades transformadoras”, encontrando-se também no cotidiano “uma composição anárquica de atividades secretas e intersticiais da invenção diária” (COURPASSON, 2017, p. 846).

São muitos os estudiosos que se aprofundaram nestes caminhos do cotidiano, percorrendo linhas teóricas diversas, como: os estudos realizados pela tradição marxista representados por Lukács, Heller e Lefebvre; a teoria da estruturação de Giddens (1989); a dramaturgia de Goffman (2002); as redes de disciplinas de Foucault (2012); as artes de fazer de Certeau (1998), entre muitos outros.

Lukács (2010, 2012, 2013), por meio de uma análise histórico-crítica enxergou no cotidiano a base para que a ciência esteja mais próxima da realidade. Neste mesmo curso de aprofundamento, Heller (1985), discípula de Lukács, acreditava na superação do humano e na revolução que ele pode gerar ao sentir-se parte como indivíduo da totalidade do gênero humano no meio da sua cotidianidade. Por sua vez, Henri Lefebvre (1978, p. 88) assinalava que as raízes da análise filosófica nascem no cotidiano o qual é, para este autor, “a substância do homem, a matéria humana, o que lhe permite viver, resíduo e totalidade em um tempo, seus desejos, suas capacidades, suas possibilidades, suas relações essenciais com os bens e com os humanos, seus ritmos [...], seus espaços, seus conflitos...” Estas vertentes marxistas enxergam a cotidianidade como lugar propício para a alienação e ao mesmo tempo para a revolução, seja esta troante ou silenciosa, acreditando na superação do ser humano no cotidiano.

Do olhar da teoria da estruturação de Giddens (1989), o estudo do cotidiano é fundamental, pois são as rotinas do cotidiano que outorgam a base de sustentação à vida

social. Desta ótica, como assinala Leite (2010), o cotidiano é percebido como regularidade, com uma tendência à estabilidade em função do monitoramento reflexivo da ação.

Já o interacionismo simbólico de Goffman (2002), se vale da metáfora dramaturgica, na sua obra “A representação do Eu na vida cotidiana”, para discutir a interação social. Neste sentido, interpretamos papéis, assumindo personagens em um determinado encontro social. Estes papéis são por nós escolhidos, procurando a melhor forma de agir diante de uma determinada situação. Destarte, nesta perspectiva, conforme Leite (2010), o cotidiano não é mais visto como regularidade, mas como um jogo interativo.

Foucault (2012, 2006) também foi um intenso estudioso do cotidiano, enxergando o poder circulante que permeia a vida cotidiana, um poder espalhado que se encontra presente em todas as relações e lugares, trata-se de relações de força onde ao mesmo tempo em que há dominação, há resistência (resistência estratégica). Esse autor enxergou como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, existindo uma vigilância generalizada. No entanto, deixa escapar como aponta Certeau (1998) aqueles procedimentos infinitesimais que fogem das narrativas históricas, aquelas que não possuem um lugar próprio em que não é possível a visão das operações.

Neste sentido, Certeau (1998) postulou as artes de fazer, enxergando as formas sub-reptícias, as resistências táticas, movimentos sutis, quase imperceptíveis, de grupos ou sujeitos presos nas redes da vigilância, que formam, por sua vez, redes de antidisciplina. Destarte, seu intuito era, como assinala Ahearne, (2010), focalizar nas formas dispersas e muitas vezes invisíveis de operação criativa.

Assim, de forma bem sucinta, observo que os estudos do cotidiano são muito relevantes para a tentativa de compreensão do sujeito e da sociedade. O cotidiano é o tecido da história, a fonte, arena, *locus* onde se realizam todas as operações, terreno de lutas, de dominação e resistência, de redes de disciplina e antidisciplina, envolvendo tanto a dimensão temporal como espacial de nosso existir, não se reduzindo a um plano de fundo, pelo contrário é a base de toda ciência, a base de toda realidade.

Este profundo terreno de pesquisa é visto nesta tese à luz de Michel Jean Emmanuel de la Barge de Certeau, jesuíta, teólogo, antropólogo, historiador e psicanalista francês.

Michel de Certeau nasceu em 1925, na região de Saboia, pertencente a uma família fidalga, tradicionalista e católica. No transcurso de sua biografia, Certeau se mostra sempre aberto, procurando nuances de liberdade onde imperavam as disciplinas, as normas, o rigor dos sistemas constituídos. Interessou-se pelo estudo da história dos místicos da Renascença

até Idade Clássica, mas também estava atento aos acontecimentos sociais e culturais de seu tempo, realizando profundos estudos sobre história e cultura para os quais se vale de entrecruzamentos disciplinares e metodológicos. Assim, avisto Certeau aberto e atento ao que o inaudito possa lhe oferecer sem determinar um lugar próprio, mesmo pertencendo à ordem jesuíta, no seu percurso eclesiástico e intelectual se mostra aberto ao gesto de pensar, procurando achar seu próprio caminho.

Neste percurso, tentando desvelar os movimentos sociais e culturais de seu tempo, se aprofunda no estudo da cultura, realizando algumas pesquisas sobre a cultura popular. Destarte, analisando os sistemas de representação e os comportamentos rituais, enxergou que estas pesquisas eram secundárias, diante das “maneiras de pôr em prática” (essas representações, esses ritos) (CERTEAU, 1985). Assinalando que para que exista verdadeiramente cultura não é só necessário ser autor das práticas sociais, mas é mister que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. Mas, em que consiste tal prática significativa? “Não em receber, mas em exercer uma ação pela qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 2016, p. 143). Assim podemos enxergar como Certeau (2016) está falando de ações de existência, de marcas efetuadas por cada um de nós nos “produtos de consumo” (disciplinas, regras, tradições, rituais...), que estão imbricadas numa relação dialógica com o Outro, com o social, com o Mundo, ou seja, o sujeito comum de que trata Certeau (1998), aparentemente um consumidor passivo é um fabricante na sua própria maneira de existir.

Trata-se, pois de um produtor, um criador, um praticante, da rua, da cidade, das imagens da mídia, dos produtos do supermercado... ele realiza uma produção velada que se executa em regiões ocupadas e definidas, é uma produção de consumo, silenciosa, marcada pela forma, ou maneira de empregar os produtos impostos. Como assinala Ahearne (2010), os usuários insinuam elementos imprevisíveis nos sistemas culturais que consomem, preenchendo-os com fissuras e fendas microscópicas pela sua própria maneira de usá-los.

Para exemplificar isto, Certeau (1985) nos remete ao exemplo do provérbio, em que a relevância não se encontra mais em pesquisar a produção verbal ou o conteúdo semântico, analisando o provérbio de forma isolável como num laboratório de sociologia ou antropologia. “O problema começa a partir do momento em que nos interrogamos sobre o uso que as pessoas fazem dele [do provérbio]”. Assim, muito além da análise linguística ou temática é a análise de como, por exemplo, em uma conversa entre aldeões o provérbio é utilizado para dar golpes, “o modo como é utilizado no tempo certo, com o interlocutor certo

e dentro da circunstância certa, visando mudar o equilíbrio da conversa” (CERTEAU, 1985, p. 4).

Ou citando o exemplo da colonização espanhola da América do Sul, em que, submetidas, as etnias indígenas faziam dos rituais, leis, representações que lhes eram impostas uma outra coisa que não aquela que era a idealizada pelos espanhóis. Não chegando a rejeitá-las diretamente, as subvertiam, as modificavam pela maneira de usá-las. “Eles eram Outros [...] a força da sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo” (CERTEAU, 1998, p. 39-40).

Destarte, em agires simples do dia a dia, este estudioso nos mostra como se esconde uma imensa gama de operações que executa o homem ordinário segundo seus interesses. Posso observar claramente, como este autor foge da aparente estabilidade do cotidiano para tratar do incessante movimento nele presente, movimento conformado por infinitésimas operações do ser comum, este usuário que mesmo subjugado pode recriar seu cotidiano. Para ele é relevante tentar enxergar as criações anônimas e perecíveis que não se capitalizam, movimentos cujas trajetórias são insuspeitáveis. Pois como aponta Ahearne (2010, p. 2), estes sujeitos ordinários, não são simplesmente modelados pelas estruturas sociais, eles fazem destas estruturas o material sobre o qual podem realizar práticas de “reemprego, metaforização, insinuação, e *poiesis* (do grego *poiein*, fazer ou criar) com maior ou menor efeito”.

Enfim, o cotidiano para Certeau, Giard e Mayol (2011, p. 31) é:

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...]

Mas, no meio deste cotidiano, onde existe uma opressão no presente, também há espaços para a transgressão, para a fuga (pelo menos instantânea), para o desvio das imposições sociais, das regras, disciplinas, condutas, inventando-se o cotidiano, como expressa Certeau (1998, p. 38), “com mil maneiras de caça não autorizada”, maneiras pelas quais os usuários se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. Destarte, no meio de um espaço que não nos pertence, a rua, o lugar de trabalho, “agimos sorrateiramente, tentando tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários” (CERTEAU, 1985, p. 5).

Assim, o cotidiano é a arena das nossas práticas, dos nossos agires, das operações que talvez camufladas e até quase invisíveis nos outorgam microliberdades, podendo nos movimentar mesmo estando acorrentados, ajustando os produtos impostos aos nossos interesses. Portanto, este homem comum pode rejeitar, aceitar ou realizar uma bricolagem com os produtos impostos, realizando criações efêmeras diante da ocasião e da circunstância.

Mas, o reemprego destes produtos “têm funcionamentos relativos a situações sociais e a relações de forças. Dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais não geram efeitos idênticos” (CERTEAU, 1998, p. 44). Certeau (1985), aponta três elementos fundamentais das práticas cotidianas, um triplo aspecto: um caráter estético, um caráter ético, e um caráter polêmico.

Estético, pois se tratam de artes de fazer, a arte de utilizar um provérbio, por exemplo, no tempo certo, no ritmo certo, com o interlocutor certo, que é apreciado tanto pelo espectador como pelo interlocutor, é a boa maneira de utilizá-lo, de dar o golpe. Trata-se assim do estilo, entendido como a maneira de utilizar, de manejar a ordem (linguística) imposta a todos. Destarte, as práticas cotidianas são artes de fazer que não se traduzem em discursos, mas sim em atos (CERTEAU, 1985).

O elemento ético está ligado ao fato de que as práticas cotidianas são maneiras dos sujeitos se negarem a seguir a ordem tal como ela se impõe. “O ético é uma recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar uma coisa. [...] é, a vontade histórica de existir” (CERTEAU, 1985, p. 8). Frases densas que nos fazem ver a profundidade de nosso cotidiano, em que no meio das leis, das prescrições, da ordem imposta, manifestamos nosso existir, um existir que cria e recria e não se conforma, maneiras, práticas cotidianas de nos mostrar vivos.

Com relação ao caráter polêmico, Certeau (1985, p. 8) afirma que a cultura é fundamentalmente uma polemologia, pois “todas as práticas cotidianas são defesas para a vida”. São como intervenções num conflito permanente, em uma relação de força. Assim, quanto mais fraco se é, é necessário se tornar mais malicioso, mais inteligente. As práticas cotidianas “são maneiras de lutar contra o mais forte para o contornar, para o utilizar.”

Além disso, ao desmembrar as práticas cotidianas, Certeau (1998) observa, mesmo parcialmente, que elas operam no campo de um sistema; colocam em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação; instauram uma presença (relativa a um momento e a um lugar); e

estabelecem um contrato com o Outro numa rede de lugares e relações. Observamos assim três pontos muito relevantes quando falamos de práticas cotidianas: o tempo, o espaço ou lugar (próprio ou reapropriado) e as relações de força. As relações destes três aspectos, dependendo das circunstâncias, vão dar origem às táticas e estratégias que conformam os movimentos de ação no cotidiano, pois os sujeitos jogam no cotidiano com forças diferentes dependendo da posição em que se encontram ou do lugar que ocupam. E neste sentido, a estratégia para Certeau (1998, p. 99) corresponde ao:

[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações como uma exterioridade de alvos e ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos, e objetos da pesquisa, etc.).

Já a tática, em Certeau (1998), é colocada como uma ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. A tática tem por lugar o do Outro, é o movimento dentro do campo de visão do inimigo. Assim, para Certeau (1998), enquanto a tática é determinada pela ausência de um poder, a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo das ocasiões que apresenta, e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.

Destarte, podemos observar que o cotidiano é construído por meio das práticas, sejam estas táticas, movimentos de antidisciplina, que se realizam no lugar do Outro, no não-lugar; ou estratégias, que se articulam no lugar. Para Certeau (1998, p. 201) o lugar é “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. No lugar impera a lei do próprio, cada elemento se situa em um lugar próprio e distinto que define (lembrando que o próprio está associado a domínio e poder). Um lugar é então uma conformação instantânea de posições e envolve uma indicação de estabilidade.

Mas Certeau (1998, p. 202) nos apresenta um outro conceito diferente de lugar: o espaço. O espaço existe “sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram”, não possui nem univocidade nem a estabilidade de um próprio. Em outras palavras, o espaço é um lugar praticado. Como exemplo, Certeau (1998) menciona a leitura que seria o espaço produzido pela prática do lugar conformado por um sistema de signos – um escrito.

O vínculo do espaço e lugar com as táticas e estratégias se torna relevante, uma vez que resulta fácil enxergar que o lugar, onde impera a lei do próprio, corresponde às estratégias as quais se inscrevem nesse lugar próprio. Já o espaço não possui a estabilidade de um próprio, correspondendo às táticas as quais também são determinadas pela ausência dele.

Certeau (1998, p. 202) nos esclarece melhor a ideia de espaço e lugar apontando os argumentos sobre espaço geométrico e antropológico de Merleau-Ponty:

Merleau-Ponty já distinguia de um espaço “geométrico” (“espacialidade homogênea e isotropa”, análoga a nosso lugar) uma outra “espacialidade” que denomina “espaço antropológico”. Essa distinção tinha a ver com uma problemática diferente, que visava separar da univocidade “geométrica” a experiência de um “fora” dado sob a forma do espaço e para o qual “o espaço é existencial” e “a existência é espacial”. Essa experiência é relação com o mundo; no sonho e na percepção, é por assim dizer anterior à sua diferenciação, ela exprime “a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com seu meio” – um ser situado por um desejo, indissociável de uma direção da existência e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista, “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas”. A perspectiva é determinada por uma fenomenologia do existir no mundo.

Este último parágrafo traz consigo alguns questionamentos: Por que a nossa existência é espacial e o espaço é existencial? De que se trata essa fenomenologia do existir? Para entender Certeau, será necessário fazer este aprofundamento?

Acredito que sim, pois Certeau, no transcurso das suas obras não trata especificamente do Outro. O Outro está lá sempre presente, mas nunca definido. Certeau só nos dá alguns vestígios do que o Outro possa ser. Por isso precisamos ter maior nitidez nas noções de lugar e espaço, o que por sua vez nos possibilitam entender melhor os conceitos de tática e estratégia. Estes quatro conceitos (espaço, lugar, tática e estratégia) são chaves para a compreensão do cotidiano e do Outro em Certeau.

Destarte, no próximo item me aprofundarei nos argumentos de Merleau-Ponty sobre a fenomenologia do existir e sobre a espacialidade, que foi base para Certeau construir seu pensamento.

2.2 A FENOMENOLOGIA DO EXISTIR E A ESPACIALIDADE

Maurice Merleau-Ponty, filósofo fenomenólogo francês, nasceu em Rochefort-sur-Mer no ano de 1908. O contexto histórico da sua vida é marcado pela Primeira e Segunda Guerra Mundial e, portanto, pela ocupação da França pela Alemanha nazista. Na sua biografia ressalta sua posição participativa diante dos acontecimentos do seu tempo, ligando a filosofia aos distintos âmbitos da ciência, da política e da arte. Faleceu repentinamente em 1961.

Merleau-Ponty assimila o legado da fenomenologia transcendental husserliana², porém a supera, pois nega o idealismo transcendental do qual Husserl³ não consegue escapar, restituindo uma ontologia do sensível. Ao pretender realizar a redução fenomenológica, tão relevante para Husserl, Merleau-Ponty (2014, 2015) enxerga um sujeito consagrado ao mundo, enraizado nele, destarte, há a impossibilidade de uma redução completa, pois não somos só consciências, somos carne e carne do mundo, assim até a “reflexão radical é consciência de sua própria dependência em relação a uma vida irrefletida que é sua situação inicial, constante e final”, portanto, a “redução fenomenológica é a fórmula de uma filosofia existencial” (MERLEAU-PONTY, 2015, p.11).

Neste sentido, para Merleau-Ponty (2015) a fenomenologia é o estudo das essências, mas esta repõe as essências na existência. Destarte, para compreender o homem e o mundo é necessário partir da sua facticidade. Para esta filosofia, o mundo esteve e está lá, antes de nós, antes da nossa reflexão. Trata-se de descrever, não de analisar, nem de explicar, é uma tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, um relato do espaço, do tempo, do mundo vividos.

Segundo este filósofo, nós não somos o resultado da ligação de múltiplas causalidades que determinam nosso corpo e nosso psiquismo, não podemos pensarmo-nos

²Com relação a Husserl, cabe ressaltar que o mundo da vida - *Lebenswelt* desenvolvido por este autor, não corresponde ao cotidiano cereteuniano, pois para Husserl o mundo da vida é “o mundo da experiência pré-dado imediatamente antes de toda operação lógica” (Husserl, 1970, p. 47). Já para Certeau (1998) o cotidiano está ligado a todas as práticas, operações dos sujeitos, envolvendo todas suas experiências assim como seus cálculos de ação, como são as táticas e as estratégias.

³ Considerando que para Husserl (2006, p. 28) “a fenomenologia pura ou transcendental não será fundante como ciência de fatos, mas como ciência de essências (como ciência eidética); como uma ciência que pretende estabelecer exclusivamente conhecimentos de essência e de modo algum de fatos. A redução aqui em questão, que leva do fenômeno psicológico à essência, é a redução eidética.” Desta forma para Husserl existem dois tipos de reduções, a eidética e a transcendental ou fenomenológica, apenas a segunda é considerada como idealismo por Merleau-Ponty.

como objetos da Biologia, Psicologia ou da Sociologia, pois tudo o que sabemos do mundo, mesmo a ciência, o sabemos a partir da nossa experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não fazem sentido. Para Merleau-Ponty (2015), o mundo não é um objeto do qual possuímos a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os nossos pensamentos e de todas as nossas percepções explícitas. O mundo é aquilo que eu vivo, aqui que me conheço.

Na última anotação do seu livro póstumo intitulado “O visível e o invisível”, Merleau-Ponty (2014) nos enfatiza que sua obra não apresenta nenhum compromisso com os impulsos filosóficos humanistas, naturalistas ou teológicos, pois para ele a filosofia não pode mais pensar por essas fragmentações. Destarte, a aquisição mais importante da fenomenologia para Merleau-Ponty (2015) foi ter enlaçado o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade, sendo a racionalidade exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Este mundo fenomenológico é o sentido que resulta do cruzamento de minhas experiências, e no encontro de minhas experiências com as do Outro, pela engrenagem de umas nas outras; assim, no mundo fenomenológico não se pode separar a subjetividade da intersubjetividade que “formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 18). Deste modo, somos parte da mesma carne do mundo, o eu e o nós, não havendo mais um vácuo entre o eu e o Outro, mas estando ligados naturalmente por uma intersubjetividade, intercorporeidade e intermundaneidade.

Assim, meu conhecimento do mundo e do Outro se dão pelas minhas experiências, e neste sentido, a experiência como aponta Chauí (2008), não pode ser a passividade receptiva a estímulos externos como era para o empirismo nem atividade de inspeção intelectual do mundo como era para o intelectualismo, mas percebida como nosso modo de ser e existir no mundo.

Portanto, para Merleau-Ponty (2015) é necessário acordar à experiência do mundo, tal como ela nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com o nosso corpo, assim o “corpo é um Eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 278). Trata-se assim de um sujeito perceptível porque vive no universo da experiência, vive num contato direto com os seres, as coisas e seu próprio corpo. Assim, “a percepção não é uma ciência do mundo, nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se

destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 2015, p.6). Ela se mostra como criação e recriação do mundo.

Ainda, trata-se também de um sujeito encarnado, pois como assinala Merleau-Ponty (2014, p.25) nosso “corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido)” sendo esta carne do corpo participada pelo mundo, “ele a reflete, ambos se imbricam mutuamente (o sentido a um tempo auge de subjetividade e auge de materialidade) encontra-se na relação de transgressão e encadeamento”. Assim o nosso corpo é um percebido entre os percebidos que também percebe, e ainda percebe que percebe, é um reflexivo, ou seja, ele é visível como os outros visíveis, mas ao mesmo tempo ele vê, e ao ver está aberto a coisas nas quais lê suas modificações. “O sentir que se sente, o ver que se vê, não é pensamento de ver ou sentir, mas visão, sentir, experiência muda de um sentido mudo” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 226).

Quanto à espacialidade, Merleau-Ponty (2015, p. 258) vai desenvolver sua noção de espaço como “o meio pelo qual é possível a disposição das coisas”; não se trata mais de um espaço lógico sobre o qual as coisas estão colocadas, mas “o poder universal de suas conexões”.

O autor faz a distinção de dois tipos de espaços, um denominado de espaço geométrico e o outro de espaço antropológico:

A noção de um espaço geométrico indiferente aos seus conteúdos, a de um deslocamento puro, que não altera ele mesmo as propriedades do objeto, forneciam aos fenômenos um meio de existência inerte, em que cada acontecimento podia ser correlacionado a condições físicas responsáveis pelas mudanças ocorridas, e contribuía, portanto para essa fixação do ser que parecia ser a tarefa da física (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 86).

Neste sentido, segundo Merleau-Ponty (2015) neste espaço geométrico, objetivo, tratavam-se de coisas, nada havia a dizer do objeto além do que dele dizia a ciência, este era uma unidade ideal, um encontro de propriedades gerais. Nestas condições, o corpo vivo é concebido como mais um objeto.

Mas agrega Merleau-Ponty (2015) que esse mundo que distinguimos enquanto horizonte permanente de todos os nossos pensamentos e como dimensão em relação à qual não deixamos de nos situar... este será então o espaço do homem vivo, do homem da experiência, este será o espaço existencial, o espaço da relação com o mundo de um ser perceptivo, de um ser encarnado. Como assinala Merleau-Ponty (2015, p. 205), “a experiência do próprio corpo nos ensina a enraizar o espaço na existência, [...] pois [...] ser corpo é estar atado a um certo mundo e nosso corpo não está primeiramente no espaço, ele é

no espaço”. Nesse espaço existimos, coexistimos uns e outros, experimentamos a intercorporeidade, a intersubjetividade e a intermundaneidade.

Assim, partindo dos argumentos de Merleau-Ponty (2015) e retomando então à noção de espaço e lugar em Certeau (1998), compreendo que o lugar está relacionado a um ponto de vista objetivante, onde não se diferenciam seus elementos, como coisas, existências inertes. No lugar se levam em conta as variáveis causais dos acontecimentos, dos deslocamentos, pois cada elemento se situa num lugar próprio que define, onde as intenções motoras são constituídas em movimentos objetivos. Estamos falando de uma espacialidade mensurável, que pode ser desdobrada, analisada e compreendida a partir de uma lógica imposta. Podemos acrescentar então que a estratégia, por sua vez, também está relacionada a esta perspectiva objetivante, justamente porque se consideramos só as posições, podemos então fazer esta cisão com o Outro e determinar o nosso lugar próprio.

Já o espaço de Certeau (1998), sendo análogo ao espaço existencial de Merleau-Ponty (2015), é o espaço que concebemos como homens vivos, trajetórias que não se podem desenhar, só se podem experimentar, a nossa leitura, a nossa fala, é uma espacialidade animada, uma espacialidade viva. E neste sentido, as táticas correspondem a essa contínua movimentação.

Assim, fica muito mais claro que Certeau (1998) está colocando dois tipos de espacialidade que dialogam no mundo, o lugar onde se pode observar e desdobrar pela nossa lógica objetiva: a escrita, a língua, o plano, o mapa...; e o espaço que se vivencia pela nossa experiência.

Com tudo o exposto, percebemos que em Certeau (1998) o Outro está presente no estudo do cotidiano, mas de uma forma não tão clara; já Merleau-Ponty (2014, 2015) nos detalha muito mais da sua percepção sobre o Outro e nos possibilita compreender melhor o próprio Certeau.

Finalmente!: Quem é o Outro?

2.3 O OUTRO E A ALTERIDADE

À primeira vista, falar do Outro pode parecer um tema comum, pois vivemos em sociedade, e portanto convivemos com muitos sujeitos: familiares, colegas de trabalho, amigos, conhecidos, vizinhos... Mas cada um destes sujeitos se mostra de uma forma diferente. Quando nos perguntam ou nos perguntamos: quem é esse Outro? Podemos responder citando algumas das características que observamos nele e o descrever, mas será isto o Outro? Essa outra vida, esse outro ser, essa outra história, suas experiências, sua existência se resume ao nosso pensamento sobre ele?

Como assinala Falabretti (2010, p. 517):

Com Descartes aprendemos que a verdade do mundo é, antes de tudo, um acontecimento do pensamento. Após o trabalho desconstrutivo da dúvida metódica, do fim do Eu em situação, a conquista da primeira certeza – “Eu, sou e existo” – foi apenas o passo inicial para, ordenadamente, estabelecer a verdade sobre a alma, sobre Deus, sobre as matemáticas, sobre a natureza material e, ainda, sobre a união substancial entre corpo e a alma. Portanto, o Eu possui em si o poder de desvelar todos os segredos do mundo e, nesse sentido, descobre, interroga e responde pelo Outro.

Desta perspectiva objetivante cartesiana, o conhecimento do Outro pressupõe o retorno do pensamento ao próprio sujeito reflexionante, já que é por meio dele que o Outro ganhará significado (FALABRETTI, 2010). Neste pensamento objetivo não há lugar para o Outro nem para uma pluralidade de consciências, assinala Merleau-Ponty (2015), pois se penso em uma outra consciência constituindo o mundo, pelo menos nesta outra visão do mundo não seria constituinte, e mesmo que consiga pensar isto, seria ainda Eu a que a constituiria dessa forma. Destarte, não havendo espaço para o Outro, não há possibilidade para a intersubjetividade, reduzindo a nossa existência em graus tais que Chauí (2008) se questiona do por que a nossa existência estar convertida em objeto do conhecimento, nosso corpo em coisa, a percepção em pensamento de perceber, a palavra em pura significação?

Para Merleau-Ponty (2015, p. 4)

Descartes e sobretudo Kant desligaram o sujeito a sua consciência fazendo ver que eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não me experimentasse existente no ato de apreendê-la; eles fizeram aparecer a consciência, a absoluta certeza de mim para mim, como a condição sem a qual não haveria absolutamente nada, e o ato de ligação como o fundamento do ligado.

Assim, Merleau-Ponty (2015) mostra-se crítico das filosofias reflexivas, do pensamento de sobrevoos⁴ para constituir o mundo como se o nosso intelecto fosse capaz de sobrevoar o mundo e do alto poder apreendê-lo. Nestas concepções a nossa inerência ao mundo é dissimulada, se mantém submissa, quando precisamente é este enraizamento no mundo que nos une, que nos liga, desde o qual se pode falar de um nós, uma vez que, estamos justapostos no mundo, uns e outros.

Então, como posso descrever esta vivência de outrem? se pergunta Merleau-Ponty (2014). Este ser de rosto, voz... de estilo tão semelhante, tão familiar como eu o sou a mim mesmo, no entanto o surgimento do insólito do diálogo, a compreensão do meu pensamento sem tê-lo pronunciado completamente, mostra a evidência que “também acolá, minuto a minuto, a vida é vivida [...] vindo de não sei que fundo falso do espaço, outro mundo privado transparece através do tecido do meu, e por um momento é nele que vivo, sou apenas aquele que responde a interpelação que me é feita”. Esse Outro que me invade é todo feito de minha substância: “suas cores, sua dor, seu mundo, precisamente enquanto seus, como os conceberia eu senão a partir das cores que vejo, das dores que tive, do mundo em que vivo? Pelo menos, meu mundo privado deixou de ser apenas meu; é agora, instrumento manejado pelo outro” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 22), assim observamos como somos transpassados, invadidos, atravessados pelo Outro. Ao sermos visíveis nos mostramos para o Outro, ao sermos perceptíveis somos percebidos pelo Outro, mas também percebemos o Outro, e ao percebê-lo percebemos aquilo que somos e não somos, inerência e diferenciação, assim nos conhecemos no Outro, e ao mesmo tempo nos tornamos outros, passando por ele, e ele por nós.

Assim, para Merleau-Ponty (2014, 2015), somos seres enlaçados no mundo, somos carne do mundo, seres intersubjetivos e intercorpóreos, mas cada um vive um mundo privado do qual a minha percepção só capta fragmentos, nunca uma totalidade, porém estes mundos privados se comunicam entre si, e nos fazem testemunhas de um único mundo. Destarte, para o autor, a certeza injustificável, de vermos o mesmo céu, de tocarmos a mesma água, de cheirarmos o mesmo aroma... de compartilhar de um mesmo mundo sensível é o ponto de apoio da verdade.

Em suma, na visão de Merleau-Ponty (2014) o Eu não tem como constituir o Outro, o Outro já está lá, cosituado num mundo comum, ele não é um sujeito rival do outro, mas

⁴ “O pensamento de sobrevoos ou *kosmothéoros* caricaturam a figura do filósofo ou do cientista, que eleva sua atividade a um poder absoluto de contemplação, pairando sobre o mundo sem, contudo, habitá-lo” (SILVA, 2007, p. 5).

um prisioneiro no circuito que o liga ao mundo, como nós, e da mesma forma no circuito que o liga a nós.

Mas por que esta concepção do Outro em Merleau-Ponty pode nos ajudar a compreender o Outro em Certeau? Porque Certeau vai ter muitas complicitades com Merleau-Ponty, como será visto posteriormente.

Ao me aprofundar na vida e obra de Certeau, observei como lhe é caro o tema do Outro, da alteridade. Na sua sepultura ressoou o cântico de Edith Piaf: *Non, Je ne regrette rien* – Não, eu não lamento nada – canto que Certeau teria escutado com muita intensidade nos seus últimos dias, “ria quando escutava essa frase de Piaf: Recomeço do zero” (DOSSE, 2003, p. 17). Frase que ressoa também na sua biografia, pois nela percebo este contínuo começar, nesse existir em que cada dia se torna novo. Para Dosse (2003, p. 19):

[...] sua maneira de viver sua crença no coração da inteligência moderna e de conservar seu lugar de pertencimento na comunidade jesuíta cobravam nele a forma de um corpo religioso perenemente atravessado por qualquer outra coisa que não fora ele, por uma alteridade, fonte de um movimento contínuo de pôr em dúvida.

Este estudioso (Certeau) nos apresenta tanto no seu transcurso biográfico como nos seus diversos objetos de estudo, a relevância do Outro. Dava ouvidos às vozes ordinárias, se aprofundando no indizível, no místico, assim como nos movimentos aparentemente imperceptíveis, nas maneiras de fazer, nas bricolagens, nas metamorfoses da lei, nos pequenos movimentos sub-reptícios em que mesmo na presença de uma ordem, de uma disciplina, de uma opressão, continuamos re-criando o mundo, sendo Outros.

Nele há um incessante interesse pelas mínimas práticas cotidianas dos seres comuns, deixando em seus passos as marcas da fragmentação e da bricolagem com o Outro. Trilha esta, da alteridade, que Certeau percorre como um caminhante sem lugar, nem repouso, “[...] eternamente em trânsito, em procura de um começo e de uma viagem em direção ao outro” (DOSSE, 2003, p. 17). A alteridade, como assinala Martínez (2005), se mostra como fruto da experiência da viagem; esta se aprende desprendendo-se de si, a partir da curiosidade que produz o Outro:

[Em Certeau, a alteridade] se forma a partir do desejo do sujeito pelo outro. O esperado nunca é o esperado. Não se parece a ninguém; não se parece à imagem que nós representamos dele. Ali onde começa a alteridade, pois o que não se parece a ninguém é o inefável, o indizível, o que não tem sentido (MARTÍNEZ, p. 64, 2005).

Destarte, podemos perceber num primeiro momento que ao falar de alteridade em Certeau, falamos da experiência junto ao Outro, que é diferente da representação que fazemos dele, esta experiência que nos altera, nos descobre, pois existe algo novo que nos modifica, precisando talvez, “voltar a esta ‘coisa’ que aconteceu e compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que, então, nos tornamos” (GIARD, 1998, p. 12).

Na sua obra “A Escrita da História”, Certeau (2011) trata da etnologia e a história na obra de Jean de Léry, publicada em 1578 e intitulada: *Histoire d'un voyage faict en la terre du Brésil*. Esta obra trata do relato da permanência de Léry na baía de Guanabara nos anos de 1556 – 1558, considerando que, antes de retornar à Europa, Léry vagueia durante três meses entre os tupinambás do litoral. “Ao final dessa pesquisa existe [...] a invenção do Selvagem”, assinala Certeau (2011, p. 226). Em outras palavras, Léry inventa o selvagem: estes outros (os índios tupis) são a interpretação de Léry, ele os define, os nomeia, lhes confere uma identidade. Esta constituição do Outro é questionada por Certeau (2011) tanto ao estudar a obra de Léry como quando estuda o caso da possessão de Loudun.

“Na viagem de Léry cria-se um paraíso perdido: um corpo erótico do selvagem, esta imagem criada representou um papel relevante na *episteme* moderna”. No entanto, nas entrelinhas se encontra o vestígio de um resto que define também o selvagem, “o prazer”: “Encantamentos de Léry, festas dos tupis – salmos de um e danças e baladas aldeãs dos outros. Excesso que constitui um lugar-comum entre eles”. Mas esses instantes vivenciados são momentos inexploráveis, efêmeros, irrecuperáveis, sem renda e sem lucro, mostrando que alguma coisa do próprio Léry não retorna. Trata-se de restos que não se podem traduzir e menos ainda escrever, é o “in-audito, podemos ouvir mas não compreender [...]” (CERTEAU, 2011, p. 247).

Destarte, no encontro com o Outro, experimentamos o mundo, e na sua simplicidade ou complexidade nos conduzem a algo novo, podemos olhar, mas não entender, podemos perceber mas não definir, momentos indizíveis, sem escrita nem narração, dos quais fica apenas um resto, uma sombra do Outro. Neste sentido, entendo melhor as palavras de Giard (1998, p. 12): [Certeau] “toma por objeto [...] o sentido oculto daquilo que, mais profundo, e ainda misterioso, se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras”. Nesta frase, observo como o relevante para Certeau é esse sentido oculto, misterioso, invisível que se encontra por baixo do visível, do aparente, essas pegadas na areia, essa sombra que nos deixa o Outro e até nos revelam um pouco dele.

Na *Histoire*, o maravilhoso, marca visível da alteridade, não serve para propor outras verdades ou um outro discurso, mas pelo contrário, serve para fundar uma linguagem sobre a capacidade operatória de dirigir a exterioridade para o “mesmo”. O “resto” do que falo é antes uma recaída, um efeito segundo desta operação, um dejetto que produz ao triunfar, mas que não visava produzir. Este dejetto do pensamento, isto será finalmente o outro (CERTEAU, 2011, p. 247).

Assim, observo neste parágrafo a crítica a esse pensamento que se acha capaz de constituir o Outro, quando o que podemos obter dele apenas é uma sombra perceptível dele.

No estudo da possessão das freiras de Loudun, Certeau, (2011, p. 264-266) enxerga duas posições dessimétricas: por um lado, as possuídas, e por outro, seus juízes, exorcistas, médicos. Entre as possuídas há uma indeterminação do lugar de onde falam: “Alguém outro fala em mim”, “um alhures que fala em mim”, enquanto os médicos e exorcistas trabalham na nominação ou denominação daquele que se manifesta como falante, ou seja, “por um lado não se sabe quem fala ou do que fala; por outro, se tem um saber que tende a reclassificar a alteridade que se apresenta”. Tanto médicos como exorcistas se opõem a essa fuga herege, doente, ou anormal que a possuída representa, exilada da linguagem social. Assim, eles pretendem “eliminar uma extraterritorialidade da linguagem [...] onde se coloca a possuída quando se dá por enunciado alguma coisa que é fundamentalmente outro”. Trata-se de uma relação do discurso (constituído por um saber) com uma transgressão que não é discurso, ou seja, de um discurso atravessado, onde a “alteração é, no discurso, a figura móvel, evanescente e ressurgente, da transgressão do discurso”. Deste modo, Certeau (2011, p. 267) está interessado nessa palavra interdita pelo discurso, ele percebe que o tipo de manifestação (seja Deus ou o Diabo) é o mesmo, “reduzível à relação que uma travessia alteradora mantém com uma ordem semântica”

E neste sentido, ele aponta que a linguagem mística do século XVI (homólogo e o inverso a possessão diabólica) se define pela introdução de um inefável, indizível, num texto recebido: “Um ‘não sei quê’ fala, mas este ‘não sei que outro’ é introduzido e dito dentro de um sistema doutrinal, alterando o discurso do saber teológico e não construindo outro discurso” (CERTEAU, 2011, p. 267). Trata-se segundo a mística, diz Certeau (2011), de uma experiência dita inefável, indizível, que não possui linguagem própria, mas é marcada tal qual uma ferida no discurso teológico, trata-se de uma transgressão do discurso, que está inscrita na linguagem religiosa pela maneira de praticá-la.

Assim, entendemos como o Outro manifesta-se suavemente, quase de forma imperceptível, justamente sem discurso, sem lugar, de forma sub-reptícia, indizível, mas

deixa uma marca, uma ferida, valendo-se de táticas, pequenas transgressões diante do constituído. Porém, o discurso (demonológico, etnográfico, médico...) tomam uma mesma posição com respeito à possuída, ao selvagem, ao doente, ao Outro:

“Eu sei melhor do que tu aquilo que dizes”, quer dizer, “Meu saber pode se colocar no lugar de onde falas”. Ora quando a possuída fala esta linguagem que se impõe a ela e que se põe no seu lugar, o discurso alienante, mas necessário que ela enuncia traz o vestígio – a ferida – da alteridade que pretende recobrir o saber (CERTEAU, 2011, p. 268).

Mais uma vez observo claramente a crítica de Certeau (2011) ao sujeito do conhecimento que acredita que por meio de um pensamento de sobrevoo, por meio da sua análise reflexiva, pode se colocar no lugar do Outro e ser ainda mais conhecedor do Outro do que o Outro conhece dele mesmo. Desta forma, Certeau (2011) nos mostra claramente o nosso engano ao acreditar poder constituir o Outro, pois muito provavelmente partindo deste pensamento analítico, objetivo, não compreendemos mais que aquilo que impomos ao Outro, sua alienação. No entanto, o Outro se encontra ali, compartilhando o mesmo mundo conosco, e para mostrar isto Certeau (2011, p. 268 - 269) nos traz o exemplo da citação. Para o autor, a citação é uma “técnica literária de processo e julgamento que assenta o discurso numa posição de saber onde ele pode dizer o outro”, porém o citado, mesmo fragmentado e reempregado, não deixa de remeter um outro lugar, trazendo como um sonho uma estranheza inquietante, qual nos relatos da possessão que de forma sub-reptícia na rede de termos teológicos ou médicos, produz uma estranheza diabólica (CERTEAU, 2011, p. 270). Esta percepção de estranheza pode não ser descrita, mas é sentida, da mesma forma o Outro se manifesta, ele nos faz senti-lo, pois ele é perceptível como nós o somos para ele.

Assim, nas diversas obras de Certeau (2011, 1998), notamos um chamado para a humildade epistêmica: que tanto, como cientistas, conhecemos daquele que não compreendemos? Pois o imaginado não é o tocado, o lido não é o vivido... Assim, Merleau-Ponty e Certeau nos chamam a mudar o nosso ponto de partida, para empreender um conhecimento encarnado, para iniciar e reiniciar da vida sendo vivida, do solo da experiência.

Certeau (2011, p. XVIII) assinala que no “[...] ocidente, o grupo (ou indivíduo) se robustece com aquilo que exclui (é a criação de um lugar próprio) e encontra sua segurança na confissão que extrai de um dominado (assim se constitui o saber de/sobre o outro, ou ciência humana)”.

Entendo este domínio porque se parte de um pensamento constituinte onde o Eu pode definir o Outro, como assinala Merleau-Ponty (2015, p. 8):

A análise reflexiva ignora o problema do outro, assim como o problema do mundo, porque ela faz surgir em mim, com o primeiro lampejo de consciência o poder de dirigir-me a uma verdade de direito universal, e porque sendo o outro também sem exceção, sem lugar e sem corpo, o Alter e o Ego são um só no mundo verdadeiro, elo dos espíritos. Não existe dificuldade para se compreender como Eu posso pensar o Outro porque o Eu e, por conseguinte, o Outro não estão presos no tecido dos fenômenos e mais valem do que existem. Não há nada escondido atrás desses rostos ou desses gestos, nenhuma paisagem para mim inacessível, apenas um pouco de sombra que só existe pela luz.

De igual forma, como vimos anteriormente nas filosofias da consciência, a análise reflexiva ignora o problema do Outro, já que este nem é considerado, desta forma resulta fácil colocar o Outro como mais um objeto a ser analisado. Não há um fundo que nos ligue, neste pensamento reflexivo a minha consciência pode compreender o funcionamento do Outro, seus sentires, suas emoções como puros mecanismos a serem analisados. E é justamente porque o humano é tratado dessa forma na ciência “ocidental”, que a ciência é capaz de criar seu lugar próprio, ou seja, se acha capaz de determinar o Outro à luz de dimensões físicas, mecânicas, lógicas, analíticas, e sustentar desta forma seu poder-saber.

Por outro lado, em Certeau (1998) observamos este gesto de retornar à origem, para experimentar o Outro, procurando o fundo, o invisível que dá origem à forma, ao visível:

O memorial é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar. Já nesse lugar palimpsesto, a subjetividade se articula sobre a ausência que a estrutura como existência se faz “ser-aí” (*Dasein*). Mas como já se viu este ser-aí só se exerce em práticas do espaço, ou seja, em maneiras de passar ao outro. Aí se deve reconhecer a repetição, em metáforas diversas, de uma experiência decisiva e originária, a diferenciação quando ela percebe ser outro corpo que o da mãe. [...] Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar ser outro e passar para outro (CERTEAU, 1998, p. 190-191).

Podemos observar como Certeau (1998) trata então da ausência, esse fundo sobre a qual a subjetividade aparece, se articula, por meio da prática do espaço, ou seja, por meio de nosso existir, e neste existir, como assinala Merleau-Ponty (2014, p. 22), “outro mundo privado transparece através do tecido do meu, e por um momento é nele que vivo”, assim passamos pelo Outro, e nessa experiência percebemos como na experiência da infância aquilo que somos e aquilo que não somos, contiguidade e distância, inerência e diferenciação, em que nos conhecemos e ao mesmo tempo nos tornamos outros.

Em suma, fica claro como somos incapacitados para constituir o Outro, porém por compartilhar com ele o mesmo mundo podemos senti-lo, percebê-lo, passar pelo Outro e ao mesmo tempo sentir que ele faz o mesmo comigo, experimentando uma alteridade que altera. Podemos então experimentar os vestígios do Outro, as pegadas do seu existir que se mostram presentes muitas vezes de forma sutil, tática, se (re)apropriando dos lugares, mostrando-se como uma transgressão do discurso, sem possuir um discurso próprio, como feridas de um sistema. Assim como ressaltar as críticas às filosofias da consciência e às ciências, que por meio da sua análise reflexiva acreditam poder constituir o Outro e se colocar no lugar do Outro.

Pudemos perceber em todo este trajeto que existe um amplo diálogo entre as concepções de Certeau e Merleau-Ponty.

Certeau vai criticar, como Merleau-Ponty, esse pensamento de sobrevoos, esse poder-saber do homem do conhecimento que se acredita capaz de se colocar no lugar do Outro e poder defini-lo. Para Certeau, o Outro não é passível de constituição, pois o único que percebemos do Outro são apenas vestígios, não podendo nos colocar no seu lugar, e muito menos defini-lo. Destarte, igual a Merleau-Ponty, Certeau também critica, neste sentido, a ciência. Além disto, compartilha também, como assinala Dosse (2003, p. 514), esse gesto de se “submergir no mundo em lugar de dominá-lo” descendendo “até ele tal qual é no lugar de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo”. Nos diferentes estudos de Certeau, enxergo que ele também procura retornar a uma realidade originária, considerando também que não é possível uma redução completa, mas procura o fundo, a profundidade, essa ausência, esse invisível que deixa nítido o visível, tal como defendera Merleau-Ponty.

Na sequência de todas estas folhas foram tratados dois assuntos amplos, o cotidiano, e o Outro. Com relação ao cotidiano pudemos observar que este é um amplo terreno, um tema ao qual Certeau lhe dedica muita reflexão, e ao mesmo tempo este assunto é básico quando falamos da fenomenologia merleau-pontiana. Assim, de diferentes perspectivas, o cotidiano, é base para ambos estudiosos. Certeau (1998), como vimos, considera importantes todas as práticas cotidianas, tendo em consideração as estruturas de opressão presentes no cotidiano, e nos mostra esses movimentos de antidisciplina, nas formas de usar os produtos impostos. Acredita num ser humano em constante movimento pelo seu mesmo existir. Já sob o olhar fenomenológico merleau-pontiano, o cotidiano poderia ser considerado como o mundo de todas as nossas experiências, como o tempo e o espaço de nosso existir, com toda nossa corporeidade e subjetividade. Talvez seja por esta grandeza que Certeau (1982)

assinala no seu artigo *La folie de la vision*, ao se referir às reflexões de Merleau-Ponty na sua obra o visível e invisível: que a experiência visual sempre opaca a linguagem verbal, essa visão, essa abertura para o mundo é qual a infância do verbal que permanece onde se desenvolve o teatro da vida cotidiana.

Expressando finalmente:

Não estou certo de aderir a todas as seduções desse pensamento que retira da força de sua linguagem para melhor dizer aquilo que a cativa. Talvez porque experimento de cumplicidades excessivas com aquilo que tenho vontade de crer. Mas é belo, e uma filosofia sempre avança por aquilo que sua beleza faz produzir ao espírito (CERTEAU, 1982, p.99).

Destarte, estas perspectivas não são comparáveis pois partem de ângulos distintos, Certeau (1998) está dedicado a mostrar as artes de fazer, observando as relações de poder de dominação e resistência, ressaltando as pequenas astúcias do homem comum no cotidiano, movimentos de apropriação e reapropriação, enquanto Merleau-Ponty (2014), pretendendo criar um novo caminho para a filosofia fora das fragmentações, está preocupado em unir a subjetividade e objetividade, a mente e o corpo.

Também tratamos neste estudo do tema da espacialidade desenvolvida por ambos autores, mostrando como se entrelaçam os seus conceitos. Pudemos observar mais detalhadamente a concepção de espaço e lugar em Certeau (1998), com o aprofundamento na fenomenologia do existir de Merleau-Ponty (2015): e enxergar o lugar ligado à lógica analítica-objetiva, e o espaço análogo ao espaço existencial, solo das nossas experiências, da nossa relação com o mundo, em que somos no espaço, sede da nossa intercorporeidade e intersubjetividade.

Pudemos também entender mais claramente as noções de tática e estratégia postuladas por Certeau (1998): compreendendo que a estratégia parte de um pensamento constituinte, um pensamento objetivo, justamente trabalha sobre o lugar, e neste sentido o Outro aqui é mais um objeto, um ser inerte, podendo se possuir o conhecimento da sua trajetória por fatores de medição, por isso que a estratégia é calculável. Esta é a lógica analítica objetivista na qual estão baseados muitos dos sistemas constituídos pelo homem, a língua, a escrita, os cálculos do Estado, a estatística, os objetivos de uma empresa...

Por outro lado, muito diferente, temos a tática, baseada numa outra lógica, ou numa não lógica, onde se considera o ser humano não como mais um objeto mas como um ser vivo, existente, mutável, que pode alterar-se a cada movimentação existencial, este habita então no espaço, sempre móvel, é o homem inventivo, o homem criativo em cada um dos

seus passos, no seu cotidiano, é o homem que deixa uma marca de seu existir, pois caminha por meio dos lugares. Por isso a tática não tem lugar, porque estamos falando de uma outra dimensão, não mais objetiva, mas uma dimensão vivida.

Por sua vez, reflito como o Outro em Certeau e Merleau-Ponty também se interligam, sendo incapacitados de constituí-lo, de defini-lo, de nos colocar no seu lugar, observando apenas vestígios dele. É relevante salientar que o Outro em Certeau está profundamente relacionado com a mística, com a crença, temas muito caros dele, que por sua vez tem um fundo da sua condição de religioso. Já Merleau-Ponty, observa o Outro de uma perspectiva ateísta e por isso, segundo ele, talvez a única certeza que exista seja de compartilharmos de um mesmo mundo sensível (MERLEAU-PONTY, 2014). Esta compreensão de Merleau-Ponty (2014) é altamente relevante para não mais existir esse abismo entre o Eu e o Outro, mas enxergar nossa ligação no mundo. Destarte, noto como Certeau e Merleau-Ponty, mesmo com todas as suas diferenças, se entrelaçam e nos dão possibilidades de nos aproximar ao Outro.

Mas no solo do mundo vivido como me aproximar desse Outro, como enxergar ele, como tentar trazer os vestígios da sua outridade? Assim, tentando explicar tudo isto mais detalhadamente a seguir trato do olhar e o percurso desta pesquisa.

3 O OLHAR E O PERCURSO

O olhar desta pesquisa tem como base principal perceber, sentir o Outro, não defini-lo, nem constituí-lo. O intuito foi poder conhecer mais desses Outros (professor-aluno) no contexto da organização “universidade”, não para demonstrar o poder da ciência, mas para senti-los. E neste sentido o campo da Administração tem muitos desafios a serem enfrentados olhando os sujeitos na sua condição existencial, na sua condição humana.

Durante o transcurso desta caminhada tive como guia as palavras de Giard (1998, p. 26): “Pretende-se ganhar a confiança no diálogo, para que ‘aflorem’ aos lábios lembranças, receios, reticências, todo um não-dito dos gestos da mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano”.

Entendo que esta “experiência” do encontro entre professor–aluno/ aluno–professor é um “conhecimento vivenciado” como assinala Certeau (1988, p. 187), ao estudar a experiência religiosa. Mas como estudar essa experiência vivida? Quadros (2002) assinala que Certeau não considerava a relação experiência-linguagem algo imediato, sendo assim, a experiência em si mesma é inacessível só restando a fala sobre ela, seu relato, sua narração. Destarte, Certeau (1988) aponta que primeiramente devem se levar em consideração atentamente os relatos sobre a experiência vivida. Mas logo é necessário um distanciamento, pois essas narrativas narram algo que deixou de existir, é um instrumento imperfeito, porém é o único meio que dispõem os pesquisadores para atingir a experiência vivida.

Desta forma, o relato ou narrativa foi a minha fonte principal para trazer estes vestígios do Outro. Pois, como assinala Giard (1998, p. 32): “o relato é a língua das operações. Abre um teatro de legitimidade para ações afetivas e permite seguir as etapas da operatividade”. Ou ainda, como afirma Certeau (1985, p. 19) “o relato é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata.” Neste sentido, para Certeau (1985), não é necessário procurar atrás do relato as estruturas econômicas, sociológicas, das quais seria o fato, pois ele já é uma teoria por si mesmo. Desta forma, “podemos analisar a narratividade como discurso teórico das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1985, p. 19). Mas que é uma narrativa? Barthes (1976, p. 19-20) nos esclarece:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral

ou escrita, pela imagem fixa ou imóvel, pelo gesto, ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente, estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta, [...] a narrativa está aí, como a vida.

Portanto, neste estudo valorizei muito as narrativas, identificadas como relatos de experiências vividas. No relato se realiza um processo de reconstrução da experiência, é o meio de trazê-la da memória e transformá-la em um saber possível de ser transmitido (CERTEAU, 1988). Sendo a memória, segundo Candau (2012), uma forma particular de conhecimento dos acontecimentos do passado, que são reativados e ordenados parcial ou totalmente, de forma verídica ou errônea, meio verdadeira ou meio falsa, que variam de forma infinda no decorrer da vida de um sujeito. Ainda, os acontecimentos memorizados não se integram num sentido, elas se assentam no presente, pois é apenas à medida que as lembranças podem ser dotadas de um sentido e vinculadas ao presente que a memória funciona, apoiando-se sobre a imaginação. Observamos, desta forma, a imperfeição deste instrumento de coleta, mas que reitera nossa condição humana, de seres inventivos, criativos, mesmo com a nossa própria história.

Considerando que os relatos enunciados são dados imperfeitos com relação à experiência vivida, pois passam pelo filtro da memória, a minha condição humana, meu elo com o Outro por ser também parte deste mundo, me possibilitou compreender de alguma forma o que vai além das palavras, pois como assinala Merleau-Ponty (2014, p. 22) “suas cores, sua dor, seu mundo, precisamente enquanto seus, como os conceberia eu senão a partir das cores que vejo, das dores que tive, do mundo em que vivo?” Assim, ao sermos todos feitos da mesma substância, sermos carne do mundo, possuímos a ligação da intersubjetividade, intercorporeidade, uma intermundaneidade, estando conectados, comunicados de alguma forma naturalmente, por essa razão também realizei a observação participante.

A observação participante segundo Serva e Jaime Júnior (1995, p. 69) respeita a uma circunstância de pesquisa onde observador e observados interagem face a face, “e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem

em um dado projeto de estudos”. Ainda, com relação à observação, Rezende (1990, p. 14) assinala que “Merleau-Ponty achasse muito próximo de Einstein e da teoria da relatividade ao reconhecer que o observador faz parte da observação”. Neste sentido é importante salientar que na minha condição de observadora não possuo uma posição neutra nesta pesquisa, desta forma a única mesmidade que eu experimento é a minha, enquanto os alunos e professores, passam a ser enxergados como Outridades, já que seus mundos particulares são em muito inacessíveis por mim.

A pesquisa em campo foi pouco a pouco me mostrando os sujeitos, os Outros, e no transcurso de todo este trabalho fui considerando o sujeito como um ser que percebe, é percebido e reflexivo e neste sentido capaz de simbolizar, de representar (sem considerar esta capacidade reflexiva como fundamento do ligado, mas como ato de ligação com o espetáculo do mundo). Um ser que possui uma integralidade subjetiva e objetiva. Um ser comunicativo que mostra vestígios de seu mundo particular, transpassando o Outro, e nessa transcendência também transparecem as relações de poder, ao sermos também seres políticos. No gráfico 1, a seguir, apresento um esboço da perspectiva dos sujeitos e da organização universidade neste estudo. Salientando que, mesmo que este gráfico seja uma representação, uma redução, um recorte muito, muito vago da realidade, achei importante de alguma forma mostrar que este entrelaçamento entre os sujeitos, e entre estes e o mundo se dá pelo fenômeno da alteridade. Todos estes aspectos colocados neste esboço os assimilei dos escritos de Merleau-Ponty (1984, 1990, 2015, 2012, 2014), Certeau (1982, 1985, 1995, 1998, 2011) e da minha pesquisa em campo.

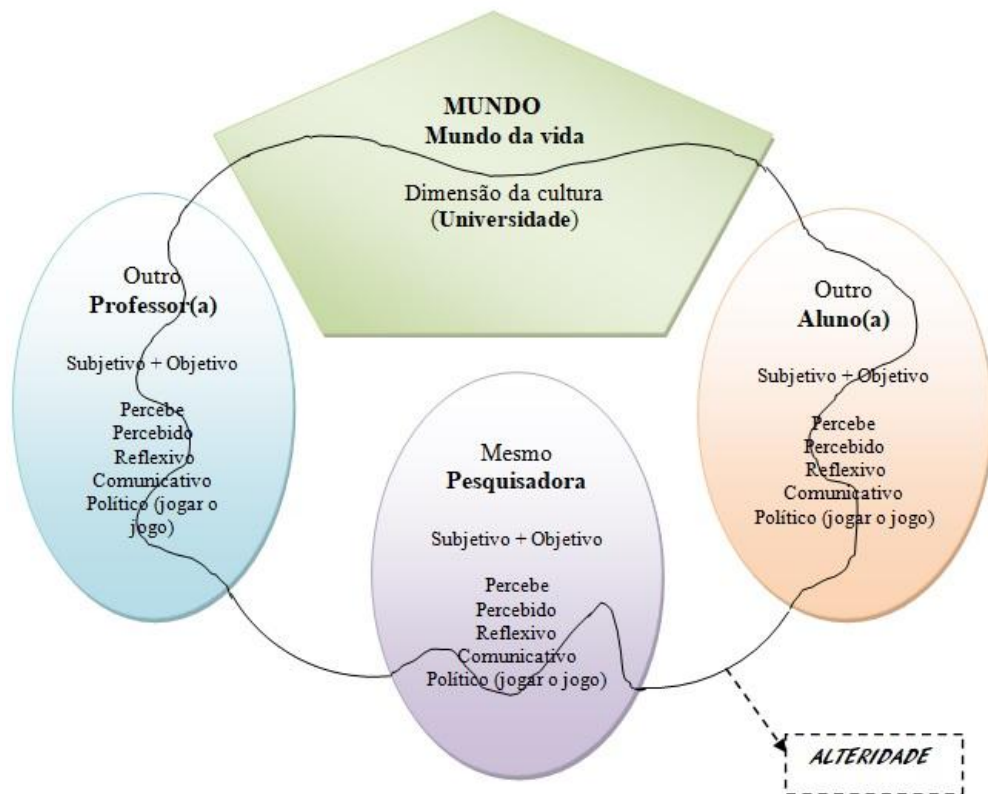


Gráfico 1- Perspectiva da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados e seu entrelaçamento com o Mundo (Universidade)

Fonte: Elaboração própria.

Uma inquietação muito profunda e em certa medida angustiante desde o início deste trabalho foi: Como trazer os rastros do Outro como Outro nesta tese sem cair nas definições, nas constituições? Após muitas leituras consegui enxergar que a linguagem era uma categoria muito relevante neste estudo, desta forma no seguinte item desenvolvi algumas noções da linguagem do ponto de vista merleau-pontyano e certauniano que deram o suporte para tratar os relatos dos Outros e os relatos meus.

3.1 A LINGUAGEM

A linguagem, um fenômeno humano que nos possibilita transcender ao outro, transmitir nossas experiências vividas, envolvendo de alguma forma as infinitas compenetrações do ser e mundo, existência e significação.

Tanto Merleau-Ponty quanto Michel de Certeau, se aprofundaram na temática da linguagem para atingir a parte viva desta, criações, manifestações do ser no mundo, utilizando para isto os sistemas estabelecidos da língua e criando uma outra coisa, um novo produto, uma fala viva, que ressoa no Outro, o transpassa e o interpela.

Como assinala Merleau-Ponty (2012, p. 48):

Precisamos compreender que a linguagem não é um empecilho para a consciência, que para esta não há diferença entre o ato de alcançar a si mesma e o ato de se exprimir, e que a linguagem, no estado nascente e vivo, é o gesto de retomada e de recuperação que me reúne a mim mesmo e aos outros. Precisamos pensar a consciência nos acasos da linguagem, como impossível sem seu contrário (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 48).

Para Merleau-Ponty (1990, p. 18), na tradição cartesiana “não há encontro possível entre consciência e linguagem”. As palavras faladas ou escritas nesta corrente de pensamento são consideradas como fenômenos físicos, um simples laço acidental e convencional entre o sentido da palavra e seu aspecto. As “minhas palavras simplesmente oferecem a ocasião para o espírito do outro lembrar-se daquilo que ele já sabe”, neste caminho a melhor linguagem será a mais neutra, o algoritmo, minimizando a linguagem a tal ponto que é considerada como roupagem da consciência, revestimento do pensamento, onde a potência da palavra não existe, a palavra universaliza, resume o que já existe. Assim, deste viés o pensamento não deve nada à palavra. No entanto, segundo Merleau-Ponty (1990) não se pode mais evadir reconhecer o Outro, sendo que a linguagem lhe cabe fazer a comunicação entre indivíduos, salientando que a linguagem se apresenta como um elemento misterioso, pois não é nem ser nem coisa.

Merleau-Ponty se debruça na temática da linguagem, realizando profundos estudos ligados à filosofia, psicologia, e literatura, em um destes estudos assinala:

O movimento da criança em direção à palavra é um apelo constante ao outro. A criança reconhece no outro um outro eu. A linguagem é um médio de realizar uma reciprocidade com ele. Trata-se de uma operação por assim dizer vital, e não só um ato intelectual. A função representativa é um momento do ato total pelo qual entramos em comunicação com o outro. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 38).

Neste sentido, a linguagem não estaria mais subordinada ao pensamento, “não se pode dizer que a linguagem faça o pensamento, mas também não se pode dizer que ela seja feita por ele”, mantendo uma relação semelhante do corpo com a consciência, “do mesmo modo que não se pode colocar o corpo em primeiro plano e que, contudo, não se pode subordiná-lo, retirar-lhe sua autonomia” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 93).

Para compreender a linguagem, Merleau-Ponty (1990) considera as reflexões sobre a linguagem de Husserl (2001) e Saussure (2006); deste último o autor extrai que a “linguagem não é uma soma de signos que correspondem a uma soma de ideias, mas um conjunto único em que cada palavra assume sua significação pela outras, uma massa em vias de se diferenciar progressivamente” (MERLEAU-PONTY 1990, p. 19).

Neste transcurso Merleau-Ponty recorre à experiência literária em que o escritor clássico apresenta uma absoluta confiança nas palavras postulando que a “linguagem já está nas coisas, a palavra realiza a idéia e faz-se esquecer sendo que linguagem e pensamento expressos são um” (MELEAU-PONTY, 1990, p. 19). Nos exemplificando melhor, Merleau-Ponty assinala:

Ora, é de fato um resultado da linguagem fazer-se esquecer ao conseguir exprimir. À medida que sou cativado por um livro, não vejo mais as letras na página, não sei mais quando virei a página; através de todos esses sinais, de todas essas folhas, viso e atinjo sempre o mesmo acontecimento, a mesma aventura, a ponto de não mais saber sob que ângulo, em qual perspectiva eles me foram oferecidos (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 37).

Assim para Merleau-Ponty (2012, p. 38-39) a perfeição da linguagem é passar despercebida, desvanecendo-se à medida que nos lança ao que ela significa, sutil, dissimulando sua própria operação, “seu triunfo é apagar-se e dar-nos acesso para além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal modo que retrospectivamente acreditamos ter conversado com ele sem termos dito palavra alguma, de espírito a espírito”.

Nesse acesso ao outro espírito, há uma dupla operação da linguagem, a linguagem falada, “a qual é adquirida e que desaparece diante do sentido do qual se tornou portadora”, e a linguagem falante, “que se faz no momento da expressão, que vai justamente fazer-me passar dos signos ao sentido” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 39). Assim, de forma similar à percepção, a linguagem nos aduz rumo às coisas mesmas, nos possibilitando esquecermos os signos e ir diretamente às significações (SANTOS, 2017).

É importante salientar que essas expressões, fala falada e fala falante, são derivadas do que Saussure denominava de “linguística sincrônica da palavra e diacrônica da língua, irredutíveis uma à outra” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 130). No entanto, Merleau-Ponty (1984) reformula estas concepções e procura um enlaçamento entre elas, ligando a experiência da palavra ao conhecimento da língua. Destarte, como assinala Santos (2017) se Saussure deixa a fala subordinada à língua, Merleau-Ponty destaca a relevância da fala

diante da língua, dando destaque a sua característica criadora. Para exemplificar isto Merleau-Ponty assinala:

[...] ponho-me a ler preguiçosamente, contribuo apenas com algum pensamento – e de repente algumas palavras me despertam, o fogo pega, meus pensamentos flamejam, não há mais nada no livro que me deixe indiferente, o fogo se alimenta de tudo que a leitura lança nele. Recebo e dou no mesmo gesto. Dei meu conhecimento da língua, contribuí com o que eu sabia sobre o sentido dessas palavras, dessas formas, dessa sintaxe. Dei também toda uma experiência dos outros e dos acontecimentos, todas as interrogações que ela deixou em mim, as situações ainda abertas, não liquidadas, e também aquelas cujo modo ordinário de resolução conheço bem demais. Mas o livro não me interessaria tanto se me falasse apenas do que conheço. De tudo que eu trazia ele serviu-se para atrair-me para mais além. Graças aos signos sobre os quais o autor e eu concordamos, porque falamos a mesma língua, ele me fez justamente acreditar que estávamos no terreno já comum das significações adquiridas e disponíveis. Ele se instalou no meu mundo. Depois, imperceptivelmente, desviou os signos de seu sentido ordinário, e estes me arrastam como um turbilhão para um outro sentido que vou encontrar (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 40-41).

Desta forma, o leitor carrega consigo a linguagem falada, que compreende a “massa das relações de signos estabelecidos com significados disponíveis [...] que constitui a língua e o conjunto de escritos dessa língua”, sem a qual o leitor não teria como iniciar sua leitura (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 42), enquanto a língua falante é o envolvimento inesperado que o livro dirige ao leitor desprevenido, “é aquela operação pela qual um certo arranjo dos signos e das significações já disponíveis passa a alterar e depois transfigurar cada um deles, até finalmente secretar uma significação nova, estabelecendo no espírito do leitor,” a linguagem do autor (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 42-43).

No diálogo, nessa experiência em que tocamos e somos tocados pelas significações do Outro, “invadimo-nos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo cultural, e em primeiro lugar à mesma língua, e na medida em que meus atos de expressão e os do outro pertencem à mesma instituição” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 228). Assim podemos entender que a fala falada é uma herança cultural comum que pode ser em qualquer momento alterada, deformada, recriada, pela expressão, pela nossa fala falante.

Merleau-Ponty (2012) nos exemplifica como a fala está sempre vinculada ao Outro. Ao dar um exemplo, Merleau-Ponty coloca o caso da alucinação verbal:

Alguns doentes assinalam que alguém fala dentro da cabeça deles ou de seu corpo, acreditam que um Outro lhes fala quando são eles mesmos que manifestam as palavras. “É preciso que haja em seu centro algo que o torne suscetível a essas alienações”. No entanto, os doentes são diagnosticados como portadores de “distúrbios da cenestesia”, sem tornar

compreensível este acontecimento, os diagnosticadores só inventaram uma entidade ou batizaram a dificuldade. Porém Merleau-Ponty (2012) afirma que o centro que suscita estas alienações está ligado a um distúrbio do próprio corpo e a relação com os Outros, pois “o falar e o compreender são os momentos de um único sistema eu-outrem, e o portador desse sistema não é um “eu” puro, é o “eu” dotado de um corpo e continuamente ultrapassado por esse corpo, que às vezes lhe rouba seus pensamentos para atribuí-los a si ou para imputá-los a um outro” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 50).

Destarte, expressa Merleau-Ponty (2012, p. 50), “por minha linguagem e por meu corpo, sou acomodado ao outro”. Assim, para o filósofo a alucinação verbal é uma outra modalidade da distância que os sujeitos criam entre o si e o outro, entre o falar e o ouvir. O princípio dessa alucinação se acha na situação de todo homem: “como sujeito encarnado, estou exposto ao outro, assim como o outro está exposto a mim mesmo, e me identifico a ele que fala diante de mim”. Desta forma para o autor falar e ouvir, ação e percepção só passam a ser operações completamente diferentes quando reflito e desmancho as palavras pronunciadas em “influxos motores ou as palavras ouvidas em sensações e percepções auditivas” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 51)

Quando falo, não represento a mim mesmo movimentos por fazer: todo o meu aparelho corporal se reúne para alcançar e dizer a palavra, assim como minha mão se mobiliza espontaneamente para pegar o que me estendem. Mais ainda: não é sequer a palavra por dizer que eu visio, nem mesmo a frase, é a pessoa, falo a ela segundo o que ela é, com uma segurança às vezes prodigiosa, uso palavras, torneios que ela pode compreender ou às quais pode ser sensível, e, se eu tiver tato, minha fala é ao mesmo tempo órgão de ação e de sensibilidade, essa mão tem olhos em sua extremidade. Quando escuto, cabe dizer não que tenho a percepção auditiva dos sons articulados, mas que o discurso se fala dentro de mim; ele me interpela e eu ressoo, ele me envolve e me habita a tal ponto que não sei mais o que é meu, o que é dele. Em ambos os casos, projeto-me no outro, introduzo-o em mim [...] (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 51)

Destarte, falar e ouvir encontram-se intrinsecamente entrelaçados conformando um mesmo movimento. Para Merleau-Ponty (2012, p. 52) “falar e compreender não supõem somente o pensamento, mas, de maneira mais essencial e como fundamento do próprio pensamento, o poder de deixar-se desfazer e refazer por um outro atual, por vários outros possíveis e presumivelmente, por todos”, esta mesma transcendência da fala que encontramos em seu uso literário já está presente na linguagem comum, ordinária, cotidiana, “em que não nos satisfazemos com a linguagem feita, que na verdade é uma maneira de nos calar e falo verdadeiramente a alguém” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 53). Nesse

sentido, como aponta Santos (2017, p. 81) ao considerar que ao falar realizamos uma ação dupla (falar em nós e no outro), “a subjetividade, desse modo, passa sempre pela alteridade”.

Para Merleau-Ponty (2012) de forma similar que a percepção é inesgotável, jamais inteiramente dada, a expressão jamais é absolutamente expressão, o exprimido jamais é completamente exprimido. Merleau-Ponty nos traz uma nova noção de linguagem que não é subjugada ao pensamento, mas uma forma de revelar as infinitas compenetrações do ser e mundo produzindo acasos, “retomada do fortuito numa totalidade dotada de sentido. Lógica encarnada” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 132). Assim para o filósofo:

Há uma significação lingüística da linguagem que executa a mediação entre minha intenção ainda muda e as palavras, de tal sorte que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento. Os signos organizados têm seu sentido imanente, e este não depende do eu penso, mas do eu posso. Esta ação à distância da linguagem, indo reunir-se às significações sem tocá-las, esta eloquência que as designa de maneira peremptória sem nunca mudá-las em palavras nem cessar o silêncio da consciência são um caso eminente da intencionalidade corporal. Tenho uma consciência rigorosa do alcance de meus gestos ou da espacialidade de meu corpo que me permite manter relações com o mundo sem precisar representar-me tematicamente os objetos que vou agarrar ou as relações de grandeza entre meu corpo e os meandros que o mundo me oferece. Desde que não reflita expressamente sobre meu corpo, a consciência que dele tenho é imediatamente significativa de uma certa paisagem à minha volta, como aquela de um certo estilo fibroso ou granuloso do objeto que me é dado pelos meus dedos. Da mesma maneira, a palavra que profiro ou escuto é prenhe de uma significação legível na própria textura do gesto lingüístico, a ponto de uma hesitação, uma alteração da voz, a escolha de uma certa sintaxe, ser suficiente para modificá-la, sem, no entanto, nunca estar contida nele. Toda expressão sempre me aparece como um vestígio, nenhuma ideia me é dada na transparência e todo esforço para fechar nossa mão sobre o pensamento que habita a palavra deixa apenas um punhado de material verbal entre nossos dedos. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 133.)

Destarte, a fala, mesmo fazendo uso e superando a linguagem, não consegue jamais adentrar por completo o silêncio eterno da subjetividade privada (MERLEAU-PONTY, 2012). Para Merleau-Ponty (1984) a palavra, é esse instante em que a intenção significativa, silenciosa, muda e toda em ato, mostra-se capaz de incorporar-se à cultura, minha e do Outro, podendo-me formar e formá-lo, me refazer e refazê-lo, modificando o sentido dos objetos culturais. “Por sua vez torna-se disponível porque, retrospectivamente, nos dá a ilusão de que estava contida nas significações já disponíveis, quando na verdade, por uma espécie de astúcia ela as esposara apenas para infundir-lhes uma nova vida” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 136,). Assim a fala é uma recriação constante, uma invenção do cotidiano,

gestos que tocamos e que nos tocam, agindo no Mesmo e no Outro, refazendo-nos constatemente.

Portanto, para Merleau-Ponty (2012), a fala possibilita alterar a relação muda com o Outro. De forma similar como minha pertença a um mesmo mundo comum é uma experiência do ser, assim também a nossa pertença a uma língua comum ou a um universo compartilhado da linguagem admite uma relação original de mim com a minha fala que dá a ela o valor de uma dimensão do ser, participável pelo Outro. “A língua comum que falamos é algo como a corporeidade anônima que partilho com os outros” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 228)

O simples uso dessa língua, como os comportamentos instituídos dos quais sou o agente e a testemunha, me oferecem apenas um outro em geral, difuso através de meu campo, um espaço antropológico ou cultural, um indivíduo de espécie, por assim dizer, e, em suma, antes uma noção do que uma presença. Mas a operação expressiva e em particular a fala, tomada no estado nascente, estabelece uma situação comum que não é mais apenas comunidade de ser mas comunidade de fazer. É aqui que ocorre verdadeiramente o empreendimento de comunicação, e que o silêncio parece rompido (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 228-229).

Assim, segundo Merleau-Ponty (2012) não posso dizer que a fala esteja em mim, já que ela está também no ouvinte, ela é o que tenho de mais próprio, no entanto só é tudo isso para produzir sentido e comunicá-lo, “o outro que escuto e compreende, junta-se a mim no que tenho de mais individual” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 231). Neste sentido as palavras minhas não se limitam a fazer vibrar no Outro, ou as do Outro em mim, como cordas o mecanismo das significações adquiridas, ou produzir alguma recordação, “é preciso que seu desenrolar tenha o poder de lançar-me, por minha vez, a uma significação que nem ele nem eu possuíamos” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 231).

Destarte, observamos como Merleau Ponty nos mostra a grandiosidade da fala, que longe de reduzir e generalizar, qual as palavras de um dicionário, produz o desconhecido, sendo um movimento simultâneo do Mesmo e do Outro, um ato compartilhado, não mais meu, mas sempre enlaçado.

Ainda, assinala Merleau-Ponty (2012, p. 237) na fala se produz a impossível concordância de duas totalidades rivais porque

ela nos concerne, nos atinge de viés, nos seduz, nos arrebatada, nos transforma no outro, e ele em nós, porque ela abole os limites do meu e do não-meio, e faz cessar a alternância do que tem sentido para mim e do que é não-sentido para mim. É ainda chamando-o fala ou espontaneidade que melhor designaremos esse gesto ambíguo que produz o universal com o singular, e o sentido com nossa vida.

Assim Merleau-Ponty nos apresenta a fala como um gesto que se vale da linguagem para produzir o seu sentido e comunicá-lo, se esvanecendo nesta produção. Gesto em direção sempre ao Outro, ao imprevisível, mostrando-nos os vestígios do mundo particular do Outro, do seu mundo mudo, de nosso mundo mudo, atingindo e sendo atingidos, rachando nossos limites e rachando os limites do Outro, do meu, e do não-meu, surpreendendo e sendo surpreendidos, transformando-nos e transformando o Outro.

Por sua vez, Certeau também foi um intenso estudioso da linguagem, da palavra, da fala, estando presentes em todos os seus escritos. Nos seus estudos sobre a linguagem Certeau teve como uma das suas principais referências o filósofo Wittgenstein, o qual nas palavras de Certeau (1998, p. 68), “pretende trazer a linguagem do seu uso filosófico de volta ao seu uso ordinário, ao *everyday use*” e apenas dizer o que pode ser dito. Neste sentido, como aponta Duran (2007) se desloca o lugar da análise, definido agora por uma obediência a esse uso ordinário.

Certeau (1998, p. 69) assinala que o mais fascinante da empreitada de Wittgenstein não são “os seus procedimentos de restrição, efeitos da exata paixão que ele coloca a serviço de um pudor na análise da linguagem de cada dia”, mas principalmente a maneira como, “para retomar a sua expressão, Wittgenstein traça o lado de dentro desta linguagem os limites daquilo que ético ou místico a ultrapassa. É exclusivamente do lado de dentro que ele reconhece um fora em si mesmo indizível”.

Destarte, assimilando as contribuições de Wittgenstein sobre a linguagem ordinária Certeau (1998) afirma que estamos presos, submetidos, mesmo sem nos sentirmos identificados, à linguagem ordinária, estamos embarcados nela. “É a prosa do mundo de que falava Merleau Ponty. Ela engloba todo o discurso, mesmo que as experiências humanas não se reduzam ao que ela pode dizer a seu respeito” (CERTEAU, 1998, p. 70).

Merleau Ponty (2012) na sua obra, “A Prosa do Mundo”, nos mostra como a linguagem, ao estilo de uma prosa revela o sentido com a nossa vida, significações do nosso ser imbricado neste mundo, assim partindo de um mundo todo mudo revela vestígios dele em palavras. Assim entendo que para Certeau (1998) a linguagem ordinária seria esta prosa do mundo, esta arte de manifestarmos vivos.

Compreendo também que Certeau, como Merleau-Ponty, trata da parte objetiva e a parte viva da linguagem, que em termos certeunianos envolvem as estratégias (lógica objetiva) e as táticas (parte viva):

De um lado [a retórica] descreve os rodeios de que uma língua pode ser simultaneamente o lugar e objeto e, de outro, essas manipulações são relativas às ocasiões e às maneiras de mudar (seduzir, persuadir, utilizar) o querer do outro (o destinatário). Por essas duas razões, a retórica ou ciência das maneiras de falar oferece um aparelho de figuras típicas para a análise das maneiras cotidianas de fazer ao passo que ela, em princípio, se acha excluída do discurso científico. Duas lógicas da ação (uma tática e outra estratégica) se desprendem dessas duas maneiras de praticar a linguagem (CERTEAU, 1998, p.48).

Lembrando que para Certeau (1998) a estratégia postulava um lugar próprio, e neste sentido está ligada a uma lógica objetiva, previsível, tal como o sistema linguístico, enquanto a tática tinha por lugar o do Outro, movimentos efêmeros, sem renda e sem lucro, como o ato de falar.

O ato de falar (e todas as as táticas enunciativas que implica) não pode ser reduzido ao conhecimento da língua [...] [o ato de falar] opera no campo do sistema linguístico coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e relações (CERTEAU, 1998, p.40).

Em Certeau (1998) a fala opera no campo do sistema linguístico, neste sentido usa este sistema realizando uma apropriação ou reapropriação, ou seja, utiliza a parte objetiva da linguagem (o sistema) para gerar uma fala viva (uma fala minha, uma fala tua, uma fala nossa), que expressa muito além do conhecimento da língua e instaura um presente “pelo ato do eu que fala, e ao mesmo tempo, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um agora que é presença no mundo” (CERTEAU, 1998, p.96). Destarte nas nossas práticas cotidianas instauramos um presente, a existência de um agora onde estamos presentes, ou melhor dito em que somos presença, em que existimos. E ainda, no ato de falar estabelecemos um contrato relacional com o Outro, seja real ou fictício, falamos para alguém.

Desta forma para Certeau (1998) os elementos de realizar (efetuar o sistema linguístico), apropriar-se (da língua), inserir-se numa rede relacional (com o Outro, o interlocutor) e situar-se no tempo “fazem do enunciado, e secundariamente do uso, um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do contexto, do qual abstratamente se distingue” (CERTEAU, 1998, p. 96). Deste modo, o ato de falar é um uso da língua, uma operação sobre ela. Mas para Certeau era necessário observar estas operações por outra lente, não só pela relação que mantém com um sistema, com uma ordem, mas “enquanto há relações de

forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se” (CERTEAU, 1998, p. 97).

Assim, diferente de Merleau-Ponty, a visão certeuniana vai pontuar também as relações de força existentes neste gesto da fala como aponta Giard (1995, p. 17):

A fala é o que permite entrar no concerto de vozes onde se confrontam, contradizem e completam as verdades parciais, contraditórias ou incoativas; meio de elaboração, depois desdobramento da veracidade, é com a que cada um alimenta o corpo social, este fluxo que irriga a faz viver. Nela se expressam as relações de forças, se imitam os conflitos, nela se insinua a astúcia do débil e se ganha um espaço de liberdade.

Assim, na ótica certeuniana a fala é ativa, reativa, desafiante, transformadora, seiva do social, onde transparecem as relações de força, as insinuações, as seduções, os conflitos. Este outro enfoque da linguagem certeuniana, observa os discursos imbricados em relações de poder, e neste sentido a fala também pode ser resistência, diferença, luta. Como manifestou Certeau (1978), no seu escrito sobre os seminários, há de nos reconhecermos como diferentes, diferença que não pode ser superada por nenhuma posição magistral, por nenhum discurso particular, “para que a palavra se transforme em instrumento de uma política (elemento linguístico de conflitos, contratos, surpresas, em suma, procederes democráticos)” pois há uma “experiência política da palavra”, uma “relação discreta de forças” com os Outros (CERTEAU, 1978, p. 177).

Assim observamos como Certeau (1998), preocupado com as práticas comuns, se envolve profundamente na linguagem ordinária, em que observa as criações, os usos da língua, as operações dos usuários que consomem o sistema linguístico, suas apropriações e reapropriações, destacando como os consumidores aparentemente submissos, passivos podem jogar com esse sistema. Exemplificando isto por meio da leitura:

A leitura parece constituir o ponto máximo que caracteriza o consumidor passivo, mas, ao contrário, apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: “flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera” (CERTEAU, 1998, p. 49), no entanto é incapaz de fazer um estoque, o leitor se esquece lendo e esquece o que já leu. “Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, essa produção é igualmente uma invenção da memória” (CERTEAU, 1998, p. 49). Um mundo do leitor se introduz no lugar do autor. Esta ocupação torna o texto habitável, qual um lugar emprestado por alguns instantes. Desta forma, “os

usuários dos códigos sociais os transformam em metáforas e elipses de suas caçadas. A ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras [...]. No limite, esta ordem seria [...] um conjunto de imposições para facilitar as improvisações” (CERTEAU, 1998, p. 49-50).

Neste sentido enxergo que a apropriação se dá dentro do campo objetivo, do lugar, o escrito, em que o autor deixou registradas as suas palavras, mas ao falarmos de uma reapropriação estamos falando que estamos “recriando com”, “em cima de”... algo que já existia, e neste sentido entendo que a reapropriação implica uma relação com o mundo, e com o Outro, assim no exemplo da leitura, há um texto, que mesmo metamorfoseado por mim, habitado por mim, dialoga com o Outro, o autor, está ali, deformando por mim, mas sempre presente. Desta forma enxergo como Certeau e Merleau-Ponty tratam desse caminhar em cima dos lugares em que por meio dos sistemas objetivos, constituímos práticas vivas com o Outro, o sentimos e o interpelamos.

Desta forma, cabe assinalar que ao tratar da linguagem em Certeau também estamos tratando de enlaçamentos, a fala em Certeau (1998) de forma semelhante ao pensamento de Merleau-Ponty (2012) não mais me pertence, nem pertence ao Outro, ela está sempre enlaçada:

[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras, instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1998, p. 50).

No entanto, diferente de Merleau-Ponty, Certeau ressalta que este enlaçamento está imbricado por relações de forças, como uma arte de jogar com o esperado e inesperado das circunstâncias no meio dos lugares comuns para habitá-los, para existir no aqui e agora, no presente, como presença.

Com todo o exposto podemos enxergar que nos aprofundar no fenômeno da linguagem é relevante para compreender um pouco mais sobre o Outro e a alteridade. Estando sempre atravessados pelo Outro por meio da percepção e linguagem:

Assim como, ao perceber um organismo que dirige gestos aos que o cercam, acabo por percebê-lo percebendo, porque a organização interna desses gestos é a mesma de minhas condutas e porque eles me falam de minha própria relação com o mundo, assim também, quando falo a um outro e o escuto, o que ouço vem inserir-se nos intervalos do que digo, minha fala coincide lateralmente com a de um outro, ouço-me nele e ele fala em mim (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 231)

Nesse atravessamento, se insinuam relações de forças e suas inversões, como assinala Certeau (1998), surgem táticas possíveis em situações conflituais, em que a fala dissimulada apresenta um golpe qual uma utopia em que o vence o fraco num espaço efêmero.

Em suma, como assinala Merleau-Ponty (2012, p. 234) esse alter ego, pode fazer-se valer diante do Eu na medida em que sou também fala, quer dizer, capaz de me deixar levar pelo discurso a outra situação de conhecimento. Entre sujeitos de fala, “entre mim como expressão e o outro como expressão”, sendo parte dele e ele de mim, “não sou apenas ativo quando falo, mas precedo minha fala no ouvinte; não sou passivo quando escuto, mas falo de acordo com... o que o outro diz”.

Destarte, o falar e o ouvir é um só movimento com o Outro. É ao Outro que nos direcionamos com nosso corpo como um todo, com a nossa fala falada, com a nossa fala falante, por meio de táticas ou estratégias, como seres objetivos, como seres perceptivos, subjetivos, como humanos. E nesse enlaçamento que nos transpassa, nos descentramos, nos surpreendemos, nos tornamos Outros, reagimos, nos modificamos, nos revoltamos, nos submetemos, lutamos e damos também o golpe.

Estas noções tão profundas sobre a linguagem que extraí de Certeau (1998, 1999, 2011) e Merleau-Ponty (1984, 1990, 2012) me acompanharam na caminhada pelos relatos dos Outros (alunos e professores) e pelos relatos meus.

Assim tentei deixar os relatos dos alunos, professores e meus, evitando os recortes na medida do possível, assim estes se apresentam como falas faladas, das quais os leitores poderão assimilar independentemente das minhas interpretações os vestígios do Outro por meio das falas falantes que se suscitam na experiência da leitura entre o autor das narrativas (professores e alunos) com o leitor delas, que mesmo reapropriadas pelos leitores não deixam de trazer o vestígio de um outro lugar. Assim, acredito que também os vestígios dos Outros percebidos e atravessados em mim estejam plasmados nas minhas interpretações assim como nas minhas descrições sobre os sujeitos pesquisados, na relação professor-aluno.

3.2 A TRAVESSIA

Os caminhos que se desenharam foram produto das minhas escolhas assim como das práticas e invenções dos sujeitos que foram estudados. Estas escolhas não foram imparciais e neutras, pois partiram de um lugar, de um lugar acadêmico. Meu intuito antes de entrar no campo era de participar do cotidiano dos alunos e professores do primeiro ano de um curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá - PR, frequentando as aulas pelo período mínimo de um semestre, fazendo uso da observação participante para, a partir deste solo (do cotidiano), poder solicitar os relatos das experiências vividas no encontro do aluno com o professor e do professor com o aluno, por meio de entrevistas semiestruturadas ou conversas informais, segundo fosse o caso. Acreditava que a minha possibilidade de aceitação como pesquisadora fosse maior em uma turma do primeiro ano que em séries posteriores, pois os grupos sociais de alunos nestas últimas séries já estariam mais constituídos.

A escolha do curso para realizar esta pesquisa era aleatória, quer dizer, podia ser realizada em qualquer curso de graduação da UEM, desta forma escolhi inicialmente um curso diferente da minha área de atuação que nos últimos dez anos foi a Administração para sair “levemente” (pois trata-se do mesmo sistema), dos meus lugares naturalizados.

É importante salientar que em alguns momentos tive receio quanto à aceitação da realização da pesquisa por tratar a temática do Outro na relação professor-aluno, temática que poderia ser considerada um tanto incômoda para qualquer curso, em especial para os professores que iam ser observados.

O curso escolhido foi um curso de graduação em horário integral, nestes cursos os alunos podem ter aulas durante o período da manhã e da tarde com alguns horários livres (janelas).

Desta forma, após qualificar o meu projeto de tese no início de março de 2017, no dia 15 de março, ainda em férias acadêmicas, me aproximei no departamento do curso escolhido e procurei o coordenador do curso com um documento em que esclarecia o objetivo da minha pesquisa e solicitava a autorização para realizar esta, neste documento também assinalava a necessidade de realizar observação em sala de aula e efetuar entrevistas com alunos e professores. Além disso, afirmava que não haveria “identificação do curso e nem de ninguém na tese e em publicações futuras decorrentes da pesquisa” (DADOS DE CAMPO, MARÇO, 2017).

Nesse dia o coordenador do curso encontrava-se em férias e fui atendida muito receptivamente pelo chefe do departamento, o qual ia conversar com o coordenador para ver se era possível a realização da minha pesquisa. Esperei quinze dias sem nenhuma resposta, na segunda feira 3 de abril me aproximei do chefe do departamento e ele confirmou a possibilidade de realizar a pesquisa neste curso, ele tinha se comunicado com o coordenador do curso e com a professora “Thaynara” que iria dar aula no primeiro ano. Neste sentido, é bom assinalar que no curso pesquisado, como na maioria dos cursos de graduação da UEM, nos primeiros anos cursam-se matérias básicas, para logo, nos anos decorrentes fazer as matérias mais específicas da profissão, assim cabe destacar que os professores pesquisados estavam lotados em seis distintos departamentos da UEM.

A professora Thaynara aceitou o meu requerimento e solicitou-me ir conversar com ela, pois queria ter mais conhecimento sobre a minha pesquisa. Foi assim que falei com a professora Thaynara no dia 4 de abril, ela se apresentou e eu expliquei para ela a proposta do trabalho. Surgiu uma pergunta chave por parte da professora Thaynara: “qual é a ligação desse assunto com a Administração?” (DADOS DE CAMPO, ABRIL, 2017), já que parecia ser mais um assunto da Antropologia ou Sociologia. Esta foi uma pergunta recorrente por professores e alunos no transcurso do ano que geralmente não encontravam o nexo da minha pesquisa com a área da Administração, às vezes eles tentavam encaixá-la dentro da área dos recursos humanos gerando estranhamento e inquietação. À vista disso tive de esclarecer muitas vezes a professores e alunos a relevância da minha pesquisa no âmbito organizacional.

No término da conversa a professora Thaynara me informou que havia várias turmas do primeiro ano e que eu poderia escolher a turma que quisesse acompanhar, para isto me mostrou os horários de cada uma das turmas da disciplina que ela lecionava, sendo que eu pretendia fazer a observação preferencialmente no período da manhã período em que meu rendimento é melhor (esquecendo nesse momento que o curso era integral), optei pela única turma que tinha o horário da disciplina da professora Thaynara no período da manhã, assim foi que a minha primeira aula de observação estava agendada para a quarta feira 5 de abril de 2017 às 7: 45 da manhã.

Cabe destacar que no primeiro dia de aula o dia 03/04/2017, em que eu ainda não tinha autorização de fazer a pesquisa, os alunos da UEM do primeiro ano foram recebidos com uma aula inaugural e foram incentivados a participar do trote solidário, iniciando desta forma a Semana de Integração: “Calourada 2017”. Durante essa primeira semana os alunos

da UEM em geral participaram de diversas atividades em que se convidava aos alunos a aproveitar da UEM assim como a participar dos diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Tal como assinala a professora Aruana (2017):

001 - Professora - Hoje em dia a maioria dos cursos estão fazendo, [...] uma recepção para as turmas de calouros, então tem uma semana inicial ali com uma programação que eles têm palestras, né?, reuniões com os coordenadores, com os outros alunos e isso é muito importante para inserir eles no contexto da universidade, coisa que a gente não tinha um tempo atrás, né?[...] (ARUANA, 2017).

Na figura 2 a seguir o Reitor da UEM dá as boas vindas aos novos estudantes.



Figura 2 - Primeiro dia de aula 2017

Fonte: UEM (2017)

Ainda estando no meio destas atividades da Semana de Integração, na quarta-feira 5 de abril de 2017 comecei a observação em sala de aula. Por ser a primeira semana “tinha aproximadamente dez alunos na sala, mas todos se comportaram de uma forma atenta às explicações da professora. A aula terminou 20 minutos antes do horário e foi uma aula de apresentação da professora e do conteúdo da disciplina” (DIÁRIO DE CAMPO, 5 DE ABRIL, 2017). Nesta aula a professora Thaynara me apresentou à sala como aluna de doutorado em Administração, e me concedeu a palavra para me apresentar, eu expliquei brevemente para os alunos em que consistia a minha pesquisa e finalmente a professora perguntou se alguém se sentia incomodado em relação a minha presença ou a minha

pesquisa, mas ninguém se manifestou oralmente, ficando subentendido que não tinham problemas com a realização desta.

Até esse momento eu só tinha autorização para assistir às aulas da professora Thaynara, e precisava urgentemente saber os horários da turma para falar com os outros professores. Desta forma fui no departamento do curso pesquisado para pedir os horários e códigos das outras disciplinas, mas como ninguém sabia os horários dessa turma fui orientada a pedir estes aos próprios alunos. Assim sendo, esperei chegar na quarta feira 12 de abril para perguntar aos alunos. A quarta feira chegou e pedi os horários a uma aluna, Aiyra, que de um jeito tímido e atencioso me fez sentir à vontade, ele ia me encaminhar os horários no meu e-mail, lamentavelmente Aiyra esqueceu e perdeu a pasta dela onde também estava meu e-mail e eu não consegui saber os horários essa semana.

Foi na seguinte quarta-feira 19 de abril que copiei os horários que a Aiyra me proporcionou e com essa informação consegui ir atrás dos professores que ensinavam a essa turma específica. Desta forma, com ajuda da minha orientadora e do programa de pós-graduação consegui fazer as solicitações para os departamentos onde estavam lotados os professores que lecionariam as aulas teóricas para essa turma. Ressalto que este documento foi muito importante para a minha entrada em campo, percebi a relevância que era outorgada a esta solicitação como um ato formal, de um órgão para outro órgão da UEM, pois senti por momentos que tratava-se mais de uma solicitação de um programa de pós-graduação que de de uma aluna de doutorado.

Destarte, entrei em contato pessoalmente com cada coordenador de curso ou chefe de departamento explicando o objetivo da minha pesquisa, descrevi o método a ser utilizado e solicitei a autorização deles. Após a autorização dos coordenadores ou chefes de departamento conversei pessoalmente com cada um dos professores explicando em que consistia a pesquisa, pedi anuência para poder assistir as aulas que eles lecionavam assim como realizar entrevistas. Todos os professores aceitaram de uma forma receptiva, uns mais que outros. Destarte, aos poucos, à medida que conseguia entrar em contato com os professores consegui iniciar a observação em sala de aula de outras disciplinas.

No primeiro semestre fiz observação de quatro disciplinas teóricas (duas disciplinas anuais e duas disciplinas semestrais). Conforme ia dialogando com os alunos, devido às críticas e elogios dos professores das outras disciplinas decidi acompanhar no segundo semestre três disciplinas anuais e três disciplinas semestrais. Desta forma, durante todo o

período de pesquisa acompanhei oito disciplinas (três disciplinas anuais e cinco disciplinas semestrais), conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Disciplinas observadas

ANO LETIVO DE 2017	
I Semestre	II Semestre
Disciplina semestral α	Disciplina anual σ
Disciplina semestral γ	Disciplina semestral λ
	Disciplina semestral μ
	Disciplina semestral ϵ_2
	Disciplina anual δ
	Disciplina anual θ

Fonte: Elaboração própria

Consegui assistir às aulas de nove professores (foram nove professores porque um professor saiu no transcurso do ano letivo e foi chamado outro professor para ministrar essa disciplina).

Durante o ano letivo de 2017 fiz observação em sala de aula 104 dias, totalizando 296 horas/aula. Meu primeiro dia de observação foi o dia 5 de abril e o último o dia 15 de dezembro. Em sala de aula realizava algumas anotações e cheguei a desenhar alguns gráficos da sala. Após cada encontro descrevi as minhas observações, sensações, emoções, percepções no diário de campo, especialmente sobre a relação dos alunos com os professores e dos professores com os alunos, observações que foram utilizadas também como base para as conversações ou entrevistas com eles.

Foram entrevistados 9 professores e 21 alunos dessa turma. A escolha dos alunos dependia da disponibilidade do tempo que eles dispunham; das oportunidades que se apresentavam para dialogar com eles; e da idade dos alunos já que alguns alunos ainda tinham 17 anos ao iniciar a pesquisa e iam atingindo a maioridade nos diversos meses do ano 2017, e em alguns casos do 2018, desta forma, mesmo existindo alunos muito dispostos a me ajudar não foi possível colher as suas narrativas porque ainda não tinham completado os dezoito anos.

No início do ano letivo não entrevistei alunos nem professores porque considerei que ainda não tinham tido muito contato entre eles, comecei a fazer as entrevistas a partir do

final do mês de maio de 2017. Como a carga horária era muito puxada, tendo disciplinas anuais e bimestrais e quase não havendo férias no meio de ano porque muitos tinham que estudar para a avaliação final (exame), era um tanto complicado agendar as entrevistas. Como pode ser observado na tabela 2, as avaliações finais (exames) do primeiro semestre podiam estar marcadas até o dia 17 de agosto tendo que iniciar as aulas do segundo semestre o dia 22 de agosto.

Tabela 2: Calendário De Atividades Acadêmicas - Ano Letivo/2017

ANO LETIVO 2017 - UEM	
ATIVIDADE EVENTO	PRAZO
1º SEMESTRE LETIVO	
Início/ Fim das aulas	03/04 a 07/08/17
Últimos Ajustes/Lançamentos e Fechamento das Avaliações Periódicas (via SAV)	03 a 09/08/17
Avaliação Final (Exame)	11 a 17/08/17
Lançamento e Envio/Publicação de Avaliação Final (via SAV)	11 a 19/08/17
2º SEMESTRE LETIVO	
Início/ Fim das aulas	22/08 a 23/12/17
Avaliação Final (Exame)	10 a 17/01/18
Lançamento e Envio/Publicação de Avaliação Final (via SAV)	10 a 19/01/18

Fonte: Adaptado da Portaria 001/2017 (PEN, 2017).

Desta forma, com quase todos os sujeitos entrevistados só consegui realizar uma única entrevista. A minha expectativa era realizar uma segunda entrevista com os professores após as aulas terem finalizado. No entanto, a avaliação final do segundo semestre estava programada como mostra a tabela 2 entre 10 a 17/01/18, assim percebendo no final do ano que quase todos os alunos e professores estavam muito esgotados, o que observei tanto corporalmente quanto animicamente, optei por não realizar as segundas entrevistas em janeiro e trabalhar com as entrevistas e observações que já tinha acumulado.

Porém, consegui fazer duas entrevistas com duas professoras de disciplinas semestrais do primeiro semestre (uma no decorrer do curso e outra depois das aulas terem finalizado). E no ano de 2018 entrevistei duas alunas que me expressaram via e-mail, na devolução das entrevistas, que queriam adicionar mais informações às entrevistas já transcritas.

Os sujeitos entrevistados estavam conformados por 21 alunos (13 alunas e 8 alunos) e 9 professores (6 professoras e 3 professores). As entrevistas totalizaram 20 horas e 43

minutos de gravação de áudio e os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram elaborados já no campo de pesquisa, pois foram fruto da minha observação.

A minha última entrevista de 2017 foi realizada em 21 de dezembro numa sala sem luz da UEM, isso porque os alunos não tinham praticamente mais aulas, estavam terminando uma maratona de provas e a UEM aproveitou para reparar algumas pendências elétricas assim em alguns horários previamente agendados tinha corte de energia. Para agendar essa entrevista tive que insistir muito com o aluno e senti nesse momento que já estava incomodando, assim que esse dia fechei a minha coleta de dados. As duas entrevistas realizadas em 2018 se suscitaram fora do meu planejamento, foram efetuadas especificamente com duas alunas que eu tinha muito diálogo, elas ao lerem as transcrições das suas entrevistas, manifestaram o interesse de adicionar mais informações. Como não conseguiram me enviar esse retorno por meio escrito decidi procurá-las e gravar uma segunda entrevista, estas foram realizadas no mês de novembro de 2018.

Antes de efetuar as entrevistas explicava a proposta da minha tese, e também esclarecia que todos os dados que pudessem identificar o entrevistado iriam ser apagados, ainda assinalava que posteriormente devolveria as transcrições das entrevistas por e-mail para eles realizarem as modificações que eles julgassem convenientes.

Desta forma, todos os nomes foram preservados e criados nomes fictícios, assim como nas entrevistas todas as palavras que pudessem identificar os sujeitos foram apagadas ou codificadas (nome de centros de ensino, nome de departamentos, nome de cursos, nome de disciplinas, nome de professores e alunos, apelidos de professores e alunos, entre outros).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, estas transcrições posteriormente foram entregues via e-mail aos entrevistados para eles conferirem os seus relatos. No e-mail em que enviava a transcrição da entrevista inseria uma frase similar a esta: “[Você] pode corrigir, apagar ou modificar o texto. Se quiser adicionar qualquer fato ou experiência a mais fica à vontade” (DADOS DE CAMPO, 2017). No e-mail de resposta alguns alunos faziam comentários analisando a própria fala deles, assombrando-se da quantidade de gírias, ou o emprego exagerado de determinados modismos. Mas a maioria gostou do que ficou escrito não alterando em nada o conteúdo transcrito e os que não ficaram conformados com o texto tiveram a oportunidade de modificá-lo para que fique “do jeitinho que você quer ser ouvido” (DADOS DE CAMPO, 2018), assim alguns entrevistados fizeram alterações, e outros adicionaram mais experiências, fato que enriqueceu muito mais os dados da pesquisa. Uma das entrevistadas me pediu para ir na UEM para me devolver a entrevista transcrita,

quando cheguei na sala me assombrei do trabalho que ela se deu, tudo feito a mão, expressando o que ela queria responder com mais calma. Ela mencionou que foi a primeira vez que ela teve a experiência de observar de forma escrita a sua fala, e se fez muitas autocríticas animadas do jeito dela falar. Também me marcou a devolução de uma outra entrevistada que após modificar suas narrativas e adicionar mais experiências, me deixou um “recado” totalmente inesperado e muito comovente sobre esta pesquisa e também sobre mim. Enfim, foi muito tocante ver como os sujeitos da pesquisa se mostraram tão respeitosos e cuidadosos com todo este trabalho.

A seguir, apresento a relação dos alunos e professores entrevistados com nomes fictícios, o sexo, e o mês em que foram realizadas as entrevistas. Os nomes escolhidos não remetem a nenhuma característica pessoal dos entrevistados, apenas procurei por nomes em línguas nativas, na sua maioria de povos indígenas. Esta escolha acredito que se deva pela minha afinidade com essas culturas “Outras”.

Tabela 3 - Alunos entrevistados

ALUNOS			
	Nome fictício	Sexo	Mês da entrevista
1	Aiyra	Feminino	Setembro 2017
2	Caué	Masculino	Setembro 2017
3	Luana	Feminino	Julho 2017
4	Araci	Feminino	Julho 2017 Novembro 2018
5	Raoni	Masculino	Novembro 2017
6	Jandira	Feminino	Setembro 2017 Novembro 2018
7	Kaolin	Feminino	Agosto 2017
8	Toriba	Masculino	Outubro 2017
9	Shaya	Feminino	Setembro 2017
10	Jaci	Feminino	Outubro 2017
11	Avaré	Masculino	Novembro 2017
12	Yara	Feminino	Novembro 2017
13	Irani	Feminino	Setembro 2017
14	Yakecan	Masculino	Dezembro 2017
15	Caio	Masculino	Dezembro 2017
16	Amana	Feminino	Outubro 2017

17	Jussara	Feminino	Outubro 2017
18	Iracema	Feminino	Dezembro 2017
19	Anahi	Feminino	Dezembro 2017
20	Abaeté	Masculino	Dezembro 2017
21	Endi	Masculino	Dezembro 2017

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4 - Professores entrevistados

PROFESSORES			
	Nome fictício	Sexo	Mês da entrevista
1	Nayarak	Feminino	Novembro 2017
2	Noah	Masculino	Agosto 2017
3	Tuane	Feminino	Junho e Agosto 2017
4	Thaynara	Feminino	Agosto 2017
5	Illari	Feminino	Julho e Setembro 2017
6	Samin	Masculino	Dezembro 2017
7	Aruana	Feminino	Novembro 2017
8	Nathan	Masculino	Mai 2017
9	Asiri	Feminino	Dezembro 2017

Fonte: Elaboração própria.

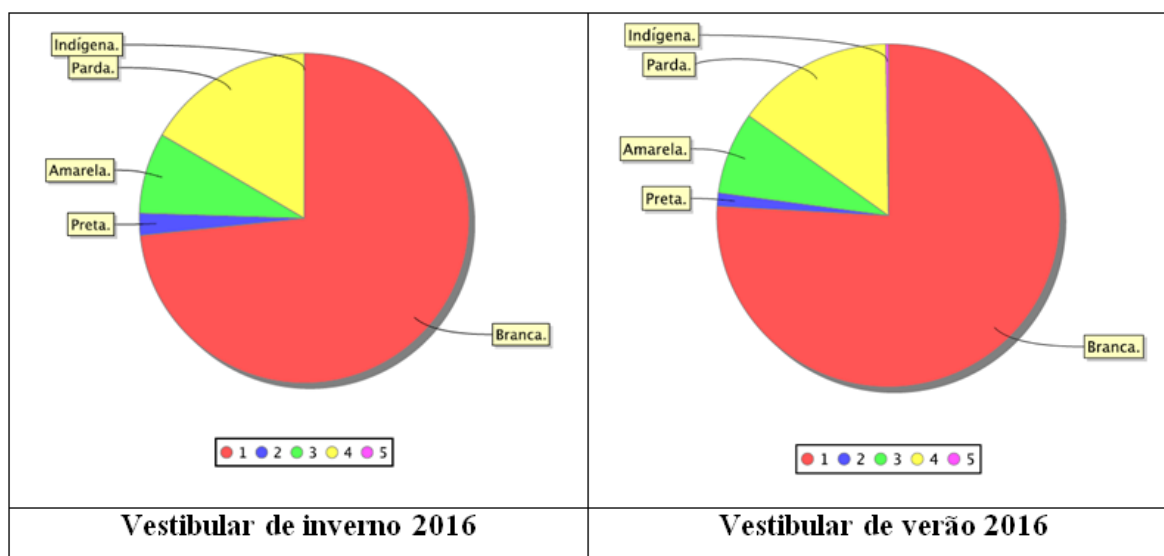
Os alunos entrevistados se encontravam na faixa etária dos 18 - 22 anos, sendo que 76% dos alunos tinha 18 anos. Ainda, quanto à forma de ingresso na universidade dos 21 alunos entrevistados, 7 alunos ingressaram pelo sistema de cotas sociais, 3 alunos ingressaram pelo programa de avaliação seriada e os restantes, 11 alunos, ingressaram pelo sistema tradicional (vagas comuns).

Cabe destacar que a UEM não apresenta cotas raciais, sendo muito nítido na minha pesquisa a predominância de brancos na sala de aula pesquisada, em menor quantidade a presença de pessoas pardas, apenas dois alunos eram amarelos (orientais), não havendo alunos negros ou indígenas, o que coincide com o levantamento realizado nos questionários socioeconômicos dos vestibulares da UEM no ano de 2016 (ver tabela 5 e gráfico 2):

Tabela 5 - Cor ou raça, vestibulares 2016

Qual é sua cor ou raça? (Fonte IBGE, Censo, 2010)					
		Vestibular Inverno		Vestibular Verão	
		Total	%	Total	%
1	Branca	850	73,34	909	75,88
2	Preta	25	2,16	15	1,25
3	Amarela	92	7,94	93	7,76
4	Parda	192	16,57	178	14,86
5	Indígena	0	0,00	3	0,25

Fonte: Adaptado de CVU, (2016, p. 3; 2017, p. 3)

**Gráfico 2 - Cor e raça, vestibular 2016**

Fonte: Adaptado de CVU (2016, p. 3; 2017, p. 3)

Nesse levantamento que corresponde aos alunos aprovados no vestibular, pode-se observar que nos dois vestibulares (verão e inverno) houve uma média aproximada de 74,6% brancos, 15,7% pardos, 7,8% amarelos, 1,7% pretos e quase 0% indígenas. Destarte, são muito gritantes as diferenças existentes quando falamos de raça dentro do contexto dos alunos da UEM.

Dos nove professores entrevistados 5 eram doutores e trabalhavam na UEM como professores efetivos e 4 eram mestres e trabalhavam na UEM como professores temporários, entre estes últimos dois professores estavam cursando o doutorado, e os outros dois professores tinham planos de fazer o doutorado.

Além da observação em sala de aula e das entrevistas também dialogava em muitos momentos com os alunos: antes das aulas, depois das provas, nos intervalos, nos corredores,

ao almoçar com eles, no restaurante universitário, na biblioteca, na saída da UEM, no caminho para fazer a entrevista no bloco do departamento de Administração e após as entrevistas. Com relação aos professores, o meu diálogo foi mais fluido com duas professoras que se mostraram mais interessadas pela pesquisa. Com os outros professores o diálogo no cotidiano foi bem mais reduzido.

Considerarei relevante trazer a seguir uma tabela de normas e diretrizes da UEM, importantes para o desenvolvimento desta pesquisa:

Tabela 6 - Normas e diretrizes da UEM

Documento	Versa sobre	Descrição das disposições mais relevantes	Fonte
Resolução N° 008/2008-COU	Estatuto da Universidade Estadual de Maringá	Art. 74. A comunidade universitária é constituída por corpo docente, discente e técnico-universitário. Parágrafo único. O regime disciplinar a que estão sujeitos os membros da comunidade universitária será regulamentado pelos conselhos superiores, observada a legislação vigente.	RESOLUÇÃO 008 /COU, (2008, s.p.)
		Art. 75. O corpo docente da Universidade é constituído pelos professores integrantes da carreira do magistério público do ensino superior, pelos professores visitantes e pelos professores temporários do ensino superior.	RESOLUÇÃO 008 /COU, (2008, s.p.)
Regimento GERAL	Regimento geral da Universidade Estadual de Maringá	Art. 32. Para cada modalidade/habilitação de curso de graduação deve ser organizado um currículo, de acordo com a legislação vigente e as determinações estatutárias e regimentais, devendo, em qualquer caso, ser integralmente cumprido pelo aluno, a fim de que possa qualificar-se para obtenção do grau acadêmico.	REGIMENTO GERAL UEM (2009, p. 7)
		Art. 37. Nos cursos de graduação, a verificação do rendimento escolar deve ser feita por componente curricular, abrangendo sempre os aspectos de assiduidade e eficiência, ambos de caráter eliminatório. § 1º. Entende-se por assiduidade a frequência de, no mínimo, 75% da carga horária presencial de cada componente curricular. § 2º. Não há abono de faltas, adotando-se o regime de atividades domiciliares nos casos previstos em lei. § 3º. Entende-se por eficiência o resultado das atividades desenvolvidas pelo aluno no período letivo, aferido em conformidade com os critérios de avaliação estabelecidos pelo plano de ensino do componente curricular.	REGIMENTO GERAL UEM (2009, p. 7)
		Art. 38. É considerado aprovado no componente curricular, sem necessidade da avaliação final, o aluno que tiver frequência igual ou superior a 75% da carga horária do componente curricular e tiver alcançado média das avaliações periódicas igual ou superior a seis vírgula zero.	REGIMENTO GERAL UEM (2009, p. 7)
		Art. 39. Deve realizar a avaliação final o aluno que, tendo frequência igual ou superior a 75%, tiver alcançado, nas avaliações periódicas, média inferior a seis vírgula zero no componente curricular cursado. 8 Parágrafo único. Após a realização da avaliação final, é aprovado, no componente curricular, o aluno que obtiver média final igual ou superior a cinco vírgula zero, resultante da média das avaliações periódicas com a nota da avaliação final.	REGIMENTO GERAL UEM (2009, p. 7-8)
		Art. 54. Cada componente curricular tem uma ementa aprovada pelo Conselho Interdepartamental, na qual deve se basear o programa. § 1º. O programa de cada componente curricular consta de plano de ensino elaborado pelos respectivos professores ou grupo de professores, com	REGIMENTO GERAL UEM (2009, p. 9)

		aprovação pelo departamento. § 2º. É obrigatório o cumprimento do plano de ensino e da carga horária de cada componente curricular.	
		Art. 61. Compete à coordenação do Conselho Acadêmico: VII - encaminhar aos departamentos envolvidos, com a devida antecedência, o rol de componentes curriculares e o respectivo número de turmas a serem ofertadas no ano letivo subsequente;	REGIMENTO GERAL UEM (2009, p. 10)
Resolução N° 034/2013-CEP	Institui parâmetros para a definição do número de vagas e de alunos por turmas teóricas, práticas, teóricopráticas e teórico e práticas	Art. 2º Disciplinas teóricas são aquelas cujos conteúdos curriculares são abordados de forma verbal, expositiva e/ou dialógica. § 1º O número mínimo deve ser de 40 vagas por turma, respeitado o turno e o número de ingressantes no curso. § 3º Pode ocorrer divisão de turma teórica com número equivalente de alunos matriculados se este for superior em 10% ao número mínimo de vagas definido no Artigo 2º desta resolução, mediante autorização da coordenação do Conselho Acadêmico do curso e ouvido o Departamento responsável.	RESOLUÇÃO N° 034/CEP, (2013, s.p.)
Resolução N° 001/2016-COU	Regulamento Disciplinar do Corpo Discente	Direitos: Art. 5º: II - ter atendimento por todos os integrantes do quadro de servidores, desde que observada a sequência hierárquica da estrutura organizacional da UEM III - recorrer das decisões dos órgãos administrativos da UEM para os órgãos superiores; VI - conhecer o registro de infração - Relatório Disciplinar - de eventual penalidade, tendo garantido o direito de defesa e recurso; VII - ter sua integridade física e moral respeitada no âmbito da UEM VIII - participar de eleições e atividades de órgãos de representação estudantil, quando discente de curso regular, votando ou sendo votado, conforme regulamentação vigente; IX - apresentar sugestões para a melhoria dos recursos humanos, materiais e do processo de ensino-aprendizagem; X - solicitar auxílio de professores para o equacionamento dos problemas encontrados nos estudos de qualquer disciplina ou atividade, quando não forem decorrentes de visível desinteresse e falta de frequência voluntários; XII - expressar e manifestar opinião, observando os dispositivos constitucionais; Deveres: Art. 6º: I - participar efetivamente das atividades de ensino, objetivando o maior aproveitamento, mantendo respeito e atenção; IX - comportar-se educadamente e de forma que não determine prejuízos à integridade física e/ou moral das pessoas no âmbito da UEM e seus câmpus; XI - cumprir, fielmente, as normas contidas no Estatuto e Regimento Geral e nas demais normas internas da UEM, quanto às suas responsabilidades. Art.7: Aos integrantes do corpo discente é vedado, em qualquer atividade de ensino, de pesquisa ou de extensão, interna ou externa da UEM: I - proceder de forma desrespeitosa e imprópria perante todos os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, bem como provocar ou participar de atos de vandalismo; IV - usar de pessoas ou de meios ilícitos para auferir frequência, nota ou conceito;	RESOLUÇÃO 001/COU, (2016, s.p.)

		<p>XIII - interromper as atividades de ensino sem autorização do responsável;</p> <p>XIV - utilizar equipamentos eletro-eletrônicos alheios ao processo ensino-aprendizagem e perturbadores do seu andamento;</p> <p>XVII - praticar jogos de azar ou atos que revelem falta de idoneidade no ambiente acadêmico;</p> <p>Art. 11. É considerada infração disciplinar o não cumprimento de um ou mais dos incisos constantes no Artigo 6º, a prática de um ou mais dos incisos constantes no Artigo 7º e o não atendimento ao Artigo 8º deste regulamento.</p> <p>Art. 12. Constituem sanções disciplinares, com gravidade crescente, as quais devem ser aplicadas expressamente: I - advertência; II - repreensão; III - suspensão, por tempo determinado, de todas as atividades acadêmicas; IV - expulsão.</p> <p>Art. 21. O diretor de centro é autoridade competente para apurar infrações que ensejem a aplicação de sanções de advertência e repreensão.</p>	
Resolução N° 022/2012-CEP	Aprova normas para renovação de matrícula por série e matrícula em regime de dependência nos cursos de graduação	<p>Art. 9º Entende-se por dependência a faculdade de poder o aluno que, reprovado em componentes curriculares, cumprilos, simultaneamente com as da série de enquadramento, observados os seguintes limites de componentes curriculares, por período letivo:</p> <p>I - dois componentes curriculares anuais;</p> <p>II - um componente curricular anual e dois semestrais ou modulares;</p> <p>III - quatro componentes curriculares semestrais ou modulares.</p> <p>§ 1º A dependência é admitida apenas para alunos regulares do curso e currículo para o qual o componente curricular cursado é ofertado ou declarado equivalente.</p> <p>§ 2º O regime de dependência pode ser desenvolvido com duração anual, semestral, trimestral, em módulos ou em outra forma para melhor aproveitamento acadêmico.</p> <p>§ 3º O regime de dependência não dispensa o aluno do cumprimento das normas regimentais relativas à assiduidade e eficiência, programadas para o componente curricular, em qualquer uma de suas formas.</p> <p>§ 4º A reprovação em componente curricular cursado em regime de dependência não impede a matrícula na série subsequente, observadas as disposições quanto ao enquadramento na série e regime de dependência, contidas nesta resolução.</p>	RESOLUÇÃO 022/CEP (2012 s.p.)
Resolução N° 064/2001-CEP	Aprova normas sobre os critérios de avaliação da aprendizagem dos cursos de graduação da UEM.	<p>Art. 11 A nota periódica deverá ser publicada no prazo máximo de 15 (quinze) dias úteis após a aplicação da última avaliação da aprendizagem que compõe a respectiva nota.</p> <p>§ 2º O docente deverá permitir ao acadêmico o livre acesso ao instrumento de sua avaliação, desde que na Instituição e em horário compatível às atividades docentes e acadêmicas.</p>	RESOLUÇÃO 064 CEP (2001 s.p.)

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que o Regulamento Disciplinar do Corpo Docente no seu Artigo 5, inciso II assinala que é direito dos docentes “ter atendimento por todos os integrantes do quadro de servidores, desde que observada a sequência hierárquica da estrutura organizacional da UEM”

Procurei assim a sequência hierárquica de alunos e professores na estrutura organizacional da UEM em diversos órgãos desta instituição por meio de suas páginas web, assim como em diversos departamentos e não a encontrei. Desta forma, me direcionei à Pró-Reitoria de Ensino e solicitei um esboço da estrutura hierárquica dos cursos de graduação, conforme apresentada no gráfico 3:



Gráfico 3 - Estrutura hierárquica dos cursos de graduação da UEM

Fonte - Elaboração própria.

Parte desta estrutura a observei em campo, pois os professores deliberavam normas de comportamento (formais ou informais), parâmetros de disciplina e conduta em sala de aula, ou seja, eles ditavam as regras (formais ou informais) que os alunos tinham de acatar, mas caso surgisse algum problema com algum aluno os professores eram orientados a

comunicar o problema ao coordenador do curso e algumas vezes ao chefe do departamento para gerir as soluções. De forma similar, quando os alunos tinham algum problema sobre a matéria, ou sobre questões disciplinares (dentro do estipulado pelo professor como chegar atrasado, faltar na aula...) recorriam ao professor e explicavam a sua situação, já quando tinham algum problema com o professor, apelavam ao coordenador do curso.

Em todo o percurso da pesquisa percebi que mesmo a universidade historicamente seja uma instituição longeva, os sujeitos (professores e alunos) que dão vida a esta instituição a tornam palco de infinidade de experiências complexas e muitas vezes indescritíveis, fazendo-a todo dia nova.

Mas antes de falarmos desses sujeitos que tornam a universidade um espaço existencial, vamos falar de como ela surgiu historicamente, e também tentar avançar no entendimento do que é a Universidade Estadual de Maringá.

4 AS UNIVERSIDADES E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

As linhas que compõem este item tratam de forma sucinta sobre a história da universidade e do ensino superior brasileiro, ressaltando que a escrita da história está imbricada com vieses criados pela “disponibilidade de registros, minhas limitações e minhas escolhas sobre o que reportar” (STARBUCK, 2003, p. 145). A história é um fenômeno complexo e plural, longe de ser “uma história única” e “linear”. Como assinala Certeau (2011), a história narra um ausente, algo que deixou de existir, do qual ficam apenas vestígios, sendo que no seu processo de escrita se procura conciliar racionalidade e ficção (ORELHANA, 2012). Ressalto que me limitei a escrever este texto a partir de referências bibliográficas para assinalar brevemente “uma” das múltiplas perspectivas da história da universidade e do ensino superior no Brasil.

A Universidade, vista geralmente como lugar de aprendizado e reservatório de conhecimentos da sociedade onde se institui, é uma instituição longeva, como assinala Teixeira (1989, p. 81) resultante da “longa fermentação religiosa e intelectual da Idade Média”. Algumas nasceram espontaneamente (*ex-consuetudine*) como Bolonha, Paris, Oxford, Montpellier, outras foram fundadas pela autoridade papal, imperial ou real (*ex-privilegio*) como Nápoles, Sevilha, Salamanca, Coimbra (JANOTTI, 1992).

Para Oliveira (2007), os teóricos medievais não foram meros representantes da igreja e do papado, mas muitos se distinguiram por valorizar a relevância das pesquisas empíricas como Roger Bacon (1215-1294), Guilherme de Ockham (1285/90-1349), Jean de Salisbury (1120-1180), Tomás de Aquino (1225-1274), Alberto Magno (1193-1280).

Nessa efervescência medieval a universidade teve seu apogeu no século XIV no seu período de vitalidade criadora. No decorrer dos séculos estas instituições foram se isolando progressivamente e entrando num período de decadência, mesmo no século XVIII em que a sociedade ocidental experimentou uma nova fase de transformação (a Revolução Francesa fecha a universidade de Paris) (TEIXEIRA, 1989).

No entanto, no século XIX surge um novo desabrochar, três paradigmas são vislumbrados (paradigmas ideais, sem existir de forma pura) para a universidade moderna, sendo percepções das funções e missão das universidades: o paradigma inglês tendo como principal defensor o Cardenal Newman, está vinculado ao modelo da personalidade, realçando a educação liberal e a formação integral do indivíduo; o modelo francês

(napoleônico) está ligado ao paradigma da educação profissional, é um modelo centralizado, subordinado ao Estado. Neste modelo há uma separação entre as instituições de ensino e os centros de pesquisa os quais dependem diretamente do Estado e; o modelo alemão que nasce dos princípios de Vom Humbolt, ressaltando a autonomia da universidade, o ensino através do conhecimento acadêmico, a liberdade da vida acadêmica e a unidade entre investigação e ensino (CONCEIÇÃO, *et al*, 1998).

Analisando estes três modelos, Magalhães (2004, p. 56) assinala:

É certo que o desenvolvimento destes modelos nos diferentes contextos nacionais deram origem a diferentes tipos de instituições e de sistemas de ensino superior, mas parecem partilhar a ideologia e o mesmo senso comum intelectual acerca do ensino superior (claramente fundado numa óbvia fé na ciência e na técnica, enquanto realizações mas cabais da Razão), em relação ao Ocidente como o centro da História e da Humanidade, i.e., a matriz moderna dentro da qual o conceito de verdade e da sua posse capacita a Humanidade para conquistar o mundo, as suas leis e os seus processos para proveito próprio.

Poderíamos dizer assim que as bases do ensino superior têm no seu âmago um profundo ocidentalismo atadas a uma profusão de relações de poder implicadas no saber que perduram em muito até a nossa contemporaneidade.

No contexto da América continental, no início da expansão espanhola, com o intuito de continuar formando elites para o comando e administração da colônia, surgem as primeiras universidades, fundando-se no ano 1538 em São Domingos (terra dos taínos dizimados pela conquista), a primeira universidade do continente, a Universidade de Santo Tomás de Aquino (criada mediante bula papal). Em maio de 1551 funda-se, nas que foram terras incaicas, a Universidade de São Marcos em Lima e no mês de setembro do mesmo ano funda-se, no que foi o coração asteca (Tenochtitlan-México), a Universidade de México, estas duas últimas universidades foram fundadas oficialmente por decreto real. Por sua vez, na América Inglesa, após 29 anos de colonização, surge em 1636 a Universidade de Harvard, sendo a colonização britânica a mais fecunda neste sentido, chegando a existir 67 universidades nos Estados Unidos até o século XIX (CARNEIRO, 1972).

Em relação à América Lusa, o Brasil colônia não criou instituições de ensino superior até o início do século XIX, três séculos depois da chegada dos portugueses às terras dos povos originários brasileiros (Tupi-guarani; Jê; Karib; Pano; Tukano; Aruák...) em 1500. Foi criada só em 1920 a primeira universidade brasileira: a Universidade de Rio de Janeiro (OLIVE, 2002).

Para Anísio Teixeira (1989 p. 61) a sociedade colonial brasileira:

compreendia os aborígenes, os negros importados, e os brancos imigrados. Esses três grupos representavam camadas sociais, cada uma delas com a sua subcultura - a dos brancos era a dominante. Os índios quando não eram escravizados, recebiam uma educação de evangelização nos seus próprios aldeamentos, sob a guarda e proteção dos jesuítas. Os escravos eram educados pelo trabalho forçado e vida nas senzalas [...]

Assim, podemos observar o quão profundamente a “educação” pode servir como um elemento de dominação, de opressão, e de exploração, chegando a ser parte de atos tão inumanos como a escravidão. Teixeira (1989, p. 60) assinala que “a educação, como sempre, era o instrumento utilizado para impor o modelo social desejado”. Desta forma, cabe assinalar a relevância atual do constante questionamento: Que educação é essa que estamos consumindo, praticando, reproduzindo e defendendo?

Para Teixeira (1989) o Estado português tinha uma nítida consciência da função política da educação, tanto para impor modelos quanto para transformá-los. Segundo Olive (2002) a Companhia de Jesus era a encarregada do ensino formal no Brasil sendo responsável pela cristianização dos povos originários, a formação do clero, e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais, outorgando as bases para que pudessem frequentar a universidade de Coimbra em Portugal. Neste sentido, Anísio Teixeira (1989, p. 65) assinala:

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros [considerados portugueses nascidos no Brasil], depois dos cursos no Brasil nos reais colégios jesuítas. [...] Nessa universidade graduram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2500 jovens nascidos no Brasil.

No ano de 1808, após a chegada da família Real Portuguesa, Dom João VI criou o curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia, em Salvador. Com a transferência da corte ao Rio de Janeiro, foram criadas nessa cidade uma escola de cirurgia, academias militares, a Escola de Belas Artes, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional, e o Jardim Botânico (OLIVE, 2002).

No Brasil Reino independente, segundo Teixeira (1989), fundaram-se dois cursos de Direito em 1827, em São Paulo e em Olinda, cabe destacar que as primeiras faculdades brasileiras (Medicina, Direito, Politécnica) estavam localizadas em cidades importantes, eram independentes umas das outras e apresentavam uma orientação elitista (OLIVE, 2002).

Desde a chegada da família Real até a República foram muitos os apelos para a criação da universidade, mas todas as petições foram indeferidas (BARRETO;

FILGUEIRAS, 2007). Os motivos que impediram a criação de universidades no Brasil podem ter várias raízes não tão claras. Teixeira (1989, p. 67) assinalava que:

[...] o hábito de não a termos [a universidade] ao longo de quatro séculos, ligado à solução substitutiva de escolas superiores profissionais isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária, que se viu fortalecida com os argumentos [que identificavam] a universidade como as formas obsoletas da cultura medieval.

Da mesma forma, Olive, (2002) assinala que os líderes da Primeira República consideravam a universidade uma instituição ultrapassada e anacrônica não adaptada para as necessidades do Brasil, sendo favoráveis a criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Cabe destacar, segundo Carneiro (1972), que no ano de 1890 o ministro Benjamim Constant instituiu as diretrizes gerais para a reforma superior das escolas militares, dando passo ao sistema de liberdade de ensino. Este sistema permitia livremente a formação de universidades ou faculdades e ginásios particulares. Foi assim que sob a garantia dessa liberdade três universidades se fundaram nos estados de Amazonas, São Paulo e Paraná. No estado de Amazonas constituiu-se a Universidade de Manaus em 13 de julho de 1913 e teve cinco faculdades, mas a crise econômica da borracha impediu sua continuidade. A universidade de São Paulo fundada em 11 de novembro de 1911 também fechou as suas portas transferindo seus alunos para a Universidade do Paraná, que é a única que sobreviveu.



Figura 3 - Prédio Histórico da Universidade do Paraná

Fonte: Arquivo ACS apud UFPR, (2018, s.p.)



Figura 4 - Lançamento da pedra fundamental em 1913

Fonte: Arquivo ACS, apud UFPR, (2018, s.p.)

A Universidade do Paraná foi instalada em 19 de dezembro de 1912 e começou a funcionar em 1913 como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. No entanto, a Lei Maximiliano (Decreto Federal nº 11 530), da Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, exigia que as instituições fossem equiparadas a estabelecimentos oficiais e tivessem cinco anos de funcionamento. Devido a esta circunstância a Universidade do Paraná reformulou seus estatutos e separou as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, outorgando-lhes autonomia de ensino, mantendo-as unidas no mesmo edifício, sob uma única diretoria ressaltando que os diversos cursos existentes reuniram-se no interior dessas faculdades. Só no fim da década de 40 estas faculdades autônomas foram novamente integradas e em 06 de junho de 1946 a Universidade do Paraná foi reconhecida pelo Decreto-Lei nº 9323 da União e atinge sua federalização em 04 de dezembro de 1950, pela Lei nº 1.254 do Governo Federal sob a denominação de Universidade Federal do Paraná (UFPR) tornando-se a universidade mais antiga do Brasil (UFPR, 2018).

Mas foi a Universidade de Rio de Janeiro - URJ a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal no ano de 1920 pelo Decreto nº 14.343. Esta universidade foi constituída pela reunião de faculdades preexistentes, apresentava uma orientação profissional, elitista, conservando a autonomia das faculdades. No período da

Nova República, o presidente Getúlio Vargas (1930-45) criou o Ministério de Educação e Saúde e em 1931 junto a Francisco Campos (seu primeiro titular) aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que correu até 1961. Segundo este Estatuto a universidade poderia ser pública (federal, estadual, municipal) ou livre (particular), e deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras, as faculdades deveriam ser vinculadas por meio de uma reitoria, mantendo a sua autonomia jurídica (OLIVE, 2002).

Para Fávero (2006) a criação da universidade intensificou o debate que já estava em pauta graças à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC), entre os assuntos discutidos estavam: a concepção da universidade; as funções das universidades brasileiras; a autonomia universitária e; o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Entre as funções e o papel da universidade existiam duas posições, uma que defendia a pesquisa científica como função básica, além da formação profissional, e os que davam prioridade à formação profissional.

Além disto, no Distrito Federal também existiam confrontos entre defensores de distintos projetos para a universidade brasileira. Sendo os principais pontos de discordância: o papel do governo federal como normatizador do ensino superior e; a atuação da Igreja Católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira (OLIVE, 2002).

Segundo Fávero (2006) já mostrando uma posição contrastante ao que vinha sendo estabelecido no ano de 1934 cria-se a Universidade de São Paulo (USP) que teve entre suas finalidades: promover a ciência por meio da pesquisa e; formar especialistas em todos os ramos da cultura, assim como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística. No ano 1935 nasce, segundo Olive (2002), uma universidade com uma vocação diferente, a Universidade do Distrito Federal (UDF) “voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados” com a aspiração de ser um centro de livre debate de idéias, em muito influenciada pelas ideias de Anísio Teixeira que defendia uma escola pública, gratuita e para todos (OLIVE, 2002, p. 34).

No entanto, num período inferior a quatro anos após o nascimento da UDF o ministro Capanema do governo de Getúlio Vargas, cria a Universidade do Brasil (UB) (antiga Universidade de Rio de Janeiro) que serviria de modelo único de ensino superior, extinguindo a UDF e transferindo seus cursos para a Universidade do Brasil (FÁVERO, 2006).

Ainda Fávero (2006) ressalta o autoritarismo e a falta de autonomia existente na Universidade do Brasil:

[...] tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos (FÁVERO, 2006, p. 27).

Neste mesmo contexto político, as lideranças católicas elaboraram um intensivo trabalho pedagógico com o intuito de recristianizar as elites do país, mostrando desde 1934 o interesse em criar universidades subordinadas à hierarquia eclesiástica e independente do Estado. Assim no ano de 1946 após efetuar os pré-requisitos legais exigidos surge com o Decreto nº 8.681 a primeira universidade católica do Brasil (OLIVE, 2002).

Por outro lado, desde a década de 20 já se fermentava a ideia pelos integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC) de criar uma entidade governamental específica para fomentar o desenvolvimento científico no Brasil. Esta vontade se incrementou após a Segunda Guerra Mundial em que os países passam a considerar a relevância da pesquisa científica. Assim, após muitos debates em diversas comissões, em 15 de janeiro de 1951 nos últimos dias do mandato do Presidente Dutra se sanciona a Lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas sob o nº 1.310 como autarquia vinculada à Presidência da República (CNPq, 2018).

A lei de criação do Conselho estabelecia como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. A missão do CNPq era ampla, uma espécie de "estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas" científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático (CNPq, 2018, s.p.).

No mesmo ano da criação do CNPq, no início do segundo governo Vargas a ênfase estava voltada a alavancar o projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente, no entanto a industrialização e a complexidade dos processos da administração pública mostraram a urgência da formação de cientistas, especialistas e pesquisadores nas mais diversas áreas, com este intuito foi criada em julho de 1951 a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) pelo Decreto nº 29.741,

com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2018, s.p).

Após uma década, em 1961 se promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Lei nº 4.024.

Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar os novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior (OLIVE, 2002, p. 38).

Essa década de 60 é marcada simultaneamente pelo início dos governos militares em 1964. Para Minto (2006) o golpe militar representava a tentativa de recompor uma hegemonia que estava entrando em colapso nesses anos. Mas essa reconstrução hegemônica foi baseada na violência e na repressão do Estado de segurança nacional, sendo amparada pelos Estados Unidos no contexto da Aliança para o Progresso da América Latina.

O viés do ensino superior na direção dos modelos norte-americanos com intuito de “modernização” se iniciaram nos últimos anos de 1940, se intensificando com o transcurso do tempo até que as políticas resultantes do golpe de Estado determinaram uma alteração qualitativa nesse processo (CUNHA, 2007). Até antes de 1964 a influência desse modelo era espontânea e atomizada, pois se dava pela ação dos bolsistas retornados e pelos contratos, desarticulados, de assistência técnica e financeira do Ponto IV da Usaid - *United States Agency for International Development*. Mas, após o golpe militar:

não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como também o Ministério de Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nosso ensino superior e convocá-lo para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino (CUNHA, 2007, p. 155).

Entre os acordos assinados MEC/Usaid que tratam exclusivamente do ensino superior encontravam-se a Acordo MEC/Usaid de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária assinado em 1966 que foi substituído 10 meses depois pelo Acordo MEC-Usaid de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior. Já no primeiro

acordo se colocava a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) que tinha o encargo de, além de diagnosticar a realidade do sistema, propor um sistema ideal do Ensino Superior no Brasil (CUNHA, 2007).

Diante de um contexto social marcado por muitas desigualdades em que o sistema educacional era seletivo e excludente, só sendo possível para uma minúscula parcela da população almejar o ensino superior, amplos setores da sociedade brasileira se mobilizaram pela luta da educação, sendo necessária uma reforma universitária. Esta reforma era entendida pelos estudantes, que foram os mais ativos desta mobilização, como uma maneira de democratizar o acesso ao ensino superior. No entanto, a luta pela reforma tornou-se incômoda aos setores dominantes, especialmente quando questionou os problemas da educação superior à luz da condição de país capitalista dependente. Assim as mudanças resultantes não aconteceram no sentido apontado por estudantes, professores e segmentos da população mobilizados pela reforma universitária, ou seja, o objetivo traçado para o ensino superior não foi modificar a sua estrutura elitista, heterônoma, alheia e inoperante diante dos problemas da maioria da população, mas tratava-se de uma reforma segundo os propósitos da modernização capitalista conservadora, aqueles que manteriam o país numa rota de desenvolvimento heterônomo, associado aos grandes capitais mundiais (MINTO; MINTO, 2012).

Desta forma, após cinco anos da tomada do poder pelos militares se promulga em novembro de 1968 a Lei 5.5540 da Reforma Universitária que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico e se determinou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores (OLIVE, 2002). Segundo Minto e Minto (2012) entre os aspectos negativos desta reforma que continuam até nossos dias encontram-se: a fragmentação da educação e acesso diferenciado a níveis e etapas do ensino; a descaracterização da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; a privatização como política oficial para o ensino superior; e o autoritarismo e repressão sistemática nas instituições de ensino superior.

É bom salientar que em 1963 o Brasil apresentava 360 faculdade isoladas e após cinco anos a quantidade destas instituições saltou para 552. Em 1969 o Brasil tinha 21 universidades federais, 10 católicas, 3 estaduais, 6 particulares e 4 rurais (CARNEIRO, 1972).

Após a redemocratização política do Brasil se fizeram presentes debates que antecederam a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, de um lado estavam os que se identificavam com os interesses da universidade pública que lutavam por assegurar verbas públicas para as instituições públicas governamentais, eram a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis e do outro os grupos privatistas que estavam interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais (OLIVE, 2002).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu a gratuidade do ensino público em todos os níveis em estabelecimentos oficiais. No seu Art. 207 assegura que as universidades gozem de “autonomia didático-científica, administração e gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s.p). Desta forma, fica explícito que ao falar de universidade no Brasil falamos de uma tríplice base que envolve tanto a formação profissional, a produção científica e a extensão cultural para a sociedade. Ainda no seu Art. 202 a Constituição instituiu que a União aplique nunca menos do 18% e os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 25% da receita anual resultante de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

No ano de 1996 se aprovou a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que encontra-se atualmente vigente. Esta lei assinala no seu Art. 43 que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, s.p.)

É importante salientar que esta Lei no seu inciso III aponta que a educação tem por finalidade incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica para desenvolver o entendimento do homem e o meio em que vive, neste sentido acredito que o entendimento do homem precisa passar constantemente pela tentativa de compreensão do Eu e do Outro, assim como do mundo vivido.

Ainda, a Lei supracitada no seu Art. 46 introduz o processo regular de avaliação para a autorização e reconhecimento de cursos, assim como o credenciamento de instituições de ensino superior. No caso de deficiências identificadas pela avaliação dispõe que haverá reavaliação, na insistência das deficiências se poderá proceder até a desativação de cursos e habilitações. E no seu Art. 52 assinala que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano” se caracterizando por: apresentar produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes envolvendo tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; possuir minimamente um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado e; um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, s.p.)

Segundo o último censo de educação superior de 2017 (INEP, 2018), o número de instituições de educação superior no Brasil totalizava 2.448 instituições, das quais 199 eram universidades, 189 centros universitários, 2020 faculdades e 40 Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica

Das 199 universidades brasileiras, 106 eram públicas e 93 privadas. Pouco mais de 8% das IES eram universidades, porém essas instituições detinham 53,6% das matrículas nos cursos de graduação, Centros Universitários 19,2%, Faculdades 25% e os IFs e Cefets⁵ 2,2%. Como pode ser observado no gráfico 4 a seguir:

⁵ IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia “têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada” e devem “garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a

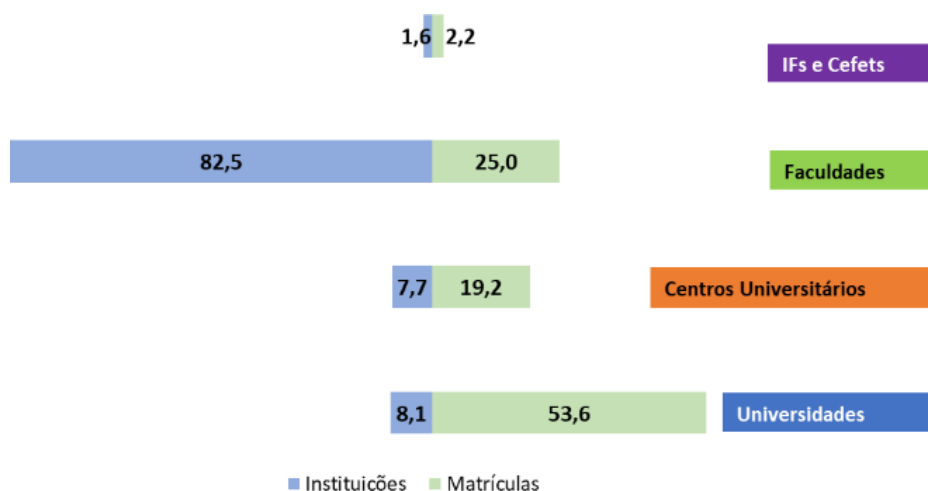


Gráfico 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Organização Acadêmica – 2017

Fonte: MEC/INEP, (2018, p. 5)

Com relação ao perfil docente de instituições de educação superior se apontou uma frequência maior no sexo masculino em instituições públicas e privadas e a idade mais reiterada em ambas categorias foi de 36 anos. Nas instituições públicas o nível de escolaridade mais recorrente é doutorado e o regime de trabalho é de tempo integral, enquanto nas instituições privadas, o nível de escolaridade mais frequente é mestrado e o regime de trabalho é de tempo parcial (INEP, 2018).

Com relação ao perfil discente, o censo mostrou que o sexo feminino é o que mais comparece no Ensino Superior tanto na modalidade presencial e a distância. cursar bacharelado se mostrou mais frequente no ensino presencial e licenciatura no ensino a distância. Ainda o turno noturno é o que apresentava mais estudantes matriculados e a idade mais recorrente de ingresso no ensino presencial foi de 18 anos, e no ensino a distância foi de 21 anos.

Como mostra no gráfico 5, os cursos de bacharelado são os que possuíram a maioria dos ingressantes da educação superior com 60,1%, enquanto os cursos de licenciatura apresentaram 20,15% dos ingressantes, ficando com 19,1% os cursos tecnológicos.

educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”(MEC, 2019, s.p).

Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica “são instituições de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade”, oferecem cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação e pós-graduação. Atualmente, existem apenas dois Cefets: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro (MEC, 2019, s.p.).

Ressaltando que houve um aumento no número de ingressantes com relação ao ano de 2016 nas três categorias de Grau Acadêmico.

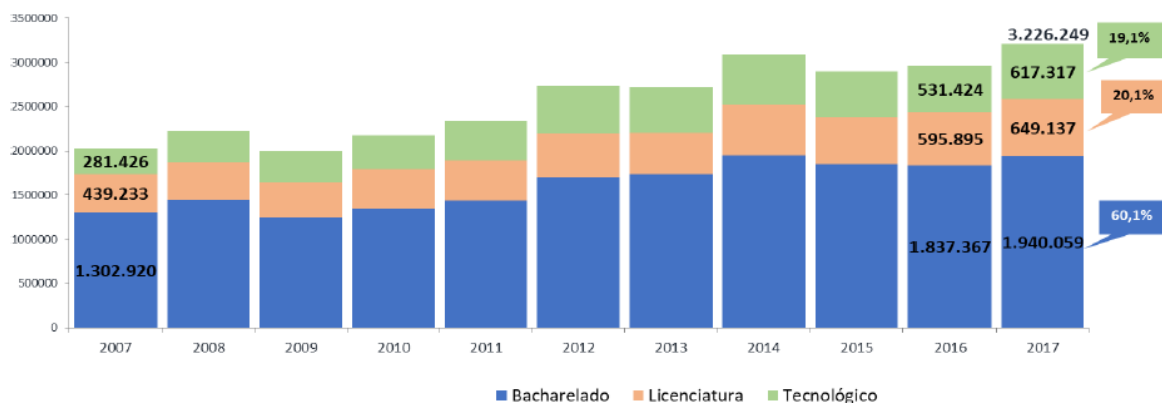


Gráfico 5 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico – 2007-2017

Fonte: MEC/INEP, (2018, p. 12).

Ainda o censo apontou que as IES privadas tinham uma participação de 75,3% no total das matrículas de graduação, enquanto as IES públicas participavam com 24,7%. Houve um aumento de matrículas em ambas categorias administrativas, sendo maior o crescimento na rede privada, como pode se observar no gráfico 6 a seguir:

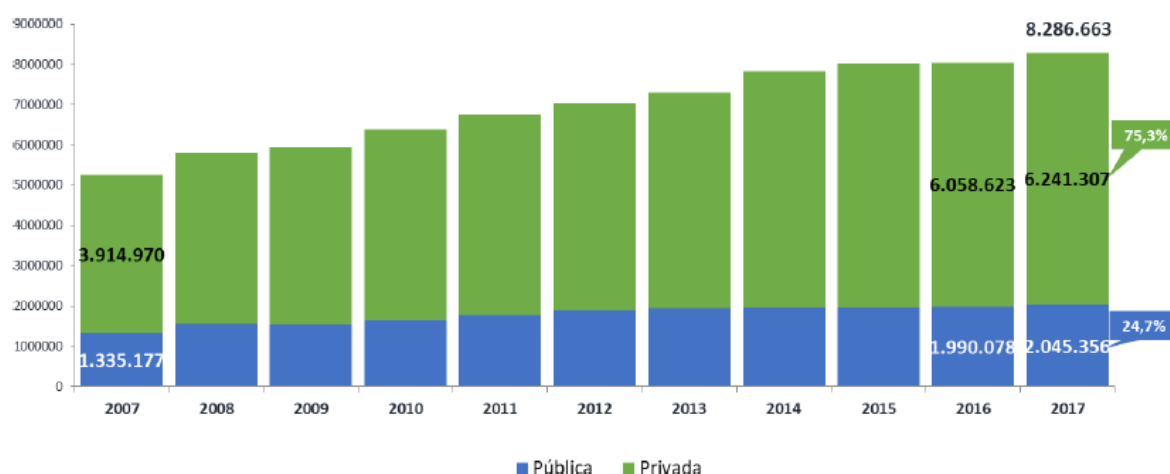


Gráfico 6 - Percentual de matrículas em cursos de graduação da rede pública, por categoria administrativa – 2017

Fonte: MEC/INEP (2018, p. 14).

O censo também apontou que no Brasil, no ano de 2017, havia em cursos presenciais 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública.

Relação que diminui no Estado de Paraná, sendo que havia aproximadamente 2 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública.

As universidades apresentaram maior proporção de docentes doutores, enquanto os Centros de Ensino, Faculdades e Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica tem maior proporção de docentes mestres. Ainda há um destaque de mais de 90% dos professores dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica que trabalham em regime de tempo integral, seguidos pelas Universidades (70%). Sendo mais expressivos os regimes de tempo parcial e docentes horistas em Centros Universitários e Faculdades, como pode ser observado no gráfico 7 a seguir:

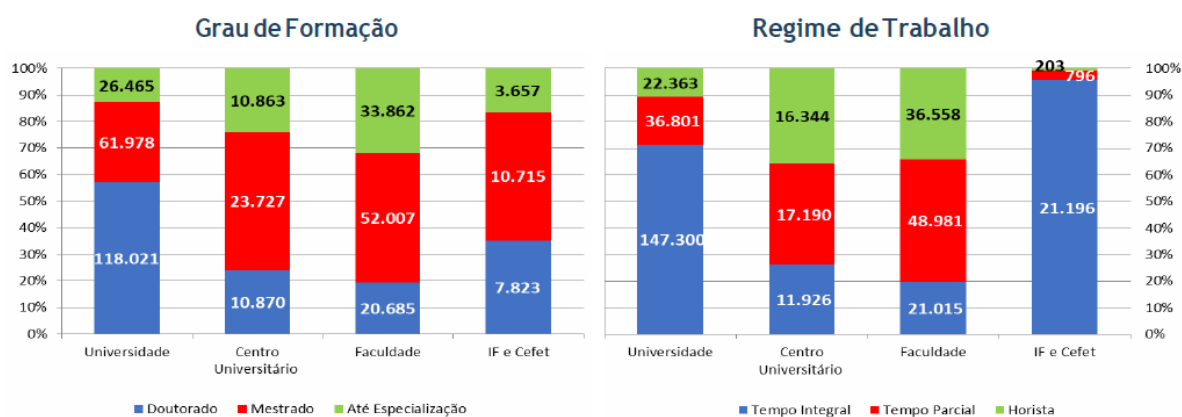


Gráfico 7 - Participação Percentual e Número de Docentes na Educação Superior, por Grau de Formação e Regime de Trabalho, segundo a Organização Acadêmica – 2017

Fonte: MEC/INEP, (2018, p. 26)

Com relação ao Estado do Paraná o Censo de Educação Superior que trabalhou com os dados do ano 2017, apontou que no Estado haviam um total de 189 instituições registradas neste nível de ensino, das quais 59 se encontravam na capital e 130 no interior do Estado (MEC/INEP, 2018).

Do total de instituições de Educação Superior no Estado 15 eram Universidades, 16 Centros universitários, 157 Faculdades e 1 Instituto Federal. Ainda, das 15 Universidades, 10 eram públicas e 5 privadas. Além disso, 5 universidades se encontravam na capital do Estado e 10 universidades se encontravam no interior (MEC/INEP, 2018).

Com relação às 10 universidades públicas: 3 eram federais e 7 estaduais. Ressaltando que 2 universidades federais tinham sua sede na capital do Estado e 7 universidades

estaduais e 1 universidade federal estavam localizadas no interior do Estado (MEC/INEP, 2018).

Segundo Rufini (2015) as universidades estaduais começam a surgir no Paraná na década de 1970, criando-se neste período três universidades estaduais produto da junção de faculdades isoladas: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade de Ponta grossa (UEPG). No ano de 1991, cria-se a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no ano de 1997 a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), em 2006 cria-se a Universidade de Norte do Paraná (UENP), e finalmente no ano de 2013 cria-se a Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR). Para o autor, o Estado do Paraná é diferenciado com relação aos outros estados, seja pelo número de unidades de universidades estaduais ou pela quantidade de recursos financeiros investidos em proporção a suas receitas.

Neste sentido, um levantamento realizado pelo IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social o Estado do Paraná - apontou que o Estado do Paraná investiu R\$ 9,86 bilhões em educação em 2016, sendo o segundo maior Estado em volume de recursos destinados para este segmento, perdendo apenas para o Estado de São Paulo. Do total investido, R\$ 7,16 bilhões foram direcionados para a educação básica e R\$ 2,2 bilhões para o ensino superior (IPARDES, 2017).

Segundo o IPARDES o Estado do Paraná, “possui uma rede integrada de ensino superior classificada entre as melhores do Brasil e composta por sete universidades [estaduais] com cerca de 8 mil professores, pesquisadores altamente qualificados, 9 mil agentes universitários e mais de 95 mil alunos”, ainda estas instituições ofertaram, até o ano de 2017, 343 cursos de graduação, 299 cursos de especialização, 180 mestrados e 75 doutorados. Estando distribuído o ensino de graduação presencial em 32 municípios e por meio do ensino a distância em 240 cidades (IPARDES, 2017, s.p.).

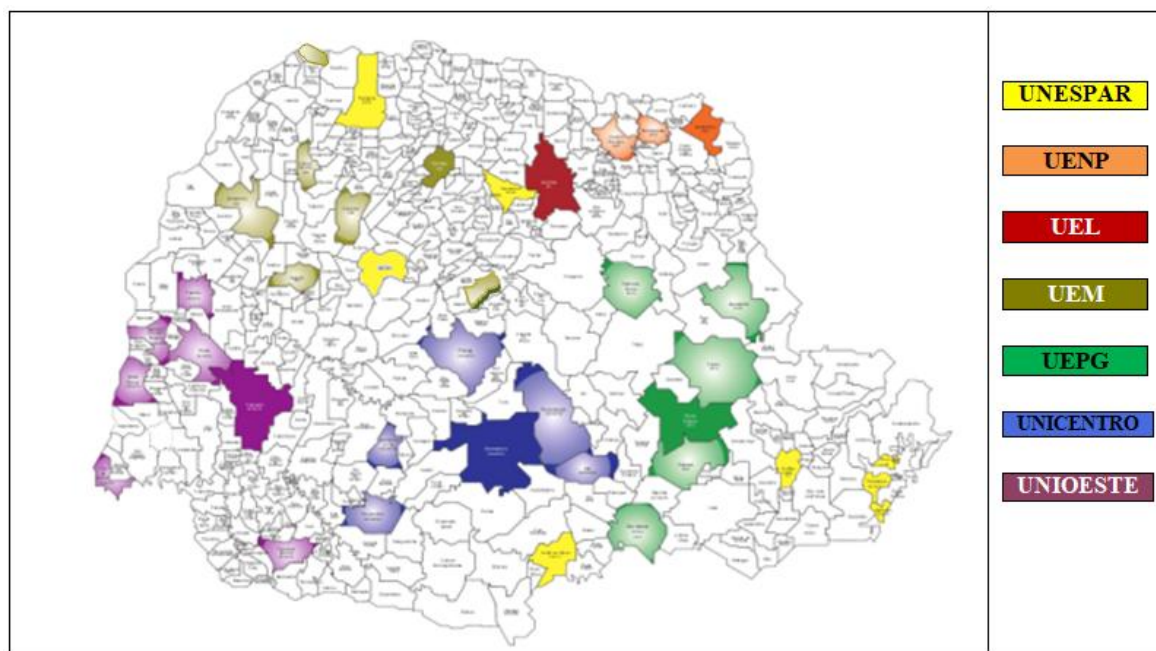


Figura 5 - Universidades Estaduais de Ensino Superior do Paraná

Fonte: Adaptado da SETI (2018, s.p)

Na figura 5 observamos como a distribuição das universidades estaduais no Estado do Paraná abarcam a maior parte das suas regiões, tendo a Universidade Estadual de Maringá uma importante atuação na região noroeste do Estado como será visto a continuação.

4.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: O LOCUS DESTA TRAVESSIA

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi criada pela junção de três faculdades isoladas, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, a Faculdade Estadual de Direito e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no ano de 1969, por meio da Lei nº 6.034, de 6/11/1969. Mas é em 1970 que é sancionado o Decreto Estadual nº 18.109, de 28/1/1970 da sua criação:

Em 1970, a instituição foi criada sob a forma de fundação de direito público pelo Decreto Estadual nº 18.109, de 28/1/1970, passando a ser denominada de Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), sendo o seu reconhecimento efetivado em 1976, por meio do Decreto Federal nº 77.583, de 11/5/1976, tornando-se autarquia em 1991, pela Lei Estadual nº 9.663 de 17/7/1991, mantendo a mesma denominação. Em 1986, foram criados o Campus Extensão de Cianorte e o Campus do

Arenito, em Cidade Gaúcha-PR. Em 1989 criou-se o Campus Regional do Noroeste, em Diamante do Norte-PR, em 1991 o Campus Regional de Goioerê, em 2002 o Campus Regional de Umuarama e, em 2010, o Campus Regional do Vale do Ivaí, em Ivaiporã (UEM, 2018a, s.p.).

Em seguida, apresento uma pequena sequência cronológica de imagens que mostram o crescimento do campus sede da UEM.



Figura 6 - Campus da UEM em 1973

Fonte: Plano diretor UEM (2018, s.p).

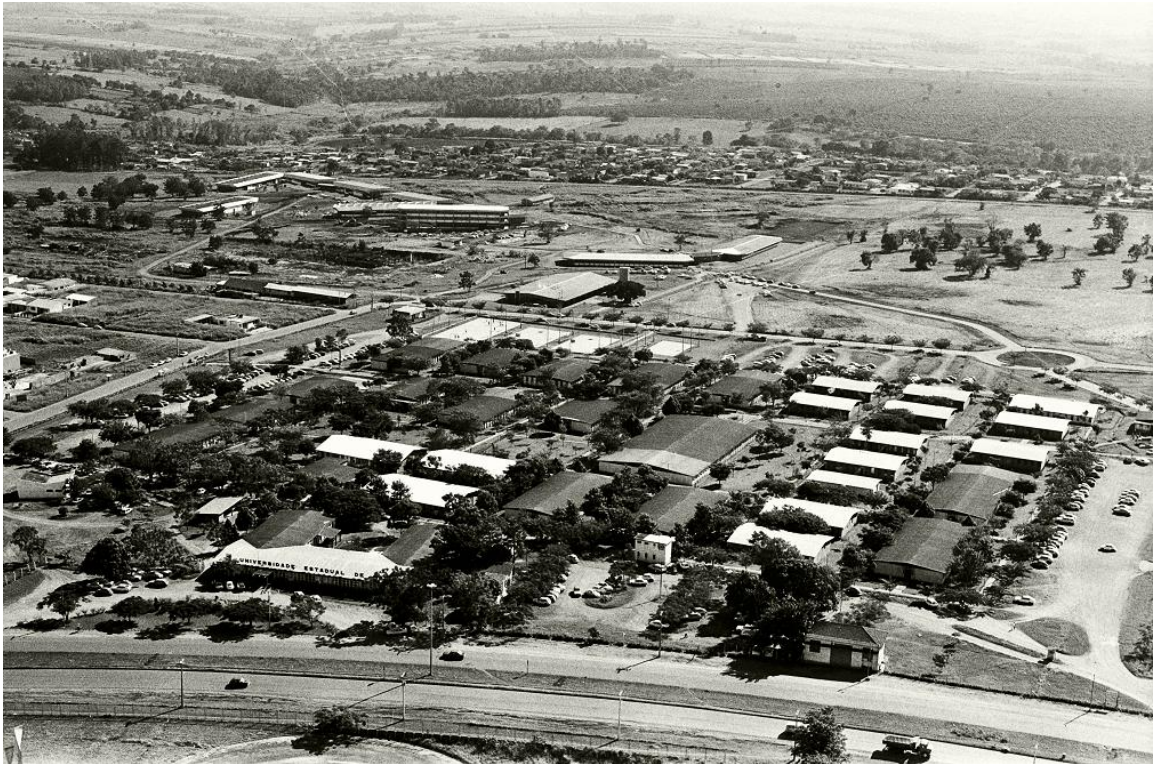


Figura 7 - Campus da UEM em 1978

Fonte: Plano diretor UEM (2018, s.p).



Figura 8 - Campus da UEM década de 1990

Fonte: Plano diretor UEM (2018, s.p).

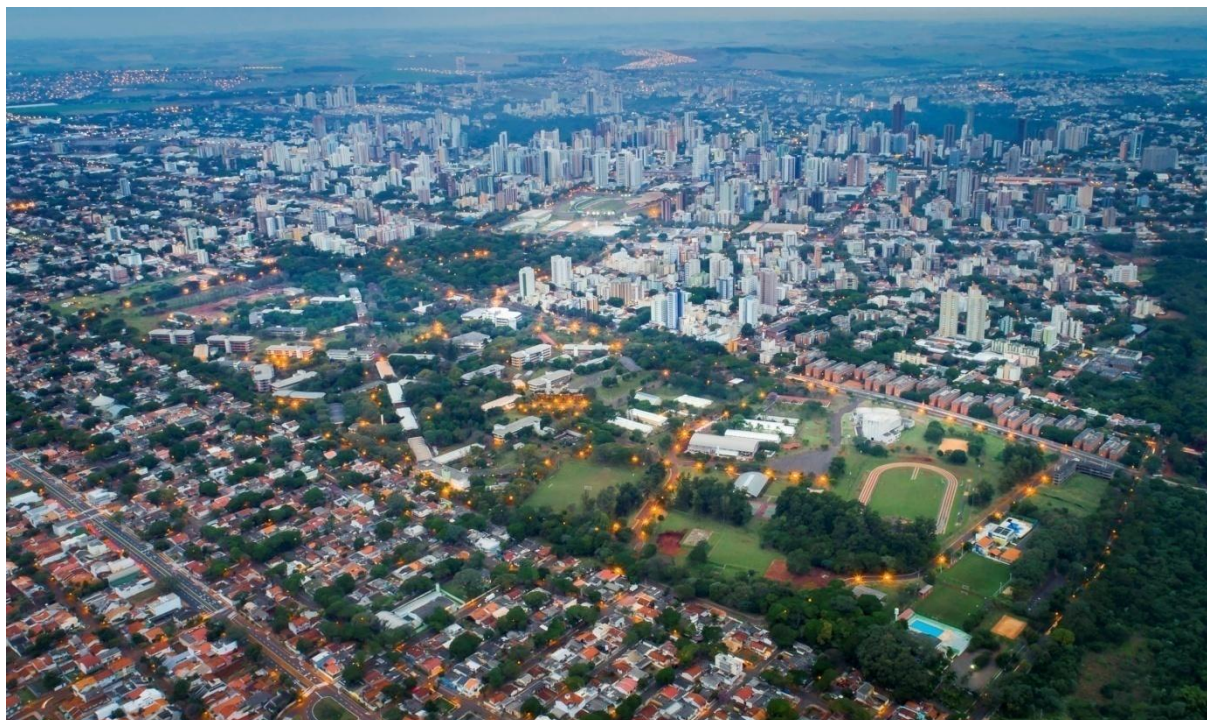


Figura 9 - Campus da UEM em 2018

Fonte: ASC (2018, s.p.).

A UEM abrange 109 municípios do noroeste do Paraná. Trabalha mantendo atividades de pesquisa em Floriano, Distrito de Iguatemi e Porto Rico e tendo câmpus regionais em Cianorte, Cidade Gaúcha, Ivaiporã, Goioerê, Umuarama e Diamante do Norte, como mostram as figuras 10, 11, 12 e 13 (ASP, 2017), além da sede, em Maringá.

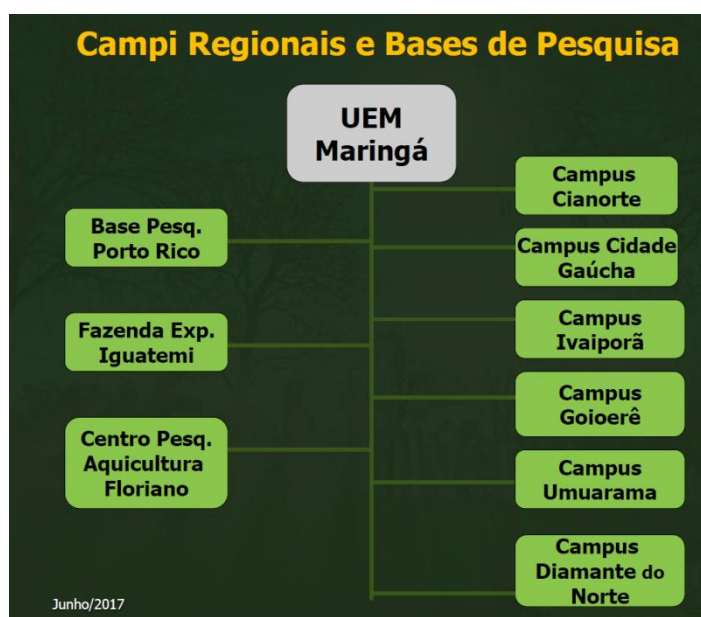


Figura 10 - Campi regionais e bases de pesquisa

Fonte: ASP, (2017, s.p.).

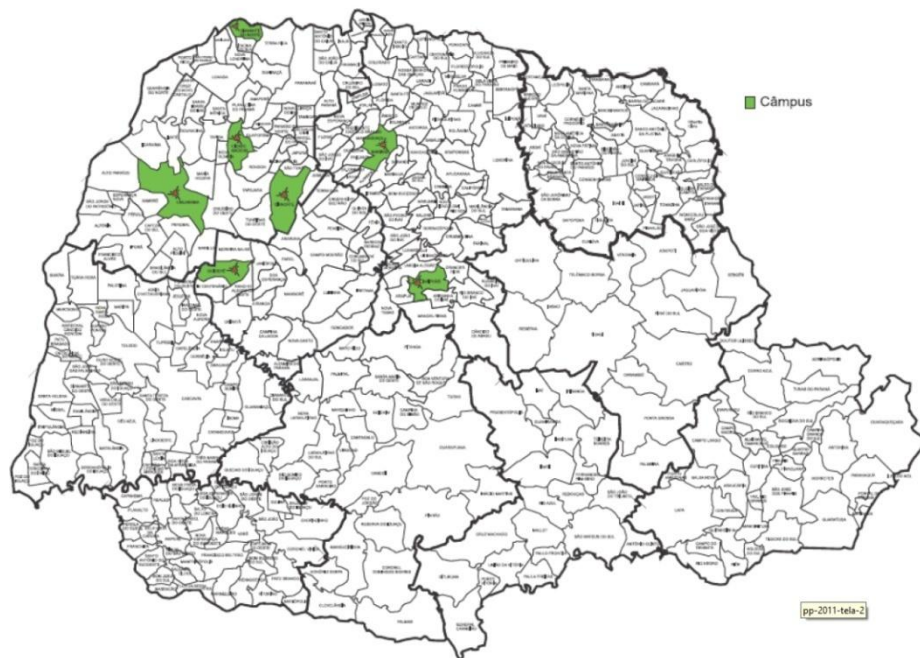


Figura 11 - Câmpus da UEM

Fonte: ASP (2017, s.p.).

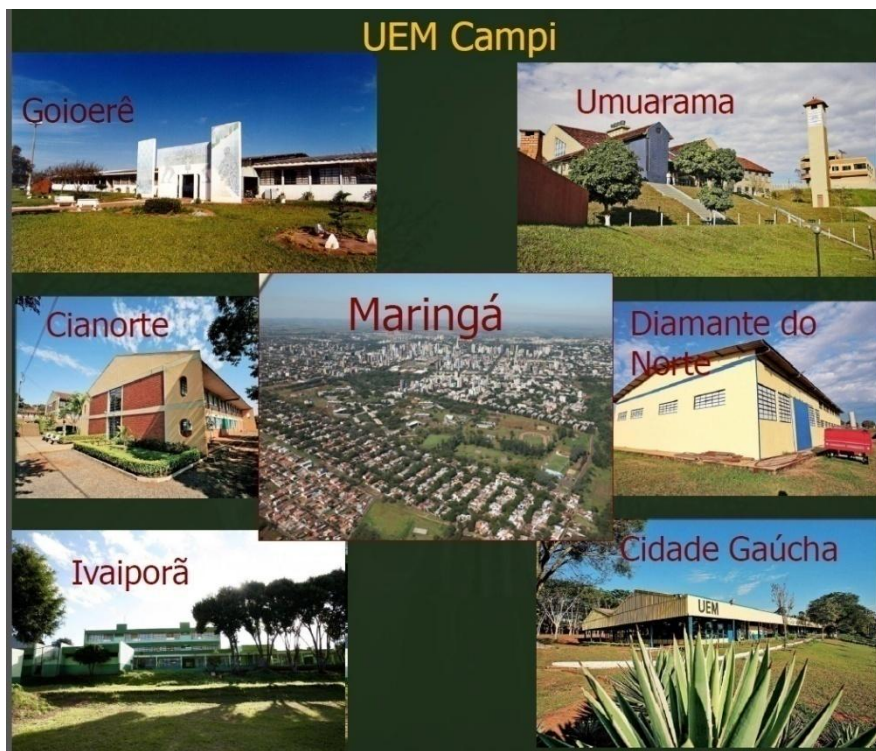


Figura 12 - UEM Campi

Fonte: ASP (2017, s.p.).



Figura 13 - Bases de Pesquisa da UEM

Fonte: ASP (2017, s.p).

Conforme estabelecido na Resolução 021/2005-COU, a UEM tem como missão: “Produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar, articular e disseminar os saberes por meio do ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade” (RESOLUÇÃO 021 COU/UEM, 2005).

E tem por princípios:

I. a natureza pública, gratuita e de qualidade do ensino; II. a gratuidade dos cursos de Graduação e Pós-Graduação Acadêmica *stricto sensu*; III. indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; IV. autonomia didática e pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar; V. compromisso com a formação de cidadãos éticos, reflexivos e autônomos; VI. socialização do saber sem discriminação de qualquer natureza; VII. compromisso com a democratização do ingresso e com a permanência do aluno na universidade (ESTATUTO/UEM, 2008, s.p.).

E como finalidades:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II. formar diplomados e certificados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaboração em sua formação contínua; III. realizar e incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao

desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, favorecendo a relação de sustentabilidade entre o homem e o meio; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, comunicando o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar sua correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com essa uma relação de reciprocidade; VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica tecnológica (ESTATUTO/UEM, 2008, s.p.).

Segundo a Base de Dados da UEM 2018 com ano base de 2017, a UEM possuía nesse ano 51 departamentos, 27 polos de ensino à distância, 69 cursos de graduação, 53 cursos de especialização, 52 cursos de mestrado e 26 cursos de doutorado (ASP/CPL, 2018).

Na sua estrutura, a UEM comporta sete centros de ensino:

- O Centro de Ciências Agrárias (CCA)
- O Centro de Ciências Biológicas (CCB)
- O Centro de Ciências Exatas (CCE)
- O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH)
- O Centro de Ciências da Saúde (CCS)
- O Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CSA)
- O Centro de Tecnologia (CTC)

No ano de 2017 a UEM possuía 1782 professores dos quais 1608 encontravam-se em exercício, os restantes encontravam-se em estado de qualificação, afastados para exercício em outros órgãos ou afastados por outros motivos. A titulação dos docentes em exercício no ano de 2017 estava conformada por 30 graduados, 40 especialistas, 351 mestres e 1187 doutores. Ainda, dos 1608 professores em exercício, 1400 se enquadravam no regime de trabalho de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE). Dos 208 restantes, 40 atuavam no regime parcial e 208 no regime T-40 como pode ser observado nas tabelas 7 e 8 (ASP/CPL, 2018).

Tabela 7 - Docentes UEM 2017

DOCENTES					
Docente	Formação				Total
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
Em Exercício	30	40	351	1.187	1.608
Em Qualificação	1	0	24	21	46
Afastados para Exercício em Outros Órgãos	0	0	0	3	3
Afastados por Outros Motivos	7	12	50	56	125
Total	38	52	425	1.267	1.782

Fonte : ASP/CPL (2018, p. 37).

Tabela 8 - Regime de trabalho dos docentes UEM 2017

REGIME DE TRABALHO DOS DOCENTES					
Docente	Horista	Tempo Parcial	TIDE	Sem TIDE	Total
Em Exercício	0	40	1.400	168	1.608

Fonte : ASP/CPL (2018, p. 37).

Com relação ao nível discente, os alunos de graduação da UEM provém de diversos estados do Brasil, sendo em maior proporção do Estado do Paraná, como pode ser visualizado na figura 14. Podemos observar também nesta figura que, durante o período (1992-2017), São Paulo foi o segundo Estado do qual procederam os alunos, ressaltando a característica que a UEM já recebeu alunos de todos os Estados do Brasil, sem mencionar os muitos alunos que chegaram do exterior.

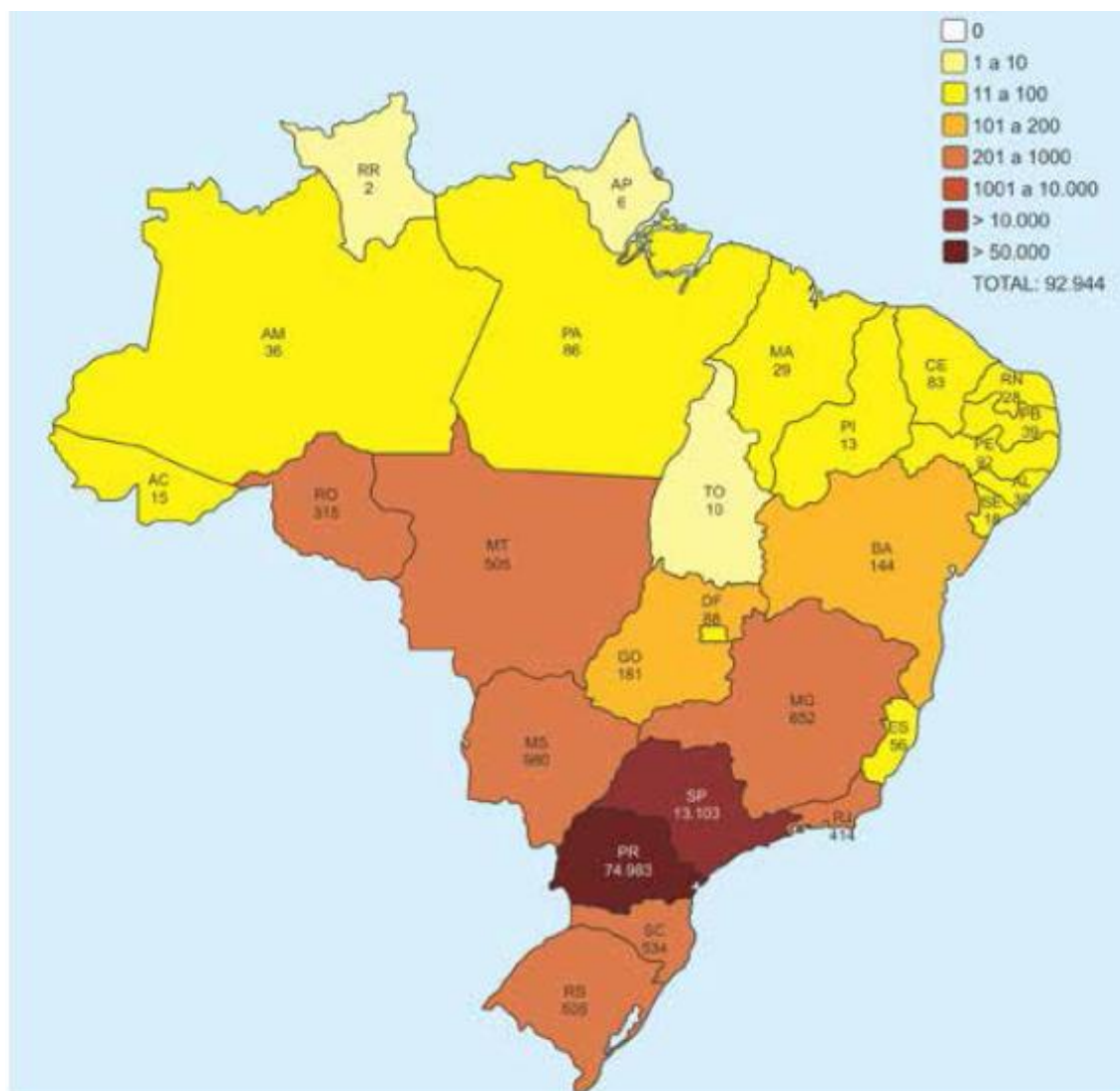


Figura 14 -Origem dos Alunos de Graduação da UEM (de 1992 a 2017)

Fonte: ASC (2017, apud ASP/CPL, 2018 p. 18).

A base de dados da UEM também indicou que no nível de graduação presencial no ano de 2017 houve 13541 alunos matriculados, destacando que 2071 correspondiam a alunos cotistas. Afirmando também que ingressaram nesse ano 3189 alunos conforme a tabela 9 a seguir (ASP/CPL, 2018).

Tabela 9 - Dados dos alunos vinculados na UEM, 2017

Dados de alunos vinculados	Modalidade de Ensino		Total
	Presencial	EAD	
Ingressantes	3.189	737	3.926
Matriculados	13.541	2.674	16.215
Cursando	11.433	2.562	13.995
Formados	2.108	112	2.220
Alunos Cotistas *	2.071	147	2.218

* Sistema de reserva de vagas para cotas sociais.

Fonte : ASP/CPL (2018, p. 19).

Quanto ao acesso à graduação, do total das vagas disponíveis, 60% correspondem às vagas comuns, 20% são destinadas às cotas sociais e 20% são reservadas para o programa de avaliação seriada (PAS). Salientando que a UEM também outorga seis vagas no vestibular indígena as quais estão disponíveis exclusivamente para os indígenas que conformam a Sociedade Indígena Paranaense (UEM, 2019a).

O Sistema de Cotas Sociais na UEM é uma forma de ingresso aos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá destinado a candidatos brasileiros e que atendam integralmente os seguintes requisitos:

[...] tenham cursado todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio completo em escola da rede pública de ensino de todo o território nacional; não seja portador de diploma de curso superior; seja proveniente de grupo familiar cuja renda bruta mensal per capita não exceda o valor de até 1,5 (um e meio) salário mínimo, tendo como referência o salário mínimo nacional vigente à época da inscrição ao concurso vestibular; em caso do grupo familiar possuir bens patrimoniais, estes devem ser compatíveis com a renda declarada e não devem ultrapassar o limite de 30% do valor monetário estabelecido pela Receita Federal do Brasil para obrigatoriedade de entrega da declaração de Imposto de Renda de Pessoa Física; tenham despesas básicas familiares mensais compatíveis com a renda declarada (UEM, 2018c, s.p.)

No Processo de Avaliação Seriada (PAS) ao final de cada uma das séries do ensino médio se realiza uma prova final, a pontuação acumulada nessas provas pode classificá-lo a uma vaga na universidade (UEM, 2019b).

Quanto à estrutura física, a UEM possui diversas áreas destinadas à convivência estudantil, como são o restaurante universitário, a biblioteca central dos estudantes, quadras para atividades desportivas. Oferece também serviços de saúde à comunidade estudantil por

meio de Ambulatório, a Unidade de Psicologia Aplicada, a Clínica Odontológica, o Hospital Universitário Regional de Maringá, o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Análises Clínicas, e a Farmácia Ensino.

No que se refere às ações de apoio ao ensino e aprendizagem com o intuito de facilitar o desenvolvimento dos alunos nos diversos cursos a UEM disponibiliza o programa de monitoria e preceptoria. A monitoria “caracteriza-se pela realização de atividades sob orientação docente, e visa proporcionar assistência pedagógica aos alunos da graduação.” (RESOLUÇÃO Nº 014 CEP, 2009, s.p.). As preceptorias:

[...] são um tipo específico de monitorias, preparadas por um acadêmico, denominado preceptor, sob orientação de um professor coordenador, cujas atividades acompanham o desenvolvimento das disciplinas dentro de suas particularidades, do curso, da turma, do currículo, etc. As atividades de preceptorias dividem-se em dois grupos: Preceptorias de Disciplinas e Preceptorias de Oficinas, de modo a atender todos os estudantes da UEM, no que se refere ao acompanhamento das disciplinas, dos primeiros anos dos cursos de graduação, e à melhoria na qualificação profissional (PROINTE, 2018. s.p).

Também é necessário apontar que a UEM possui programas e núcleos de pesquisa e extensão em direitos humanos: Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB); Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual (NUDISEX); Núcleo Maria da Penha (NUMAPE); Programa Patronato de Maringá (PATRONATO); Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE).

Quanto à legislação da UEM esta se encontra centrada no seu Estatuto e Regimento. Salientando que as normas e deliberações da UEM são regulamentadas por resoluções dos conselhos deliberativos da universidade (UEM, 2018b).

No campus da UEM em Maringá ou campus sede onde foi realizada esta pesquisa são ofertados os seguintes cursos de graduação (Tabela 10):

Tabela 10 - Cursos de graduação do câmpus Sede Maringá-PR

CURSO	TURNO
Administração	(matutino / noturno)
Agronomia	(integral)
Arquitetura e Urbanismo	(integral)
Artes Cênicas	(vespertino)
Artes Visuais	(vespertino)
Biomedicina	(integral)
Bioquímica	(integral)
Ciência da Computação	(integral)
Ciências Biológicas	(integral/ noturno)
Ciências Contábeis	(matutino / noturno)
Ciências Econômicas	(integral/ noturno)
Ciências Sociais	(noturno)
Comunicação e Multimeios	(vespertino)
Direito	(matutino / noturno)
Educação Física	(integral/ noturno)
Enfermagem	(integral)
Engenharia Civil	(integral)
Engenharia de Alimentos	(integral)
Engenharia de Produção	(integral)
Engenharia Elétrica	(integral)
Engenharia Mecânica	(integral)
Engenharia Química	(integral)
Estatística	(noturno)
Farmácia	(integral)
Filosofia	(vespertino)
Física	(noturno)
Geografia	(matutino / noturno)
História	(matutino / noturno)
Informática	(noturno)
Letras	(matutino / noturno)
Matemática	(integral/ noturno/vespertino e noturno)
Medicina	(integral)
Música	(integral)
Odontologia	(integral)
Pedagogia	(matutino / noturno)
Psicologia	(integral)
Química	(integral/ noturno)
Secretariado Executivo Trilíngue	(noturno)
Tecnologia em Biotecnologia	(noturno)
Zootecnia	(integral)

Fonte: Adaptado da PEN (2018).

Mas esta instituição, este lugar de conhecimento, é habitado por diversos sujeitos, entre eles professores e alunos, que lhe dão vida. A seguir apresento alguns rastros do mundo vivido de professores e alunos no cotidiano da UEM a partir das palavras dos sujeitos da pesquisa e das minhas, trago muitas citações diretas sobre as falas dos Outros (professores e alunos), que mesmo transcritas e fragmentadas não deixam de falar de um outro lugar, deste modo, independente das minhas interpretações, os relatos dos Outros

podem ser percebidos de forma diversa por cada um de nós, a fala falante, a fala viva, é um enlaçamento do leitor destas narrativas com o autor delas. Mesmo metamorfoseando estes relatos, há um vestígio do Outro presente que se liga a nós.

5 O MUNDO VIVIDO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O mundo vivido por professores e alunos observados no âmbito da universidade teve um andamento complexo e difícil de decifrar, esteve conformado por inúmeras práticas de professores e alunos das quais só resgatei alguns pequenos fragmentos. Desta forma, no decorrer de todo este capítulo realizei todos os esforços possíveis para que os Outros de alguma forma sejam percebidos.

Tendo em consideração que o mundo vivido envolve o nosso ser como um todo, não poderia começar a falar do encontro do professor e aluno sem antes tratar de alguns aspectos relevantes que são antecedentes ou concomitantes a esse encontro.

5.1 FATOS ANTECEDENTES E CONCOMITANTES AO ENCONTRO COM O OUTRO (PROFESSOR/ALUNO)

5.1.1 Lugares de partida

Em termos de espaços geográficos, de onde os alunos partiram? Dos 21 alunos entrevistados só 4 alunos eram de Maringá, havia alunos de cidades vizinhas os quais tinham de se locomover para Maringá todos os dias, e alunos de cidades mais afastadas que tiveram que se mudar para esta cidade, destacando que 5 dos alunos entrevistados vieram de outros estados. Neste sentido, surgiram muitas narrativas sobre as saudades de casa ou a dificuldade de morar sozinho como um dos grandes problemas que estes alunos enfrentaram:

002 - Pesquisadora – [Você tem dificuldades] com relação as tuas emoções?

Aluno – Também, também, por exemplo, ainda mais pelo fato de morar sozinho, acredito que quando uma coisa te abala na faculdade, porque eu estou vivendo para isso, então abala tudo, eu tento me virar, utilizar alguns recursos, conversar com meus familiares para sempre ter apoio para continuar porque é bem complicado.

Pesquisadora – E cada quanto tempo [você] volta para casa?

Aluno – Este final de semana voltei, faz um mês que eu não ia, então um mês, três semanas, depende (YAKECAN, 2017).

003 - Pesquisadora – Você teve ou tem alguma dificuldade para fazer o curso?

Aluna – Ah, no começo foi mais difícil, nossa!, no começo foi bem difícil porque quando eu vim para cá minha mãe veio comigo para me ajudar com as malas porque eu vim de ônibus, eu me mudei de ônibus, então tinha bastante coisa assim, para trazer. E ela veio comigo no sábado a gente chegou, as aulas começavam na segunda, ela foi embora na quarta. Nossa! foi muito difícil, sabe?, nossa! na hora que ela foi embora/ [...] a universidade pública sempre foi uma coisa que eu quis muito, sabe?, eu nem cogitei a particular, então como a minha cidade era muito pequena e muito distante eu sempre tive essa consciência que eu ia ter que ir embora um dia da casa dos meus pais, mas eu não achava/ e eu queria, sabe?, ter essa independência, mas eu não achava que ia ser tão difícil, sabe?, sabia que a faculdade ia ser difícil, que morar com outras pessoas ia ser difícil, sempre gera algum conflito, mas eu acho que eu não previ tanto essa/ que isso ia ser o mais difícil, acho que no começo isso foi o mais difícil, nem tanto a faculdade, mas ficar longe da minha família foi bem difícil (ARACI, 2017).

004 - Pesquisadora – [E você tem] dificuldades emotivas, pessoais?

Aluna – Ah, estar aqui em Maringá sozinha para mim é difícil, é uma coisa que eu jamais imaginava porque sempre me senti, “nossa! sou desprendida”, sabe?, “independente, não vou sentir falta”, mas está sendo bem o contrário, eu estou me sentindo muito sozinha, quando não estou rodeada aqui na universidade pelo pessoal, pelos meus amigos, eu me sinto assim muito sozinha, é uma coisa que lá na minha cidade mesmo que eu estivesse sozinha em casa por um tempão eu não sentia isso e aqui eu sinto, parece que não tem realmente/ têm pessoas para eu contar, mas não de verdade. Você se sente fora de seu/ está sendo uma adaptação, mesmo porque eu não sabia que eu tinha isso dentro de mim, achava que eu conseguia me virar, pensei que eu ia conseguir fazer tudo o que Maringá tinha para me oferecer, aproveitar de tudo isso, mesmo que fosse sozinha, se eu tivesse que passear sozinha que eu ia, e descobri que não é assim, que sozinha não vou, então estou tendo que reinventar, aí às vezes isso me deixa um pouco abatida, aí tento que isso não atrapalhe meu desempenho porque às vezes quando fico sozinha em casa não tenho vontade de estudar porque dá uma tristeza e angústia, aí não dá vontade de estudar, mas eu preciso deixar isso de lado, pensar positivo, procurar realmente me ocupar com as coisas da graduação, está sendo esse período bem tenso (risos) (JANDIRA, 2017).

Nestes relatos observamos como Yakecan (fragmento 002), Araci (fragmento 003) e Jandira (fragmento 004) enfrentaram dificuldades ao ficar longe da família, esta problemática não é nova, sendo trabalhada por vários estudiosos: como Teixeira *et al.* (2008) e Wintre e Yaffe (2000) ao estudar a adaptação de jovens calouros à vida universitária. No entanto, Araci e Jandira deixam explícito que mesmo entendendo o que representava sair de casa, elas não tinham imaginado quão duro isto seria no mundo vivido, chegando no caso de Jandira a produzir angústia no seu cotidiano. Nestes fragmentos começamos a ter uma noção da mudança, muitas vezes brusca, em alguns alunos

pesquisados ao iniciar seu caminho nesta nova esfera, nesta vida universitária, começando pela mudança de lugares físicos e afetivos precisando muitas vezes como assinala Jandira: se “reinventar”.

Desta forma, o ambiente universitário pode envolver a vida dos alunos como um todo, abrangendo as múltiplas dimensões de seu cotidiano e de seu ser, como assinala Yakecan: “quando uma coisa te abala na faculdade, porque eu estou vivendo para isso, então abala tudo”.

É importante assinalar que dos 21 alunos entrevistados 7 ingressaram por meio do sistema de cotas sociais, mas mesmo alunos que não ingressaram por meio deste sistema relatam que condições financeiras mais escassas dificultam seu cotidiano na universidade:

005 - Pesquisadora – E como você se mantém financeiramente?

Aluna – A minha mãe, só que eu faço os *freelancers* também os fins de semana e às vezes à noite no meio da semana.

Pesquisadora – E você precisa dessa renda para se virar economicamente?

Aluna – Aham, Sim.

Pesquisadora – E qual foi até agora tua experiência como aluna da graduação? [...]

Aluna – No começo era mais empolgada, sabe?, aí parece que, não sei, as notas também foram me desestimulando muito, mas estou procurando estudar mais, tipo, na medida do possível porque que nem tem um monte de gente que não trabalha, só estuda, né?, é muito mais fácil, aí como eu tenho que trabalhar, nossa senhora!, aí fica muito difícil, no final de semana aí parece que não tem um descanso, sabe?, aí é muito puxado, mas pretendo continuar no curso e terminar porque não tem mais nada em mente também para eu fazer (JUSSARA, 2017).

006 - Pesquisadora – E você tem ou teve alguma dificuldade para fazer o curso?

Aluno – Tive, nos últimos dois anos eu tive uma dificuldade assim relacionada à minha família, né?, porque por meu pai ser autônomo, ele é pintor autônomo e minha mãe dona de casa, então a nossa renda é baixa, uma família assim com uma renda baixa, então os últimos dois anos eu tive bastante dificuldade com isso porque tinha uma época do ano que às vezes meu pai não estava conseguindo serviço e por conta disso acabou comprometendo os meus estudos porque não conseguia realmente vir aqui para a UEM ou teve época, principalmente época de prova eu ficava bastante preocupado porque eu não sabia se eu conseguiria vir na prova, né?, então os últimos dois anos eu tive bastante dificuldade com isso por causa da questão da minha família (ENDI, 2017).

007 - Pesquisadora – E como você se mantém financeiramente?

Aluna – Então, meu pai, meu pai mesmo, ele me manda uma pensão, mas isso é só para eu pagar o aluguel, não é muito e aí minha mãe me manda o que dá, o que sobra do salário dela porque a minha mãe e meu padrasto

eles são separados, então ele me dá assim de vez em quando, me ajuda quando falta: “pai estou precisando de uma coisa”, ele me ajuda, mas não é regular, sabe?, aí da minha mãe mesmo do salarinho dela.

Pesquisadora – E você está passando aperto agora economicamente?

Aluna – Digamos que sim, o dinheiro é bem contado, sabe?, uma vez ou outra eu consigo ainda deixar um dinheiro reservadinho para eu sair e tal, mas é bem contadinho (JANDIRA, 2017).

No caso de Jussara (fragmento 005) observamos como esta dificuldade financeira a obriga a trabalhar: “aí fica muito difícil, no final de semana aí parece que não tem um descanso, sabe?, aí é muito puxado”, como veremos no decorrer deste trabalho o curso de graduação pesquisado é muito desgastante para uma pessoa que só se dedica integralmente aos estudos, multiplicando-se este desgaste no caso da Jussara. Ela foi a única aluna da turma, entre todos alunos que eu tive acesso, que trabalhava, os outros alunos só se dedicavam exclusivamente a estudar.

Neste sentido, o questionário socioeconômico dos aprovados no vestibular de inverno 2016, e verão 2016 que iniciaram as aulas no ano de 2017 (tabela 11, e gráfico 8), revelou que do total de alunos aprovados nos dois vestibulares mais de 30% tinha que trabalhar (parcial ou integralmente) desde o primeiro ano do curso, sem especificar se a necessidade de trabalhar era decorrente da falta de ingressos econômicos familiares para sua manutenção na universidade ou sobrevivência. Jussara fez parte desta estatística, mas possivelmente se encontre dentro de um grupo menor, de alunos de cursos integrais, que têm de trabalhar para conseguir custear suas necessidades, partindo de uma posição menos favorecida em relação a seus colegas de sala.

Tabela 11 - Necessidade de trabalhar durante o curso de graduação, vestibulares 2016

Durante o curso superior, você terá que trabalhar?					
		Vestibular Inverno		Vestibular Verão	
		Total	%	Total	%
1	Sim, mas apenas nos últimos anos.	73	6,3	68	5,68
2	Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial.	233	20,10	222	18,53
3	Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral.	152	13,11	166	13,86
4	Não sei.	494	42,62	560	46,74
5	Não.	206	17,77	182	15,19

Fonte: Adaptado de CVU (2016, p. 15; 2017, p. 15)

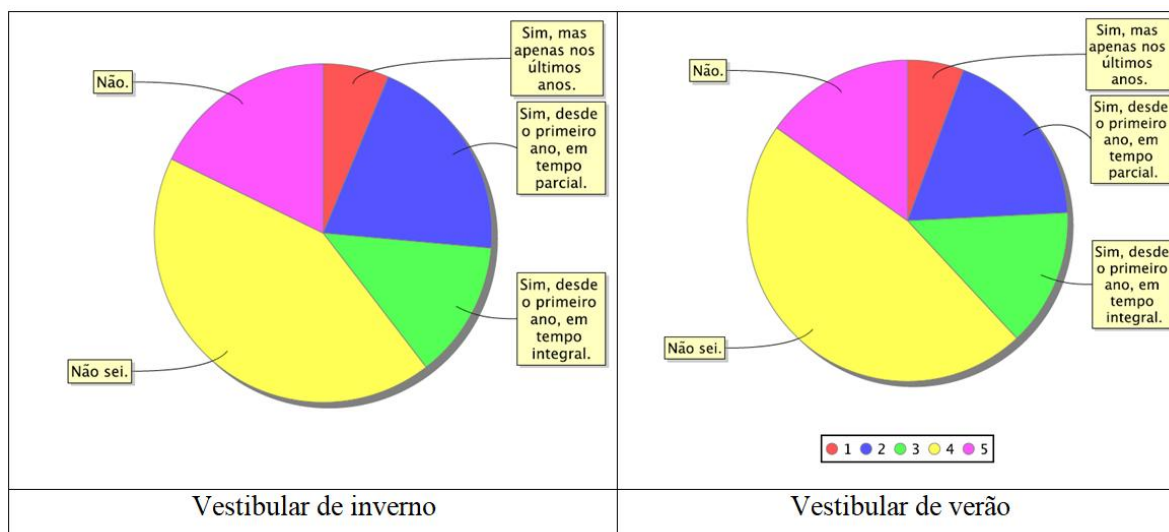


Gráfico 8 - Necessidade de trabalhar durante o curso de graduação, vestibulares 2016

Fonte: Adaptado de CVU (2016, p. 15.; 2017, p. 15)

Por outro lado, Endi, aluno veterano que morava em uma cidade vizinha a Maringá, o qual cursou todas as disciplinas teóricas junto aos alunos do primeiro ano em 2017, também se viu muito afetado pelas dificuldades econômicas da sua família (como relata no fragmento 006) perdendo aulas e até provas, que comprometeram diretamente seu rendimento em anos anteriores. Assim, podemos observar como os aspectos econômicos são tão relevantes no cotidiano que chegaram a estilhaçar a presença de Endi na Universidade.

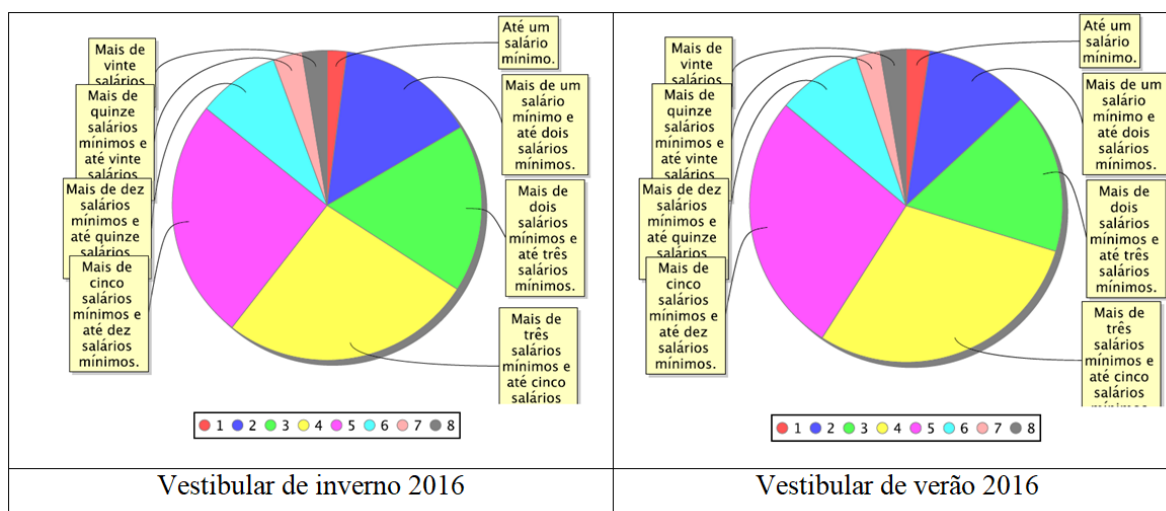
Finalmente, a Jandira (fragmento 007), assinala que o dinheiro “é bem contadinho”, o que cheguei a experimentar junto a ela em alguns momentos em que ela se limitava, por questões econômicas, de aspectos muito relevantes para ela, como as contadas viagens que realizava para visitar a família dela (estando apenas a aproximadamente 100 km de distância de Maringá), assim como de outros apertos econômicos que passava no cotidiano.

Neste sentido o questionário socioeconômico dos alunos aprovados no vestibular de inverno e verão do 2016 que iniciariam aulas no ano de 2017 apontou, diante da pergunta: qual é a renda mensal da sua família?, que uma média de 30% dos alunos aprovados apresentava uma renda mensal familiar de até três salários mínimos (ver tabela 12 e gráfico 9). Estes alunos que possuem famílias com baixa renda atravessam uma situação ainda mais delicada no caso de ser de outras cidades, como foi para Endi e Jandira.

Tabela12 - Renda mensal familiar, vestibular 2016

Qual é a renda mensal da sua família?					
		Vestibular inverno		Vestibular verão	
		Total	%	Total	%
1	Até um salário mínimo	24	2,07	29	2,42
2	Mais de um salário mínimo e até dois salários mínimos	168	14,50	128	10,68
3	Mais de dois salários mínimos e até três salários mínimos	203	17,52	199	16,61
4	Mais de três salários mínimos e até cinco salários mínimos.	306	26,40	351	29,30
5	Mais de cinco salários mínimos e até dez salários mínimos	292	25,19	324	27,05
6	Mais de dez salários mínimos e até quinze salários mínimos	100	8,63	105	8,76
7	Mais de quinze salários mínimos e até vinte salários mínimos	35	3,02	30	2,5
8	Mais de vinte salários mínimos	30	2,59	32	2,67

Fonte: Adaptado de CVU, (2016, p. 12; 2017, p. 12)

**Gráfico 9 - Renda mensal familiar, vestibular 2016**

Fonte: Adaptado de CVU (2016, p. 12; 2017, p. 12)

Curiosamente, durante a minha observação em sala de aula eu não consegui reparar visualmente, num primeiro momento, diferenças marcantes de classes econômicas dentro da turma pesquisada, pois a maioria dos alunos se vestia e utilizava acessórios parecidos, de uma forma mais descolada, ou não. Assim aparentavam ser, para meu olhar, um grupo relativamente homogêneo, tendo a impressão da maioria dos alunos pertencer a classes econômicas de rendas médias ou altas, sendo muito poucos os que me pareceram ter dificuldades econômicas, tanto assim eu não imaginei que Jussara, Endi e Jandira tinham estas dificuldades, ainda, só após realizar uma pesquisa soube quem era cotista dentro do grupo dos alunos entrevistados. Contraditoriamente, os poucos que eu imaginei que

poderiam ter estas dificuldades econômicas, dentro do grupo dos alunos entrevistados, não tinham excedentes econômicos, mas sim apresentavam recursos suficientes para sustentar seus estudos sem muitos sacrifícios. Desta forma, foi uma surpresa experimentar como por trás do aparentemente homogêneo se escondem realidades inimagináveis.

Este fator econômico como assinalam Jandira, Endi e Jussara, afeta em muito seu cotidiano, desde a possibilidade de presença em sala de aula, as diversas privações, até a intensificação do cansaço experimentado. As múltiplas dificuldades econômicas dos alunos provenientes de camadas de baixa renda nas universidades públicas também são observadas nos estudos de Piotto, (2007) e Almeida, (2009).

Por outro lado, os alunos relataram dificuldades com relação a discrepância existente entre o conteúdo acadêmico ofertado na rede pública de ensino médio com o exigido como base para o nível de ensino superior universitário:

008 - Pesquisadora – Você teve alguma dificuldade para fazer o curso?

Aluno – Ah, bastante porque estudava em colégio público e não tinha assim... meio deixado de lado, assim, os professores bem matados, sabe?.. daí a parte da [disciplina β] e [disciplina ϵ] eu não tenho uma base muito forte, sabe?, eu sofro bastante com isso, tem de ficar/ se eu quero, tipo, começar um conteúdo aqui tenho de voltar três conteúdos atrás para tentar entender (RAONI, 2017).

009 - Pesquisadora - E você estudou em escola pública?

Aluna – Estudei, daí a maior dificuldade era com matéria que eu deveria saber para ter uma base, assim, e eu não sei, além de estudar o que o professor está ensinando tem de correr atrás do que eu perdi porque ensino de escola pública é bem mais fraco, né?, que na escola particular.

Pesquisadora – E você faz esse estudo para repor o que você não aprendeu por conta própria ou você pega...

Aluna – É por conta própria, porque se você fala para um professor que você não sabe isso, é certo, na verdade, porque isso era obrigação de quando eu era do ensino médio, sabe?, do professor ter passado, de eu já ter visto isso, aí eu nem culpo nada porque não é culpa de nenhum professor, se for perguntar para ele a maioria, tenho certeza, a maioria vão responder: “você já deveria saber isso que é coisa de ensino médio”, sempre é essa resposta que a gente escuta. Daí a gente acaba nem perguntando vai corre atrás, mesmo, porque eu deveria saber mesmo (AIYRA, 2017).

010 -Aluna - [...] mas acho que a minha maior dificuldade do curso é porque tem muita coisa que tinha que ter visto no ensino médio e eu não vi, muita coisa Rocío, nossa! tipo, [a matéria δ , a matéria β], muita coisa básica, tipo de ensino fundamental que eu não cheguei a ver e [a matéria ϵ], sabe?, não sei se você tem muito contato com isso, mas que é tipo, fundamentos, a parte fundamental e eu nunca vi no ensino médio, a

primeira vez que eu fui ver foi quando eu estava me preparando para o vestibular que eu entrei no cursinho, então isso é muito difícil, às vezes a gente fica com vergonha, né?, de perguntar, sempre fica porque na sala muita gente que é daqui que estudou em escola particular a vida toda, numa escola muito boa, então eu acho que essa é a minha maior dificuldade porque às vezes eu estou estudando uma coisa, mas eu não consigo entender porque eu tinha que ter o conhecimento passado e daí eu tenho que estudar o dobro porque eu tenho que ir lá no passado para poder entender, então eu acho que essa é a minha maior dificuldade hoje no curso (ARACI, 2017).

011 - Aluna – Então, a maior dificuldade que eu passei, tanto para chegar aqui quanto para continuar é que eu estudei sempre em escola pública e não tem como comparar, sabe?, a instrução que eles receberam com a que eu recebi porque ela é muito básica, por exemplo, esse conteúdo que o professor está passando agora todo mundo diz que a [disciplina ε2] é muito parecida com o ensino médio, mas eu nunca estudei nada disso na escola, nunca!, nadinha! E aí quando eu me dei conta que eu precisava correr atrás do prejuízo por conta, eu não tinha tempo, tinha cotas para passar, então não precisava me preocupar muito, mas como passa logo o terceiro ano não tinha tempo de estudar tudo isso, então foquei nas específicas e como a [disciplina ε] não era, foi uma coisa que ficou para atrás, sabe?, e aí estou com dificuldade em isso, coisas que eu deveria saber, mas não sei, além do que está sendo ensinado preciso correr atrás dos fundamentos para aquilo, sabe?, coisas que eu deveria saber, essa é uma das principais dificuldades (JANDIRA, 2017).

Esta falta de correspondência entre o ensino médio da rede pública e o ensino superior vem sendo colocada como um dos desafios da educação (CARMO *et al.*, 2014; ZAGO, 2006). E a decorrência desta defasagem é experimentada na vida acadêmica dos alunos, chegando a ser como assinala Raoni, Jandira, Araci e Aiyra uma das suas maiores dificuldades para estar realizando o curso. Observei durante a pesquisa que essa defasagem de conhecimentos, não é uma questão fácil de lidar porque além da dificuldade produzida no campo da aprendizagem, envolve também implicações nas relações com os Outros, como assinala Araci (fragmento 010): “às vezes a gente fica com vergonha, né?, de perguntar, sempre fica”, ou como expressa Aiyra (fragmento 009): ““você já deveria saber isso que é coisa de ensino médio”, sempre é essa resposta que a gente escuta. Daí a gente acaba nem perguntando”. Nestas duas narrativas podemos enxergar como os movimentos de ação estão projetados em direção ao(s) Outro(s), seus agires de perguntar ou não estão dados em relação às possíveis interpelações dos Outros (no caso, interpelações negativas).

Este “saber” (de conteúdos acadêmicos) como observei em campo, pode gerar um lugar de reconhecimento diante dos outros e o “não saber” pode gerar pelo contrário, desconforto, observando-se as relações de forças, vinculadas ao saber/poder como

assinava Foucault (2012, p. 30), “não há saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. A falta desse “saber” pode originar sensações de vergonha como assinala Araci, ou silenciamento como expressa Aiyra diante dos Outros, entre muitas outras sensações.

Ainda, como aponta Zago (2006) ingressar em uma instituição concorrida no vestibular implica uma formação anterior favorável, no entanto, os parâmetros de avaliação que definem os resultados formais de escolaridade não são equivalentes entre os estabelecimentos. Destarte, “um certificado escolar recobre uma formação bastante diversificada” (ZAGO, 2006, p. 230). Assim, não podemos deixar de enxergar a heterogeneidade das condições iniciais dos alunos. Na sala de aula pesquisada consegui observar muitos alunos com diversos problemas de conteúdo básico, especialmente os procedentes de escolas públicas, mas também de escolas particulares. Contrastantemente havia vários alunos que sim tinham uma base que dava suporte aos seus estudos (os quais geralmente provinham de escolas particulares).

012 - Pesquisadora – Você aqui acompanha normal as matérias, não tem que ir atrás...?

Aluna – Ah, não, as matérias aqui que são revisão, né?, que têm algumas coisas, eu já vi a maioria, eu não senti nenhuma dificuldade assim com algumas coisas, igual [disciplina δ], já tinha conhecimento [dessa disciplina] por causa do Kumon, que eu fazia Kumon, né?, e acho que não tive nenhuma dificuldade com nenhuma matéria até agora (SHAYA, 2017).

013 - Pesquisadora – Você teve ou tem alguma dificuldade para fazer o curso?

Aluna – Ah! Não. Eu tenho dificuldade em algumas matérias, mas é normal. Basicamente se eu estudar eu vou bem (KAOLIN, 2017).

014 - Pesquisadora – E no sentido das matérias tem alguma dificuldade?

Aluna – Ahã, eu gosto muito de [esta área] mais do que [da outra área], né?, mas eu não sou muito boa, tenho de correr bastante atrás para conseguir entender o conteúdo bem.

Pesquisadora – E você estudou na escola pública ou particular?

Aluna – Até o ensino fundamental na escola pública daí no ensino médio fui para a particular.

Pesquisadora – A tá. Mas ainda faltou alguns fundamentos da base ou.... ?

Aluna – É que então, principalmente no terceiro, era terceiro junto com o cursinho, aí tipo, eu focava muito [na matéria específica do curso] essas outras matérias especialmente [a matéria ϵ] deixava de lado, sabe?, que não eram minhas específicas e agora estou me ferrando bastante (risos). (JUSSARA, 2017).

Percebo nestas narrativas o contraste do relato de Shaya (fragmento 012): “as matérias aqui que são revisão, né?” ; e Kaolin (fragmento 013): “Basicamente se eu estudar eu vou bem”, com os relatos de Raoni, Jandira, Araci e Aiyra (fragmentos 008, 009, 010, 011) antes mencionados sobre as dificuldades que experimentavam em algumas disciplinas pela falta dos fundamentos teóricos não outorgados no ensino médio, ou com Jussara (fragmento 014) que também precisa se esforçar muito para entender bem o conteúdo. Portanto, há alunos com muitas facilidades, alguns com muitas dificuldades, muitos outros formando os entretons entre estes pólos de aprendizagem assimilada no transcurso da vida escolar. Ou seja, há uma diversidade, uma gama de posições iniciais, uma heterogeneidade de alunos que se reúnem em uma sala de aula, e não podem ser vistos como iguais e homogêneos.

Curiosamente, nos primeiros meses em campo conversando com vários alunos, percebi que todos eles se deram muito bem academicamente na escola. E especialmente os alunos que provinham de escolas públicas tiveram um forte baque no primeiro semestre do curso porque muitos estavam acostumados a se destacar diante dos outros colegas da escola, ao ingressar na universidade o rendimento de vários alunos despencou, chegando a reprovar algumas disciplinas o que afetava a sua autoestima.

Ainda, alguns alunos relataram outras dificuldades específicas:

015 - Aluna – [...] no começo do ano do terceiro, nossa! eu era muito aplicada, sabe?, estudava muito, muito mesmo, daí eu tive umas convulsões o ano passado e eu acho que é isso também, aí estou tomando um remédio que é controlado, tem de tomar todo dia de manhã e à noite, aí me afeta muito, sabe?, tenho muito sono, é horrível, aí/ e não tem o que fazer o médico falou que tenho que controlar meu sono, tenho que dar um jeito, aí eu acho que afeta muito meus estudos também, eu tento, tento, tento estudar e é uma coisa que não consigo focar direito, sabe?, aí no final do terceiro para agora que deu uma desbarrancada os meus estudos, está meio complicado.

Pesquisadora – Mas é alguma coisa específica, tipo, algo preocupante isso que aconteceu das convulsões?

Aluna - Não, foi convulsão parcial, tipo um espasmo, sabe?, mas daí fiz uns exames e têm uns neurônios que não trabalham direito (risos).

Pesquisadora – E esse tratamento é indeterminado?

Aluna – Até os vinte e dois anos. Aí se melhorar daí vou parar senão tenho que continuar por mais tempo (JUSSARA, 2017).

016 - Caué me comentou que ingressou [na UEM] no ano de 2013, tinha trancado a matrícula no ano 2014, 2015 e 2016. Ele me disse que sofria da síndrome do pânico [...] Perguntei para ele se ia falar com os professores sobre a síndrome do pânico e me respondeu que não porque este ano sim ia fazer as provas. Pelo menos isso que ele esperava, expressou. Ele me

contou que justo tudo isso começou quando parou de estudar no cursinho. Ele fez vestibular no 2013 e no primeiro ano da faculdade, 2014, começaram os sintomas e quando explicou o problema para o DAA (Departamento de Assuntos Acadêmicos) eles falaram que como tinha atestado ele podia cursar o curso sem data limite, ou seja, ele não entra no período jubilatário. Assim, ele deveria estar agora no quarto ano mas está no primeiro e para o DAA vale como primeiro mesmo, ele me explicou. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE MAIO DE 2017).

017 - Pesquisadora – E no sentido da situação atual, você se sente bem melhor que nos anos passados? E como te afeta agora isso no teu cotidiano?

Aluno – O que me afeta agora é que antigamente aquilo era a minha vida, tipo, a minha vida se resumia a síndrome do pânico, na verdade, não é bem uma síndrome do pânico, síndrome do pânico é um dos sintomas, mas são vários sintomas de outras doenças, tipo, esquizofrenia, síndrome de Borderline, síndrome da ansiedade, tipo, eu não sou diagnosticado com isso, mas eu tenho sintomas de várias doenças, então a minha vida nesses três últimos anos, ela se resumia a isso porque aquilo era o meu cotidiano, tinha que lutar contra aquilo todo dia, hoje não é mais meu cotidiano, meu cotidiano agora é a faculdade, porém às vezes tenho umas recaídas e às vezes tenho que ficar em casa meio que dando um tempo para mim, e nesses dias eu não posso tocar em nada que seja da faculdade se não só agrava, então ter esses dias fora assim, como se o ano letivo tivesse menos dias porque eles estão sendo descartados porque não é produtivo nem um pouco esses dias, então isso ainda me atrapalha bastante, mas eu ainda estou muito mais aliviado porque não é mais meu cotidiano aquilo, então é isso (CAUÉ, 2017).

No caso de Jussara podemos perceber que ela teve que enfrentar dificuldades acadêmicas, precisando se esforçar muito para entender bem os conteúdos; econômicas, tendo que trabalhar parcialmente no decorrer do primeiro ano, e dificuldades com a sua saúde esta última acarretando excesso de sono e dificuldades para se concentrar, assim podemos observar como os lugares de partida são complexos, muitas vezes desconsiderados se não darmos chance ao diálogo. A complexidade do vivido também se faz sentir nas palavras de Caué (fragmento 017), na sua convivência intensa com a síndrome do pânico “a minha vida nesses três últimos anos, ela se resumia a isso”, e ao mesmo tempo a sua superação no ano de 2017 apresentando só algumas recaídas.

Como Caué já tinha cursado fragmentos do curso durante os anos 2014, 2015, 2016, ele tinha vivido experiências diferenciadas com diversos professores especificamente por sua dificuldade (da síndrome do pânico):

018 - Aluno - [...] por exemplo, foram três professores [da disciplina δ] no 2014, 2015, 2016. A [professora] de 2014 [...] quando eu fui na sala dela falar porque eu fui mal na prova, que eu estava bem no começo dos sintomas psicológicos, ela falou que eu teria qualquer dia do ano para

refazer aquela prova e tudo, só que obvio que eu teria que correr atrás do conteúdo, mas ela deu um suporte maravilhoso para mim, infelizmente acabei trancando o ano.

Em 2015 [a professora] [...] ela também deixava em aberto as datas da prova, só que ela não era tão maleável quanto à de 2014, ela, tipo, “Beleza! A gente vai fazer a prova, você prefere daqui dois meses? Então vamos fazer daqui dois meses, não passa disso”, mas realmente se importava se eu estava bem ou não e tudo e já 2016 eu não frequentei muitas aulas, mas aconteceu a primeira prova e eu estava com uma crise de pânico, não conseguia sair de casa e eu mandei um e-mail para [o professor] perguntando se podia reagendar a primeira prova, ele só me mandou um *link* das normas do departamento sobre reagendar a prova e dentro dessas normas, você tem, se não me engano, três dias úteis para ir lá no departamento e fazer o pedido de nova prova, eles encaminham para o professor. Mas aí falei assim: “Professor eu não posso sair de casa, eu não tenho a mais mínima chance de sair de casa, eu não posso ir no departamento por isso que estou enviando um e-mail para você” ele simplesmente mandou o *link* de novo e falou para eu ler a norma tal, tal, tal, tal que era essa de três dias úteis e finalizou assim: “Não sou seu professor particular”, então eu simplesmente fiquei com zero naquela prova porque eu não pude ir no departamento fazer o pedido e ficou isso, depois fiquei trancando de novo, ainda bem que não fez muita diferença porque se eu tivesse continuado esse ano teria de continuar com a primeira prova zero, né? Aí eu tranquei de novo e estamos aqui 2017 de novo (risos) (CAUÉ, 2017).

Apresentei aqui a narrativa de Caué sobre sua experiência vivida com professores anteriores porque foram fatos passados que em certa forma, como veremos a continuação o marcaram.

5.1.2 Relações entre alunos

019 - Pesquisadora – Quando se deu esse início [da síndrome] Teve algumas experiências assim com os colegas de sala que te marcaram, ou com os professores?

Aluno – Teve porque no 2014 foi o pior ano e nesse ano foi o que mais aparecia com machucados no braço, não eram pequenos, essa cicatriz aqui, imagina, isso aqui é uma queimadura, então aparecia na sala com uma bolha desse tamanho aí o pessoal começou a perguntar, né? o que que está acontecendo? tudo, o pessoal de 2014 foi BEM receptivo, eles me ajudaram bastante, mas como eu acabei tendo que trancar, em 2015 eu achei um grupo que uma época eu convivia mais e eles foram bem receptivos também, mas o resto da sala eu via que olhava para a minha cicatriz ou para algum machucado e olhavam meio torto para mim, assim sabe?, meio que tipo: “eu não quero ficar perto desse louco”, sabe?, então 2015 assim foi mais difícil assim a relação com os colegas, 2016 mal fui, 2017 o único problema foi na hora de contar porque eu não posso passar

uma imagem que eu ainda tenho esse problema ou que eu machucaria alguém porque nesses três anos nunca machuquei ninguém exceto a mim mesmo, então tenho que deixar isso bem claro, quando deixei isso claro, quando, tipo, eles entenderam que eu não era um calouro que eu realmente tinha começado antes, eles foram bem receptivos, quando falto mais de três dias vem gente perguntando porque que eu estou faltando se preciso de alguma coisa, isso para mim significa o mundo, já com os professores quando eu vejo que eu consegui criar uma certa empatia deles que eu não sou apenas esse número que falta bastante, que não sou esse RA [registro acadêmico] que falta bastante, que realmente sou uma pessoa que apesar de tudo que está acontecendo estou querendo aprender, estou querendo fazer o meu melhor, quando eu vejo que o professor consegue sentir isso e ele passa isso para mim, aí para mim também significa muito, mas quando eu não vejo que ele não pegou assim o que realmente acontece comigo e acaba dando uma resposta meio grosseira que nem aquele, “não sou seu professor particular” nossa! isso me destrói [...]

Pesquisadora – Como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluno – Muito bom! Muito bom mesmo! [...] nesse ano 2017 eu consegui ter esse vínculo de novo como eu tive 2014, eu vi que o pessoal realmente ajuda um ao outro e tudo, e que a gente tenta fazer a nossa estadia aqui na faculdade o mais gratificante possível, tipo, você acordar de manhã, você tem essa motivação de aprender, mas você tem essa motivação que você vai encontrar pessoas que gostam de você e você gosta delas, então isso para mim isso é bem importante (CAUÉ, 2017).

Caué (fragmento 019) nos narra suas diversas experiências junto aos seus colegas de sala em anos anteriores, enfatizando as suas sensações com cada uma das turmas, destacando a turma de 2015 em que ao se apresentar na sala com aparências fora do “normal” (com machucados feitos por ele mesmo), sente uma percepção sobre ele de afastamento e catalogação por alguns colegas da sala “eu não quero ficar perto desse louco”. Observamos também como Caué lida com a sua dificuldade diante dos colegas de turma 2017 delineando a sua situação, e procurando soluções “o único problema foi na hora de contar porque eu não posso passar uma imagem que eu ainda tenho esse problema ou que eu machucaria alguém [...], então tenho que deixar isso bem claro”, assim Caué, como assinala Merleau-Ponty (2015), percebe e ao mesmo tempo é um percebido, ainda, percebe que é percebido e também é um reflexivo, e nos mostra claramente como afeta e é afetado pelos Outros, estando aberto e traspasado pelos seus colegas e seus colegas pelo Caué. Ainda, Caué, produz como assinala Certeau (1998) repertórios em que cria operações próprias, no caso, operações de fala (diante das contingências) com seus novos colegas. Destarte ele se comunica com os Outros (alunos e professores) expressando a necessidade de o entenderem, compreenderem, que sintam de alguma forma o que ele passa (empatia) assinalando: “mas

quando eu não vejo que ele não pegou assim o que realmente acontece comigo e acaba dando uma resposta meio grosseira que nem aquele, “não sou seu professor particular” nossa! isso me destrói”. Assim Caué nos mostra como estamos querendo ou não abertos ao Outro e somos transpassados por ele, já seja pela percepção ou pela linguagem.

020 - Pesquisadora – E como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluno – [...] eu gosto de conversar, sociável assim, digamos, mas dentro da sala é tudo tranquilo, têm alguns que são mais amigos, outros só de vista mesmo, mas eu não tenho intriga com ninguém não (YAKECAN, 2017).

021 - Pesquisadora – Como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Eu, tipo, sou muito quieta, na minha, daí eu só falo com quem vem falar comigo porque não sou de ir lá e falar com a pessoa, então, tipo, quem não vem falar comigo eu não falo, aí se vem falar comigo eu falo, sou tipo assim, mas é normal o relacionamento, tipo, não tenho atrito com ninguém, mas eu sou assim, eu só converso com quem é mais próximo (AIYRA, 2017).

022 - Pesquisadora – Como que está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluno – Ah, eu considero muito bom, principalmente da nossa sala mesmo gosto bastante das pessoas, elas são bem receptivas também, né?, acho que é isso (TORIBA, 2017).

023 - Pesquisadora – E como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Sim, muito bom eu acho, tipo, eu pensei que não fosse ser tão bom, mas quando cheguei assim, as meninas já fizeram um grupinho ali da sala das meninas e tal e está muito bom. Eu não tenho briga com ninguém eu acho assim (IRACEMA, 2017).

024 - Pesquisadora – Como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Ah, eu acho que isso é bem tranquilo, sabe?, eu gosto bastante do pessoal da minha sala, um ou outro que às vezes eu acho meio arrogante eu procuro manter um pouco de distância, que eu não gosto muito da postura, mas no geral eu acho que é muito bom, eu consigo conversar com todo mundo, eu tenho bastante contato assim, e eu gosto bastante das pessoas, eu sinto que são pessoas que eu poderia, tipo, tirar uma dúvida, por exemplo, então eu acho que no geral são muito bons (ARACI, 2017).

025 - Pesquisadora – Como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Eu acho que é bom, assim sabe?, porque eu tenho amigos próximos mesmo e tipo, eu me dou bem em geral com as pessoas da sala, eu entro, converso com elas e tal, mas os próximos mesmo são poucos, são três assim (ANAHI, 2017).

026 - Pesquisadora – E como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Eu sou mais amiga do pessoal lá do fundo, mas eu converso com todo mundo, só não sou muito íntima assim, a gente não pegou/ eu acho que a nossa sala em geral não pegou uma afinidade, tipo, entre si, forma muita panelinha, acho que você já percebeu, tipo, as meninas ali, os meninos no fundo, a outra turminha ali no fundo, eu acho que eu sou a mais aleatória que converso com todo mundo ali. Mas a PANELINHA assim que eu mais entrei foi ali dos meninos porque eu namoro um (risos). Daí eu acho que foi isso, mas eu acho a nossa sala bem desunida inclusive (IRANI, 2017).

027 - Pesquisadora – E como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Mmmm (risos)... é bem superficial, eu acho, sei lá, não tem aquela intimidade que a gente tinha no ensino fundamental, no ensino médio, sabe?, não estou conseguindo...

Pesquisadora – Mas tem algum grupo especial que você tenha? Ou seja, tem alguma turminha ou você está sozinha?

Aluna – Não, eu ando bastante com a [nome de uma colega da sala] e [nome de um colega da sala] eu ando com outro pessoal, mas não é coisa muito achegada, sabe?

Pesquisadora – Mas no geral, você se dá bem com a maioria dos alunos?

Aluna – Ahã.

Pesquisadora – Aí você se sente à vontade para perguntar aos professores as tuas dúvidas?

Aluna – Às vezes sim, mas parece que no ensino médio eu tinha mais... não sei, parece que eu tenho um pouco de vergonha, receio de perguntar ali, sabe?

Pesquisadora – Mas é mais que tudo pelo caráter dos professores ou por outras coisas?

Aluna – Acho que não, é por causa dos alunos mesmo, sabe?, que ali eu sinto uma coisa que um se sente melhor que o outro, aí eu me sinto meio mal às vezes, pergunto uma coisa e todo mundo sabe (risos), não sei... (JUSSARA, 2017).

028 - Pesquisadora – Como está sendo teu relacionamento atual com os colegas da sala?

Aluno – Rocío eu conheço todas as pessoas, eu sei o nome de todas as pessoas praticamente só que eu não tenho amizade fortíssima com todos, na real eu tenho [com duas colegas da sala] que elas são muito minhas amigas mesmo, eu conto tudo, comento tudo, o resto eu não consegui fazer amizade, uma amizade sincera que pode chamar para sair ou coisas do tipo assim, elas são muito fechadas, eu não sei que acontece, sabe?, as pessoas não se abrem, as pessoas não conversam e quando conversam é uma coisa soberba, sei lá. Eu não me sinto bem com eles, sabe? eu não me sinto bem na [área W, os profissionais dessa área] se acham muito, você pode ver até na internet Rocío, as pessoas desmerecendo o curso dos outros, falando que [a área W] é melhor, que [a área W] é mais difícil, tem pessoas que desmerecem [outros cursos], onde já se viu isso? Entendeu? Acontece isso. Eu não gosto, sabe?, eu não gosto. No [curso γ] onde estou agora eu me sinto muito melhor, as pessoas conversam, as pessoas falam, ninguém quer ser melhor que ninguém, eu não sinto isso lá, sabe?, as pessoas se ajudam, aqui não. A gente [deste curso de graduação] tem um grupo na sala [de

whatsapp], ninguém fala absolutamente nada, [...], o clima lá dentro é ruim, eu não gosto (AVARÉ, 2017).

A heterogeneidade presente em sala de aula é visualizada em diversos aspectos, enquanto alguns alunos como Yakecan (fragmento 020) gostam de conversar, outros como Aiyra (fragmento 021) só falam com quem falar com eles, no entanto, tanto Yakecan como Aiyra enfatizam que não tem atrito ou intriga com nenhum colega.

Por outro lado, há quem considera "muito bom" seu relacionamento com os colegas de sala como é caso de Toriba (fragmento 022) e Iracema (fragmento 023). Ressaltando aqui que Toriba e Iracema são integrantes de grupos de alunos, como comenta Iracema: "mas quando cheguei assim, as meninas já fizeram um grupinho ali da sala das meninas e tal e está muito bom". Há também os alunos que conversam com "todo mundo", como Araci (fragmento 025) e Anahi (fragmento 026), no entanto podem ter poucos amigos próximos como menciona Anahi. Existindo ainda vários alunos que se percebem mais solitários, que têm dificuldades para se sociabilizar como é o caso de Jussara (fragmento 027), Avaré (fragmento 028) entre outros alunos que não foram entrevistados. No dia a dia foi muito perceptível em sala de aula a presença das "panelinhas" (grupos de alunos) como assinala Irani (fragmento 026): "forma muita panelinha, acho que você já percebeu, tipo, as meninas ali, os meninos no fundo, a outra turminha ali no fundo". Estas divisões, como assinala Irani, estão também relacionadas com posições, lugares em sala de aula.

As narrativas de Jussara, Avaré e Araci mostram como as implicações com o Outro são complexas, existindo sentimentos atravessados "um se sente melhor que o outro, aí eu me sinto meio mal" (JUSSARA, FRAGMENTO 027); "quando conversam é uma coisa soberba, sei lá. Eu não me sinto bem com eles, sabe?" (AVARÉ, FRAGMENTO 028); "um ou outro que às vezes eu acho meio arrogante eu procuro manter um pouco de distância" (ARACI, FRAGMENTO 024), nestas falas se observa a percepção da superioridade que alguns alunos demonstram sobre os Outros, percepção que incomoda a Jussara, Avaré e Araci e cria sentimentos de mal estar e até distanciamento, observamos assim que as relações de força no encontro com o Outro são percebidas, sentidas, e contestadas.

029 - Pesquisadora – Você se lembra de uma sensação boa ou ruim em sala de aula? De sensação mesmo, de você se sentir talvez feliz ou constrangida ou...?

Aluna – Acho que já me senti constrangida quando acho que teve um tipo de confronto, discussão assim entre [duas colegas da sala] acho que era na aula do [professor da disciplina e] ainda, que elas estavam falando alguma coisa e elas meio que discutiram e uma foi grossa com a outra e deixou um clima meio desconfortável, né?, vamos dizer assim, e também teve outro

clima que os meninos lá atrás estavam, acho que eles não gostam [de uma colega da sala], e aí eles estavam meio que zombando porque ela/ qualquer coisa que ela falava eles zombavam, e era nítido, as pessoas conseguiam ver, eu ouvia aquilo e ficava desconfortável porque eu sabia que ela também estava ouvindo, então ela possivelmente estava se sentindo mal e eu gosto dela, então eu fiquei me sentindo mal porque é *bullying*, né?, de certa forma e acho que isso me deixou desconfortável também (SHAYA, 2017).

030 - Pesquisadora – Como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – No começo algumas pessoas CLARAMENTE não gostavam de mim. Teve um menino especificamente que me zoava bastante, mas eu não dou bola para isso. Agora eu comecei a conversar mais com o povo. Eu acho que não tem nenhum problema de relacionamento. Até as pessoas que eu cheguei a “brigar”, agora não brigo mais. Sou bem amiga (risos) (KAOLIN, 2017).

Shaya (fragmento 029), narra as implicações dos conflitos entre colegas de turma sobre o clima da sala, assim como sobre as sensações dela. Ela nos mostra como os sujeitos são permeáveis aos Outros, por mais que Shaya não tenha uma relação direta de conflito com as alunas que discutiram, ou com os alunos que estava zombando da sua amiga, ela se sentiu constrangida e desconfortável por presenciar esses agires, por perceber e sentir essa experiência do Outro. Já Kaolin (fragmento 030), afirma que teve alguns alunos que “CLARAMENTE não gostavam” dela, e um aluno em específico “zoava” bastante. Neste sentido a palavra como assinala Certeau (1995) se torna o elemento linguístico de conflitos, ou seja, por meio de palavras expressamos conflitos ou interesses, relações de forças em que podemos tentar reprimir os Outros. Kaolin percebe, sente essa zombaria (essa repressão) do Outro e reage, lida com ele com um agir: “eu não dou bola para isso”. A atitude de não dar bola, não é um estado inerte, mas uma reação ao Outro, uma resposta. Desta forma, mesmo afirmando que não dá bola, como indicando um tipo de indiferença para essa situação, ela já foi transpassada pelo Outro.

031 - Pesquisadora – E como está sendo teu relacionamento com os colegas da sala?

Aluna – Bem melhor que eu imaginava (risos), eu tinha um pouco de receio principalmente por eles, não adianta a gente negar isso, sabe?, são realidades diferentes, eu vim de uma cidade pequena, estudei na escola pública, eles, a grade maioria, os que não vêm de cidades grandes muitos saíram das suas cidades pequenas para estudar em boas escolas aqui em Maringá, em outras cidades, e tem maior condição financeira que eu, eu imaginava que isso seria um problema talvez eu não conseguisse me relacionar muito bem com eles, mesmo porque lá [na escola] eu sempre fui uma pessoa meio que introspectiva, mais na minha e lá na escola tinha

bastante dificuldade de me relacionar com muitas pessoas, é assim, se eu não sinto que as pessoas estão abertas para se relacionarem comigo eu não consigo ser a que dá o primeiro passo, sabe?, se eu sinto que eles estão me/lá eu tinha muito medo disso, ou mesmo porque eu não bebo, sabe?, e todas essas coisas que eles fazem, eu sou mais reservada, mas eu achava que eu não ia me dar bem com ninguém, sabe?, que ia ser uma pessoa ou outra que ia ser como eu, mas na hora foi totalmente diferente porque eu encontrei aqui pessoas que são TOTALMENTE diferentes de mim, eu não consigo olhar ninguém e falar: “não! aquele lá é parecido comigo”, não, todo mundo é diferente, mas eu me dou bem com praticamente todos e são pessoas que eu gosto de chamar de amigos e eu pensava que isso não fosse acontecer, eu primeiro comecei a amizade com [nomes de colegas de turma] e depois que percebi que eu quebrei as barreiras que eu tinha, comecei a deixar livre a abrir espaço para as outras pessoas me abriu o círculo de amigos agora estou me relacionando muito bem com todos (JANDIRA, 2017).

Jandira (fragmento 031), em um primeiro momento nos relata como se posicionou na sala de aula dentro de um grupo minoritário, que tem “realidades diferentes” da grande maioria de colegas que possuíam maior condição financeira, salientando também as barreiras que ela tinha para interagir com os Outros: “se eu não sinto que as pessoas estão abertas para se relacionarem comigo eu não consigo ser a que dá o primeiro passo, sabe?”, barreiras que estariam mais ligadas a preconceitos sobre os Outros. Porém, um inaudito aconteceu: “mas na hora foi totalmente diferente porque eu encontrei aqui pessoas que são TOTALMENTE diferentes de mim, eu não consigo olhar ninguém e falar: “não! aquele lá é parecido comigo”, não, todo mundo é diferente”, destarte, a diferença passou de ser um problema num primeiro momento a ser posteriormente algo positivo: “eu me dou bem com praticamente todos e são pessoas que eu gosto de chamar de amigos”, essa heterogeneidade percebida e a celebração da diferença assinalada por Jandira, nos mostra que por mais que estejamos constantemente sendo atravessados pelo Outro naturalmente, mesmo sem emitir palavras, o fato de dialogar sem medos e preconceitos, pode enriquecer a nós mesmos e ajudar a compreensão do Outro.

5.1.3 Motivos do professor ser professor

Quanto os professores, são diversos os motivos que levaram aos professores a desenvolver essa profissão:

032 - Professora – Eu sempre gostei de ensinar. Sempre gostei dessa relação de professor e aluno. Claro que eu tive dúvida na escolha da profissão quando eu estava terminando o ensino médio. Eu gostava [da área β] gostava de lecionar... aliás quando era criança falava que eu queria ser professora, depois essas coisas vão se perdendo quando a gente cresce, por que? porque quando a gente vê que é uma profissão desvalorizada, você começa a não querer aquilo para você, então acabei não querendo fazer um curso para ser professor. Acabei colocando na cabeça que eu queria [a área C] e fiquei um tempo no vestibular, uns dois anos pelo menos ... sem conseguir passar para [o curso C]..até pensar [na área β] e ver que eu poderia ser professora, mas eu não precisava estar tão presa. Eu poderia estudar porque eu gosto muito de estudar, então eu vi que podia atingir a [área C] futuramente. Mas a [área β] não foi a minha opção inicial, depois ela passou a ser um caminho sem volta assim, um caminho que eu gostei, que eu quis seguir (ASIRI, 2017).

033 - Professora - Ah, comecei acho que no segundo ano, no terceiro ano da graduação comecei já a pegar algumas aulas particulares e também dava monitoria, então aí que foi que eu comecei a despertar a vontade de lecionar, pessoal elogiava bastante o que eu ministrava, a monitoria, os professores também ficavam olhando como que eu me comportava na monitoria, e eles falavam “oh! você tem jeito para ser professora” e aí foi despertando a vontade, então desde/ se não começou no segundo, no terceiro ano da graduação já comecei a ir na monitoria e aí peguei aula particular para... (NAYARAK, 2017).

034 - Professora – Bom, primeiro é... porque escolheu ser professora? Aaiih!..não sei bem se eu escolhi ou aconteceu assim, mas quando estudava no ensino médio assim, sempre tive a habilidade de ensinar aos meus amigos... então já gostava de ensinar, achava que eu era boa ensinando, né?.. Mas eu tinha vontade de fazer [a área β], eu não fiz porque eu não queria ser professora... assim eu só vou poder ser professora, se não gostar, se não quiser... aí escolhi [a área γ] porque era uma área que eu me interessava bastante, eu gostava muito das aulas da área assim, e eu podia daí ir para [o mercado de trabalho] se eu quisesse, né? [...], mas eu entrei na licenciatura... porque eu queria estudar à noite... o bacharelado era integral e eu escolhi licenciatura, aí na licenciatura já é mais focado, né? então nas disciplinas assim, já me fizeram ver, daí na hora que comecei os estágios daí eu vi que gostava mesmo, na hora que eu comecei os estágios obrigatórios do curso... então durante o curso já comecei a dar aula particular assim, para dar uma ajudada no orçamento... aí quando chegou no quinto ano eu falei não, isso é o que eu quero mesmo, eu quero lecionar, então eu vou começar a focar e procurar trabalho nessa área. Aí no quinto ano comecei a dar aula já, aí desde lá mesmo, que eu fui para o mestrado, doutorado meu objetivo era dar aula na universidade, então eu decidi dessa forma. Então, eu escolhi ser professora mais porque vi que eu tinha aptidão assim... eu gosto, eu gostava de estar na sala de aula, de ajudar os alunos, de fazerem eles entenderem porque eu tinha uma dificuldade assim, tipo eu via, eu ia e às vezes eu não gostava do jeito que a aula era, “a não! vamos mudar isso, né?”. Já tive bons professores, mas já tive ruins também, então falo assim, nossa! eu quero ser professora para não ser igual a esse professor (risos)... (TUANE, 2017).

035 - Pesquisadora – Porque o senhor escolheu ser professor?

Professor – Bom, eu não escolhi ser professor, eu escolhi ser pesquisador, aí uma das exigências é que se desse aula e eu me identifiquei muito com a parte didática da coisa, hoje gosto na verdade mais de dar aula, de mexer, de elaborar as coisas com os alunos do que orientar pessoas, eu prefiro isso que orientar, [...], que isso já foi uma época na vida que eu fiz, agora estou fazendo outra, então parei com essa parte (SAMIM, 2017).

036 - Pesquisadora – Por que escolheu ser professora?

Professora – Não era muita a minha intenção quando comecei a fazer graduação tanto que eu fiz um curso de bacharelado, mas os caminhos me levaram para fazer o mestrado e no meio desse caminho acabei passando num teste seletivo aqui, né?, e fui ser professora temporária por um tempo, os primeiros dois anos e pouquinho eu era professora temporária aqui e me apaixonei muito assim, pela docência, por ser uma área em que você ajuda as pessoas a aprender aquilo que você sabe ensinar e também porque você está sempre se atualizando aprendendo outras coisas novas, né?, então eu acabei ficando, digamos assim, nunca foi meu plano de vida, mas gostei muito da experiência e não pretendo sair dela não (ARUANA, 2017).

037 - Pesquisadora – Por que escolheu ser professora?

Professora – Ahh!... essa é difícil de responder (risos). Ah, eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou muito de estudar, sempre me dediquei muito ao estudo, sempre fui muito acadêmica, meu gosto maior era pela academia. Quando terminei a graduação, antes de terminar eu fiz estágio, mas quando estava terminando a graduação a gente não tem muita certeza se você quer ir para academia, se você quer ir para [o mercado de trabalho], não me desagradava a ideia, vou fazer mestrado, doutorado e tal, que eu considerava, mas também falei, ah, não sei, eu vou para [o mercado de trabalho], aí fui e passei dois anos no mercado de trabalho [...] e tal para ter certeza absoluta que o meu lugar é na universidade (risos), que eu gostava disso e eu gosto muito, então é uma experiência muito, muito legal (risos) (THAYNARA, 2017).

038 - Pesquisadora – E por que escolheu ser professor?

Professor – Por que eu escolhi ser professor? Essa pergunta é difícil, viu!, será que por... ah não sei dizer ao certo é bem provável que seja por um pouco, digamos, um pouco foi porque observando as outras carreiras nada era atrativo para mim, né?, se eu tivesse uma carreira que eu tivesse que ficar mais sentado, uma carreira que tivesse que ficar mexendo com computador, mexendo com burocracia, com coisas desse tipo ou então uma atividade que eu tivesse que, não que a carreira de professor assim, não que dê para ser tímido na carreira de professor, né?, você não pode ser muito tímido na sala de aula, mas assim, eu acredito que a minha timidez atrapalharia muito mais em outras carreiras, talvez como professor eu tenho um pouco de segurança na hora de falar, questão de domínio de conteúdo pudesse me ajudar nesse aspecto e outra coisa também porque isso eu falo até como brincadeira assim, mas acaba sendo verdade porque eu não gostaria de trabalhar no final do ano, viu!, porque tenho uma coisa muito de família e no final do ano encontro a minha família assim, que não mora em Maringá, mora aqui perto a 30 km, tem uma turma que mora longe e no final de ano a gente se encontra, talvez se tivesse um outro emprego eu não conseguiria participar disso, então isso também conta na

verdade, outra coisa também que é a questão da dinâmica do trabalho, né?, no meu trabalho pode ser que fique repetitivo, mas se você quiser ele não fica repetitivo, sempre acaba, digamos, tem que estudar para dar aula, às vezes dá uma aula diferente, às vezes dá aula de conteúdos diferentes, então a rotina também não se torna muito repetitiva nessa carreira, então isso também, como que se diz?, isso contribui um pouco, né?, têm algumas coisas, eu acho que é uma mistura de tudo, um pouco de cada, mas ou menos isso que eu lembro agora (NOAH, 2017).

039 - Pesquisadora – Porque a senhora escolheu ser professora?

Professora – Olha, inicialmente eu escolhi fazer [o curso β] por gostar da [da área β]. Além disso, minha mãe é professora e eu sempre tive contato com esse dia a dia de professor e eu sempre gostei, então acho que o lado de professor vem meio que da minha mãe e o [da área β] bem do fato de eu gostar muito [da área β] então uni o útil ao agradável.

Pesquisadora – E sempre teve esse sonho ou foi surgindo?

Professora – Ser professora eu acho que não... assim, gostar [da área β], sempre gostei de muitas coisas, mas assim acho que a escolha mesmo foi acontecendo com o passar do tempo. Sempre gostava de brincar de professora (risos), mas no começo não me imaginava professora, mas acabou que depois acabou acontecendo mesmo aos poucos, acho (ILLARI, 2017).

Como narraram os entrevistados, foram diversos os motivos pelos quais eles estavam no ano de 2017 na condição de professores: repetidas vezes assinalam que essa decisão surgiu no mar dos acontecimentos da vida, fora do idealizado, do projetado, se suscitou nos acasos do cotidiano, sem ser uma escolha direta, mas decorrência das experiências vividas.

Na fala do professor Noah (fragmento 038): "essa pergunta é difícil, viu!, será que por... ah não sei dizer ao certo é bem provável que seja por [...]" observamos como o pensamento e as palavras são um resto do nosso mundo mudo, as nossas experiências vividas, as nossas sensações, desejos, necessidades..., são embarçados em um mundo sensível, sendo o pensamento um ato segundo da nossa experiência do mundo.

O professor Noah descreve como além da profissão de professor se encaixar com a personalidade dele, enfatiza que existem outras causas, como os momentos em família no final do ano, e a dinâmica do curso... e termina assinalando: "têm algumas coisas, eu acho que é uma mistura de tudo, um pouco de cada, mas ou menos isso que eu lembro agora", assim percebemos que esse trabalho de desfragmentação das causas da sua decisão é algo turbo em que não há muita compreensão, pois implica múltiplas esferas, e no entrelaçamento de todas estas que estaria a resposta, sendo estas esferas mais vividas do que pensadas, e neste sentido as palavras por nós pronunciadas nos ensinam a nós mesmos nosso pensamento.

5.1.4 Relação com colegas de trabalho (professores)

A relação com os colegas de trabalho se mostrou relevante para ter uma (mesmo que vaga) noção sobre o ambiente social que circunda os professores pesquisados na universidade, salientando que os professores citados a seguir pertenciam a cinco departamentos diferentes:

040 - Professora – Ah! o relacionamento no departamento é bom assim, a gente tem uma boa conversa, uma troca de experiências legais, eu acho que poderia ser melhor, que a gente poderia trabalhar mais em cooperação principalmente na área de pesquisa, na área de ensino também, eu acho que têm algumas coisas que a gente poderia trocar mais experiências com os professores mais novos que estão chegando, dos professores mais velhos também, então às vezes eu acho que falta um pouco de, na verdade, falta alguém tomar frente, falar “Oh! vamos ver os professores da área e vamos conversar sobre isso, né?, trocar algumas coisas”, mas o relacionamento é muito bom, quando alguém precisa ninguém se nega a ajudar, sabe? (ARUANA, 2017).

041 - Professor - No departamento também não há interferência no trabalho do professor, a dizer verdade eu acho que teria, tem muitos professores que não tem uma experiência pedagógica e eles vão trabalhando, ninguém ajuda, ninguém interfere não no sentido de penalizar, né?, mas no sentido de ajudar (NATHAN, 2017).

042 - Pesquisadora – Como é seu relacionamento [...] com seus colegas aqui, com seu chefe do departamento, com os outros professores?

Professor – Como estou muito pouco tempo aqui não conheço todo mundo, né?, só ontem que conheci uma professora que divide a sala comigo que eu estava aqui à noite e ela veio aqui a mostrar umas provas para os alunos. E alguns eu conheço mais de vista porque tive aula com alguns deles aqui, que me formei [no curso β] aqui, né?, então eu conheço de vista, mas não tenho assim nenhum contato fora do ambiente de trabalho [...] não chega a ser obrigatório [as] reuniões [de departamento], eu não vim nenhuma. Não é obrigatório participar das reuniões.

Pesquisadora – Então não participa das decisões do departamento?

Professor – Posso, mas assim não...

Pesquisadora – Pode.

Professor - Posso ir na reunião, posso opinar, posso/ não sei em que posso votar, não sei se em tudo ou/ não sei exatamente como funciona (NOAH, 2017).

043 - Pesquisadora – E como é sua relação com os docentes do departamento?

Professora – Olha!.. eu... não... assim, por já ter passado por outras universidades e tal, uma coisa que eu aprendi assim, de certa forma, é o seguinte, isso aqui é apenas o meu local de trabalho, então eu não tenho uma relação ruim com ninguém, nunca briguei com ninguém nem nada,

mas também ninguém aqui é meu AMIGO, eu tenho assim a preocupação de manter isto aqui como meramente meu local de trabalho, então eu não fico no cafezinho com ninguém, NÃO estou dizendo que quem faz isso está errado, tá?.. mas eu já aprendi que isso, do que eu vi, fica como, e assim, todo departamento tem isso, toda universidade tem isso, até pelas onde eu já passei, aquelas conversinhas de corredor aqui, conversinhas de corredor ali, eu não gosto de me envolver com nada disso, não sou pró isso, nem contra isso, assim não sou, ah! tem determinado assunto e eu não me envolvo no departamento naquele burburinho, eu me isolo, dessa não participo, não emito opinião, nem nada, eu prefiro ser assim, este aqui é meu local de trabalho e venho aqui fazer o que é o meu trabalho, né?... dar minhas aulas, fazer a minha pesquisa, orientar os meus alunos e tal, tocar o meu trabalho e só. Porque eu já vi que quando a gente se envolve de outras maneiras aí a coisa toma outro rumo e tal, então meu relacionamento é assim, eu me relaciono como colegas de trabalho não briguei com ninguém, não sou contra ninguém, não sou a favor de ninguém e é isso (risos) (THAYNARA, 2017).

044 - Pesquisadora – E como é sua relação com os seus colegas de trabalho?

Professora – Eh! é bem tranquilo, sabe?, lá no departamento em questão de ajuda em relação a ser professora assim, eu sempre tive muito apoio até porque como eu fui aluna do departamento quando eu entrei como colaboradora eu não tinha muita experiência, por exemplo, em elaborar prova, então eles me ajudaram bastante, tipo, eu preparava minha prova, mostrava para os professores e eles olhavam “olha! está legal”; “olha! aqui você cobrou isso e nesse lugar está cobrando aqui também, né?, então será que precisa ter, cobrar duas vezes o mesmo conteúdo?”, então eles me ajudaram bastante no começo, agora eu estou mais acostumada e eu me vejo ajudando aos professores novos que estão entrando, mas assim, um pouco assim eu acho que existe um pouco de preconceito de colaborador e temporário, mas assim em relação à docência eu não tenho nenhum problema no meu departamento, todo mundo é bem tranquilo, em questão de repor aulas se algum professor pode me substituir, né?, no caso a chefe autorizar, é bem tranquilo, é bem tranquilo mesmo.

Pesquisadora – E quando fala de preconceito é tipo de algum maltrato que a senhora percebe que existe?

Professora - Não, é mais a questão de não poder ir em contra de alguns pensamentos, né?, assim em alguma votação, você votar contra algum grupo, você se sente coagido numa banca para concurso efetivo ser prejudicado por alguma votação, por alguma ação que a gente no departamento/ é isso que eu quis dizer (risos).

Pesquisadora – A senhora nas reuniões com seus demais colegas colaboradores, temporários, você vê que a maioria se inibe para opinar?

Professora – Sim, acontece muito, acontece muito (NAYARAK, 2017).

045 - Pesquisadora - E com relação a sua relação com os outros professores?

Professora - É que é um pouco... complicado assim aqui... é confidencial mesmo? [risos], assim, tem uma burocracia assim, quando a gente é professor, não sei em outros departamentos, mas aqui quando a gente é professor temporário... existe uma... barreira entre os efetivos e os

temporários, não são todos, têm efetivos que são minhas amigas já, que foram minhas professoras e hoje a gente conversa pelo *facebook*, né?... mas a grande maioria tem aquela coisa... [Inc.] tipo a gente... eu já fui desprezada, eu já fui tratada mal, por... colegas, né?... de trabalho... por não estar na posição que eles acham em relação a nós, então isso eu acho bem errado, não tem muito sentido, a gente dá bem mais aulas que eles, a gente dá aula nos cursos que ninguém quer dar aula, porque a gente dá aula para quem sobra... e a gente não tem essa valorização toda. Uma das coisas que me fez repensar se é isso que eu quero... para minha vida como professora... ser professora universitária, é esses casos que têm acontecido. Então já passei por situações com outros alunos de: “você é professora temporária!” E daí, sabe. Claro que o nível de conhecimento que eles [os professores efetivos] têm é superior. Claro que é! Porque é a experiência do trabalho, mas... às vezes eu tenho mais habilidade para explicar uma coisa porque eu sei menos exatamente do que o outro, né?... então tem essa questão assim... da gente ser... tipo várias pessoas que são do meu convívio, dos que já conhecia e os professores daqui da sala tem um convívio super legal, a gente se tornou amiga assim... e têm uns efetivos que a gente também se tornou amiga. Especialmente as mais velhas assim elas acham que a gente atrapalha. Por exemplo, na reunião do departamento a gente não pode falar nada, é permitido... mas todo mundo já avisa: não fala nada! Porque você não pode dar opinião, porque você não é efetiva, porque você não vai estar aqui para sempre, então como você vai da opinião de uma coisa que é para sempre se você não vai estar aqui para sempre. A gente sabe que só vai lá porque a gente sabe que é obrigatório. Ah! Essa é uma das exigências também a gente é obrigado a participar da reunião de departamento então têm essas coisas que é burocracia, né?...

Pesquisadora - E quando sentiu isso, esse menosprezo em que sentiu: no olhar, na postura, em palavras?

Professora –A situação que mais me marcou foi em palavras mesmo, a gente teve um evento do curso era um tipo coquetel assim, para finalizar a semana, e eu cheguei antes... daí só estavam liberando a entrada aos professores, por enquanto, para terminarem de organizar. Aí eu fui entrar, me falaram: [Aluno] :“você não pode entrar”. [Professora]:“Por quê? eu sou professora”. [Aluno]: “Mas você é professora temporária”. [Professora]: “Nossa! Estou sendo discriminada agora, existe... esse professor, professor temporário, aluno, são três níveis?.. Não!”

Foi uma das coisas, nossa! Fiquei bem triste na época porque... não tinha a quem recorrer a isso, foi um aluno, mas ele foi orientado pelo professor que manda, né?... então não tinha para quem eu recorrer... então fiquei lá. Então, por exemplo, nesse evento eu sentei com meu marido e um amigo meu e a mesa era bem grande... e os outros professores chegavam e nem me cumprimentavam, nem assim “Oi”, nem um “boa noite”, de respeito mesmo, você faz isso com estranho não precisa... conhecer, e uma das professoras ela chegou: “dá licença vou pegar essa cadeira, tá?”

Tipo, eu pensei: “como assim vou pegar a cadeira? Oi... tudo bem...? Ah que bom que você veio!” aquela questão básica de... de educação, então a gente... Aaiii! lógico que existe isso, né?...a gente pode tentar passar por isso, eu sou adulta, não é uma coisa que eu fico rancorosa, ou não me magoo, mas eu sei que têm outras pessoas que sentem... isso. Então... é errado, né?...mas isso é questão que a pessoa programa a vida, é mal educada, se ela faz isso comigo, imagina que ela faz a uma atendente de mercado, né? se acha que se só por não ser efetiva já posso ser desprezada, imagina com quem não tem uma profissão, às vezes acha que não estudou,

ou não se dedicou, então nem quero nem imaginar que essas pessoas fazem por aí. Deus me livre! (TUANE, 2017).

Pode-se perceber nos diversos relatos que a relação com os colegas de trabalho é muito complexa. Embora exista um bom relacionamento entre colegas de departamento como assinalaram as professoras Aruana (fragmento 040) e Nayarak (fragmento 044), em que há comunicação e apoio entre os professores. Este poderia ser melhorado, como assinala a professora Aruana, se no seu departamento existisse mais cooperação entre eles e ajuda aos professores iniciantes. Esta última consideração também é frisada pelo professor Nathan (fragmento 042), (professor experiente de outro departamento) que observa a falta de um acompanhamento que possa ajudar aos professores que não possuem experiência pedagógica. Neste mesmo sentido o professor Noah (que tinha apenas 2 meses dando aula no ensino superior ao realizar esta entrevista), afirmou (no fragmento 042), que só conheceu uma professora, que compartilhava a sala com ele um dia antes da entrevista, sendo o contato com os outros professores apenas visual, pois nem frequentava as reuniões do departamento. Assim, se destacam nestas narrativas a existência do diálogo e a proximidade entre colegas em alguns departamentos e o distanciamento em outros.

Aprofundando um pouco mais na proximidade e distanciamento entre professores, a professora Thaynara comenta (no fragmento 043): “tem determinado assunto e eu não me envolvo no departamento naquele burburinho, eu me isolo, dessa não participo, não emito opinião, nem nada, eu prefiro ser assim, este aqui é meu local de trabalho e venho aqui fazer o que é o meu trabalho, né?...” A professora Thaynara nos mostra como encontrou uma solução, uma aprendizagem, no meio das experiências do seu mundo vivido se distanciando dos seus colegas em determinadas circunstâncias (no burburinho), ficando no silêncio, sem emitir opinião. Desta forma, observamos como no cotidiano criam-se estratégias no sentido cerceano, movimentos objetivos no lugar estabelecido para lidar com os Outros, com as interpelações dos Outros.

Surgem ainda nas duas últimas narrativas falas sobre os preconceitos de professores colaboradores ou temporários como assinalam a professora Nayarak (fragmento 44) e Tuane (fragmento 45).

A professora Nayarak, assinala "não poder ir em contra de alguns pensamentos, né?, assim em alguma votação, você votar contra algum grupo, você se sente coagido numa banca para concurso efetivo ser prejudicado por alguma votação" e afirma que ela como seus colegas temporários se sentem inibidos para votar. Esta supressão da palavra, esse

silenciamento velado que a professora experimenta, mostra as relações de força que permeiam todas as relações como assinalava Foucault (2012, 2006). Neste mesmo sentido a professora Tuane enfatiza este silenciamento: "Por exemplo, na reunião do departamento a gente não pode falar nada, é permitido... mas todo mundo já avisa: não fala nada! Porque você não pode dar opinião", nestas falas enxergamos melhor a possibilidade de existência de domínio e submissão entre grupos hierárquicos criando uma cisão entre alguns professores efetivos e temporários, uns podendo se manifestar e outros, se sentindo "coagidos" como assinala a professora Nayarak. Ainda, a professora Tuane ressalta outras formas de sentir essa cisão em seu cotidiano, "a grande maioria tem aquela coisa [Inc.] tipo a gente... eu já fui desprezada, eu já fui tratada mal, por... colegas, né?...de trabalho... por não estar na posição que eles acham em relação a nós". Este desprezo é sentido por meio de palavras, significações que partiram do Outro e que a atravessaram e que a fizeram sentir-se inferiorizada "você não pode entrar" [...] "Nossa! Estou sendo discriminada"; ou no outro contexto: "dá licença vou pegar essa cadeira, tá? Tipo, eu pensei: "como assim vou pegar a cadeira? Oi... tudo bem...? Ah que bom que você veio!" aquela questão básica de... de educação" [...]. Desta forma observamos como a fala nos atravessa, significações que vão além das palavras, pois nos deslocam, nos mexem, e nos tornam Outros, no caso da professora Tuane, ela chega a se questionar sobre ser professora universitária: "Uma das coisas que me fez repensar se é isso que eu quero... para minha vida como professora... ser professora universitária, é esses casos que têm acontecido". Assim podemos perceber claramente como o atravessamento do Outro no Mesmo (quanto do Mesmo no Outro) está impregnado de relações de força.

5.1.5 Professores e o sistema de funcionamento da UEM

Entre as exigências e regras a cumprir apontadas por vários professores entrevistados estão: lecionar na graduação, não faltar, não chegar atrasado em sala de aula, participar em reuniões do departamento, cumprir os horários de aula, dispor de um horário exclusivo para atendimento ao aluno, avaliar o aluno, corrigir prova, ditar nota, ditar faltas, cumprir todo o programa da disciplina. Vários professores participavam ou coordenavam projetos de pesquisa e/ou projetos de extensão, assim como orientavam alunos de iniciação científica. Alguns professores vinculados a programas de pós-graduação tinham as

exigências multiplicadas aumentando o número de reuniões (reuniões de pós graduação), orientações de alunos da pós-graduação, pareceres, comissões.

Especificamente a professora Nayarak (2017), apontou ao tratar destas exigências que são cobradas pelo seu departamento de colocar exercícios práticos vinculados à área de atuação do curso.

Por outro lado, a professora Illari (fragmento 046) enfatizou que o sistema da UEM é muito sobrecarregado de última hora, sem que possa existir, no curso que ela está lotada, uma programação antecipada, ou seja, minimamente saber que matéria ela vai lecionar com algum tempo de antecedência:

046 - Professora – [...] as disciplinas do departamento [β] que oferecem disciplinas para TODA a universidade, a maioria acontece no primeiro semestre, então o primeiro semestre costuma ser mais sobrecarregado de aula, então este semestre mesmo eu estou com três turmas, então estou com uma carga horária assim que... me ocupa bastante, no segundo semestre, teoricamente se ocorrer tudo bem, se não tiver nenhum afastamento de algum professor por algum motivo, enfim, alguma coisa que não esteja prevista, vou estar com uma carga horária um pouco menor, aí tem mais tempo para me dedicar também daí à pesquisa, então mais ou menos assim, então varia, depende do semestre, depende das licenças, mas em geral aqui no nosso departamento [β] a gente tem... essa dificuldade de que a gente não pode se programar para nada, não é que nem nos outros departamentos que a pessoa sabe o que ela vai dar a vida inteira, vai ser sempre aquela mesma disciplina, com aquele horário, está tudo certinho, aqui não, aqui... quando vai começar o ano, às vezes, uma semana antes de começar as aulas a gente nem sabe a disciplina, as disciplinas que a gente vai dar, nem para que curso, nem nada. Então a gente não tem como fazer o bom planejamento para nada, é tudo muito sobrecarregado assim de última hora mesmo. A DAA [Diretoria de assuntos acadêmicos] em geral, tem melhorado o processo, estão tentando sistematizar as informações e tal, mas entre o final da matrícula e eles fecharem todas as turmas e etc., até por conta de atraso de professor entregar nota, demora muito tempo, então a gente precisa, o departamento precisa ter a lista de todas as turmas, de todos os cursos para poder distribuir todas as aulas, então isso para a gente aqui no nosso departamento é a pior coisa que eu acho assim, você não conseguir se planejar naquele ano com seus horários para fazer outras atividades fora da sua vida acadêmica porque você fica sabendo muito em cima da hora que dia que você vai dar aula, então essa é a pior dificuldade que eu acho, né?... tirando isso, o resto é atividade normal de todos os demais professores, então... (ILLARI, 2017).

As afirmações da professora Illari, sobre a programação de alguns departamentos feitos em um prazo muito curto, foram ratificadas por mim, nos momentos em que procurei os professores para me autorizarem realizar observação em sala de aula no segundo

semestre, nestas oportunidades eu cheguei a saber antes de alguns professores, a turma e os horários que eles iam lecionar, algo que me surpreendeu.

Ainda com relação à organização e planejamento a professora Aruana comenta (fragmento 047) que o estabelecimento do ano acadêmico da UEM é muito apertado, não deixando espaços para eventuais imprevistos:

047 - Professora - Uma coisa que eu vivo reclamando, todo ano reclamo é a questão do estabelecimento do ano acadêmico, né?, nos últimos tempos a gente teve uns períodos de greve que faz com que nosso calendário fique fragmentado pelo final de ano e todo ano o calendário é muito apertado, nessa disciplina que você está acompanhando a gente tem o calendário que fecha certinho 102 horas, mas em outras turmas às vezes a gente não consegue o mínimo de carga horária, você tem que dar um jeito de ministrar a carga horária mínima fora daquele horário de aula porque o calendário não contempla a carga horária mínima, então isso é uma coisa que sempre reclamo, eu acho que o calendário tem que contar os dias da semana mínimos para que você tenha o mínimo de prazo para cumprir aquela carga horária porque sempre acontece alguma coisa no meio do caminho, né?, às vezes você fica doente, às vezes acontece alguma coisa que você não pode administrar a aula e aí a coisa fica mais apertada ainda porque o calendário já é apertado, então isso é uma das coisas que eu acho que poderia/ me incomoda um pouco, sabe?, tem que ficar arrumando uma janela de carga horária para dar aula, sendo que o calendário poderia ter observado essas coisas mínimas, né? (ARUANA, 2017).

Outro assunto que alguns professores mostram inconformidade é em relação a não existência de disciplinas como pré-requisito, como assinala a professora Asiri (fragmento 048):

048 - Professora – É necessário que o aluno tenha aprendido um determinado conteúdo, para daí ele continuar com disciplinas que tem esta como pré-requisito (ASIRI, 2017).

Por outro lado, como será visto posteriormente, duas disciplinas na turma pesquisada foram lecionadas durante três horas/aula consecutivas uma vez por semana, o que gerou muito desgaste em alunos e professores:

049 - Pesquisadora – [...], e essa mudança na carga horária de certos cursos foi faz pouco?

Professora – Já tem uns três anos mais ou menos. Houve uma unificação no programa das disciplinas de modo que alunos dependentes possam encaixar o seu horário em algum curso afim, algum curso que tenha o mesmo programa. Entretanto algumas disciplinas de quatro horas semanais passaram para três horas [semanais]. Isso deixou o programa concentrado em um único dia. Isso tornou a disciplina mais cansativa, e um feriado naquele dia prejudica muito o andamento. [...] Cansa muito, você trabalha durante três aulas sem interrupção. E para os alunos também é muito cansativo.

Pesquisadora – E ainda o horário da senhora que vai até meio dia e pouco...

Professora – Meio dia e dez

Pesquisadora – E já é o horário de almoço, né?

Professora – Isso faz com o rendimento do aluno não seja adequado. Ninguém se mantém atento por tanto tempo (ASIRI, 2017).

Como será visto posteriormente, esta redução na carga horária foi prejudicial tanto para professores quanto para alunos, pois as professoras precisavam dar uma aula muito acelerada, passar muito conteúdo em pouco tempo gerando muito desgaste nelas mesmas e nos alunos que precisam de muito esforço para manter a concentração por três horas/aula consecutivas.

Por outro lado, uma situação singular que a professora Nayarak (fragmento 050) relatou foi a solicitação do departamento em que ela está lotada para limitar sua interação com os alunos pelas redes sociais:

050 - Pesquisadora – Você discorda de alguma prescrição dada pela UEM ou pelo seu departamento? Alguma norma...

Professora – Que não concorde, não. Assim, eu fui, por eu ser uma professora muito nova, os meus alunos às vezes querem ter contato nas redes sociais, por exemplo, e eu fui não é alertada, pediram que eu não fizesse tanto contato com os alunos nas redes sociais, por exemplo, eles me marcam nas publicações quando pedem a indicação de algum professor legal [da disciplina μ], pediram para eu não interagir com esse tipo de movimento e então eu fiquei meio assim, mas no fundo até eu acho que têm razão, mas é que é complicado, você sai como professora chata porque como eu sou mais nova, tenho as minhas redes sociais bem ativas e tal, então os alunos ficam querendo que eu dê atenção lá também, né?, essa turma até que não, mas uma outras turmas que acontece um pouco mais.

Pesquisadora – Aí você tem que limitar esse tipo de contato?

Professora – Sim tem que limitar, mas assim têm alguns casos que a gente não consegue, né?, que o aluno acaba se tornando um amigo, mas assim também me coloco no lugar, sou professora, né?, se começar passar o limite aí já não... né?, porque fala assim, “ela é minha amiga ela não vai me reprovar” não! (risos), aqui eu estou para cobrar seu crescimento, aprendeu? Bem. Lá fora a gente é amiga, aqui não (NAYARAK, 2017).

Podemos observar nessa narrativa da professora Nayarak como a interação entre os sujeitos (alunos e professores) pode estar submetida às prescrições institucionais formais ou informais, muitas vezes em forma de regras, de códigos de conduta... e neste caso por meio de uma solicitação informal, limitando o contato entre a professora e seus alunos ou ex-alunos por redes sociais. Há uma exigência de uma obediência para o *modus operandi* de uma estrutura, no caso o departamento μ . Uma estrutura que pode prescrever comportamentos e agires fazendo que o sujeito (no caso a professora Nayarak) interaja com

os Outros (alunos) de um jeito que não é dela, mas da instituição, como assinala a professora Nayarak “é que é complicado, você sai como professora chata”.

Finalmente, algo que chama a atenção de alguns professores é a diferença entre a nota final para passar com o exame da nota final de aprovação sem o exame, esta observação foi realizada várias vezes pelos professores como uma curiosidade da UEM, como também relata a professora Illari (fragmento 051):

051 - Professora –[...] em geral eu costumo discordar é da nota do exame. O aluno precisa ter de uma média seis para poder ser aprovado, né?... e depois se ele não é aprovado e faz o exame ele acaba podendo passar com uma média cinco, né?... que é a média final somada com a nota do exame, tira média que daí média cinco ele passa. Eu acho que essa redução não é natural, então ou que se mantivesse seis ou que se abaixasse tudo para cinco, enfim, mas que tivesse uma uniformidade, porque não concordo muito com essa média cinco depois do exame para que o aluno seja aprovado, acho que não faz sentido, se até o momento ele teve que ter uma média seis de repente ele tem de ter uma média cinco, então não acho muito coerente, com relação à parte acadêmica é isso, no demais não acho que tenha alguma coisa que eu discorde (ILLARI, 2017).

Este cálculo faz toda a diferença no cotidiano dos alunos, especialmente nas disciplinas mais complexas, difíceis, em que décimos fazem a diferença para aprovar após o exame, sendo facilitado em certo sentido ao requerer uma média final de 5.00 após o exame e não de 6.00.

5.2 O ENCONTRO PROFESSOR/ALUNO

5.2.1 Uma leve sequência

Apresento a seguir uma sequência de acontecimentos sobre o encontro do professor-aluno da turma pesquisada e meu encontro com eles no cotidiano durante o ano de 2017, que é acompanhada por relatos de alunos, professores e relatos meus. Após muitas tentativas de organizar os dados coletados, observei que para uma maior inteligibilidade deste estudo, era necessário tentar organizar os dados temporalmente dando a impressão de uma sequência,

falo impressão porque esta sequência não é precisa, é mais uma noção do cotidiano que procurei organizar em uma continuidade de tempo.

5.2.1.1 “Eles são muito quietinhos”

Como assinalei anteriormente, o dia 5 de abril de 2017 foi meu primeiro dia de observação e foi na aula da professora Thaynara. Assistiram à aula uns 10 alunos, todos estavam muito atentos aos comentários da professora, fato que considerei normal por se tratar da primeira semana de aulas, no entanto, no transcurso do tempo mesmo com o incremento dos alunos a turma, em sua maioria, se mostrava quieta, silenciosa e atenta às explicações dos professores, poucos eram os que participavam, perguntavam, e muito poucos os que tinham conversas paralelas, em outras palavras me deu a impressão de uma turma mais “disciplinada”.

052 - Professor - [...] essa turma que você acompanha não tem nem problema de conversa [...] Na turma que você acompanha eu acho que nenhuma vez eu tive que pedir silêncio, eles são muito quietinhos, né? (NATHAN, 2017).

A disciplina a que me refiro é uma disciplina em que os sujeitos foram trabalhados na sua corporeidade (ver figura 15) (FOUCAULT, 2012), no caso, ficar sentados, enfileirados, quietinhos, sem conversar, comportamentos trabalhados durante muitos anos de vida escolar e extraescolar, mostrando uma aparente passividade, no entanto como observaremos no decorrer deste estudo, essa aparente passividade está permeada de fabricações, de artes de fazer e de existir. Diferente a Foucault (2012, p. 133) que afirmava que a “disciplina fabrica [...] corpos submisos e exercitados, corpos dóceis”, acredito, a partir de Certeau (1998), e como observei em campo, que mesmo que exista uma opressão no presente, uma opressão corporal, um tipo de “adestramento”, como assinala Foucault (2012), por meio de disciplinas, normas, ordens, estruturas, sistemas... há espaços mesmo que minúsculos para driblar estas imposições, para não ser fabricados qual objetos por mecanismos culturais, há resistências existenciais para continuar sendo Outros, diferentes ao padronizado, ao imposto, para demonstrar a nossa existência por nosso corpo.

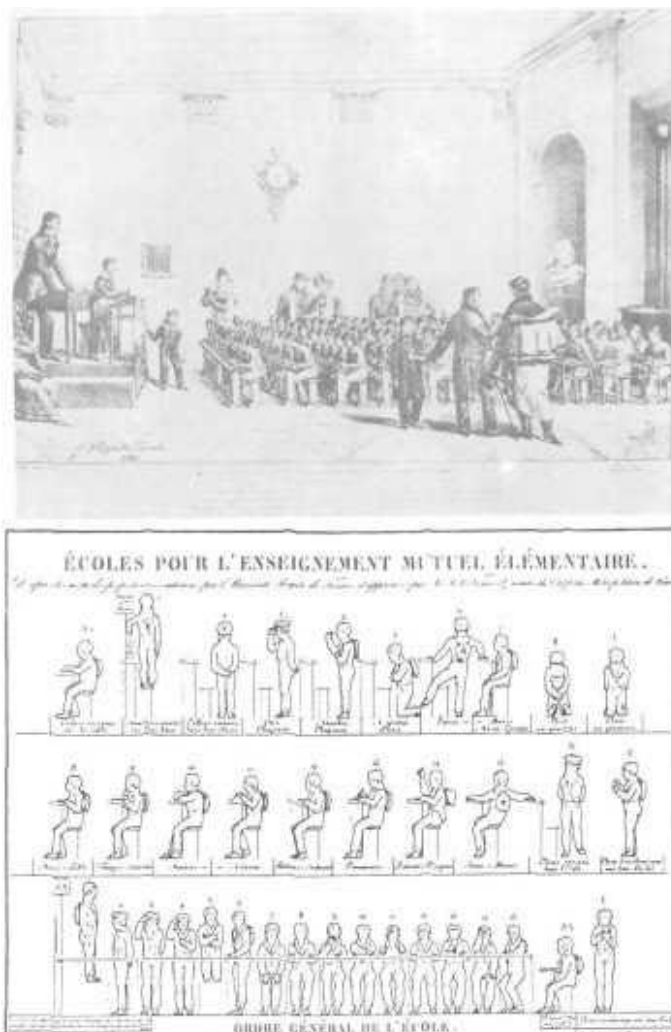


Figura 15 - Interior da Escola de Ensino Mútuo, situada na rua Port-Mahon, ao momento do exercício da caligrafia.

Fonte: Litografia de Hippolite Lecomte, 1818 apud Foucault (2012, s.p.)

5.2.1.2 Apresentações e regras

A professora Thaynara nas duas primeiras aulas se apresentou e mostrou o plano do curso, assim como as regras da sua disciplina: “não está permitido utilizar celular, nem *tablet*, nem computador. Também não está permitido chegar mais de 20 minutos atrasado, se isso acontecer será retirado da sala. As faltas podem ser de máximo 25% , mais do que isso reprova por falta”. E deixou especificado que não responde dúvidas sobre o conteúdo da disciplina por e-mail, nem por facebook, nem outros dias que não estiver trabalhando, como os finais de semana, etc. (Diário de Campo 5 e 12 de abril de 2017). A professora Thaynara também se comunica com os alunos por meio do MOODLE [*Modular Object-Oriented*

Dynamic Learning Environment] da UEM, que é um *software* de apoio à aprendizagem executado num ambiente virtual. Por meio deste programa os alunos recebiam o material das aulas, avisos, entre outras informações (Diário de Campo 19 de abril, 2017).

Este primeiro contato do professor com os alunos varia segundo cada professor, alguns professores se apresentam e fazem os alunos se apresentarem e assinalam as regras, outros só se apresentam dão alguns avisos e começam a passar a matéria.

053 - Professora - [...] eu geralmente a primeira aula eu pego para conversar com eles batendo papo sobre isso ,“poxa! que legal que vocês estão aqui”; “parabéns por ter passado no vestibular!”; “parabéns por estar numa universidade pública!”, né?, e converso com eles sobre todo esse contexto, né?, de estar numa universidade pública, até o contexto social, né?, do que está acontecendo nos últimos tempos com as universidades, tudo que a universidade desenvolve, o quanto é importante para a sociedade e uma série de coisas, de como funciona, das oportunidade que eles têm (ARUANA, 2017).

054 - Professor - [...] quando eu peguei essa turma me disseram que era uma turma MUITO BOA, “essa turma, eles vão tirar nota”, por quê? Por causa da seleção, né?, mas não tenho nenhum problema com eles, essa questão de sair para beber água até, não sei se você acompanhou as primeiras aulas: “se tiver que beber água vai, não precisa pedir, para com isso!, né?, não precisa justificar que faltou”, essas coisas, eu não faço chamada, acho que/ o que eu comentei no começo foi assim: “olha, se você vem poucas aulas você tem de saber que você é um aluno que não pode depender da minha ajuda porque para mim, média 6.0, 5.8, é a mesma coisa Rocío, eu já passo a quem tem 5.8. Isso aí pode ser uma questão que eu formulei mal que ele errou, então não vou reprovar o aluno por 0.2 nunca fiz isso e não vou fazer, essa é uma característica minha, então se ele/ agora se ele falta muito nas aulas ele não pode precisar desse 0.2, o aluno que vem às aulas que participa, eu comentei com eles isso no começo: “se você não vem nas aulas, tudo bem, vem na prova tira nota na prova, parabéns! Agora se você não é aluno participativo que não faz as coisas, aí não vou te ajudar também se você precisar”, mas é por aí, não me incomoda também essas coisas não (NATHAN, 2017).

O professor Nathan (fragmento 054) outorga outras possibilidades aos alunos diferentes às prescrições do Regimento Geral da UEM, como não fazer a chamada, dando a opção de assistir ou não a suas aulas e em decorrência disso os alunos não precisam justificar suas faltas. Estes movimentos de antidisciplina executados pelo professor diante do estabelecido, criando suas próprias regras, dribrando o Regimento, são repertórios de ação criados no cotidiano, o professor cria e estabelece seu próprio micro regulamento, maneiras de fazer, de lidar com os Outros, pois coloca condições estabelecendo contratos informais

com os alunos: “se você não é aluno participativo que não faz as coisas, aí não vou te ajudar também se você precisar”. No entanto, mesmo sem se realizar a chamada a maioria dos alunos assistiam assiduamente as aulas do professor, sem existir uma exigência formal os alunos compareceram, aula após aula.

055 - Pesquisadora - Como foi até agora sua experiência de dar aula nessa turma?

Professora - Nessa turma eu gostei, até agora eu tive mais experiências boas do que ruins, né?... É que assim, quando peguei a turma, me foi dada, né? a gente recebe, na hora eu fiquei desesperada porque eu nunca tinha dado essa disciplina... e esse curso é muito forte, todo mundo fala: Nossa! esses alunos são bons, eles perguntam e eles têm conhecimento, então fiquei com medo. Nossa! tem de dar uma aula muito boa porque eles já são bons, eles já vem de um vestibular difícil eles já têm conhecimento, então fiquei com medo deles me enfrentarem talvez, assim: “ai!..essa professora não sabe o suficiente”, né?... então fica esse receio, então até pensei trocar de turma, “não quero! Vou tentar passar essa turma para alguém”. Daí, nesse primeiro dia que fiz essa apresentação... nossa! foi super legal já comecei a gostar deles na primeira aula, aí depois tive até a chance de trocar, tinha saído do meu horário a turma deles. Daí falei: “gente vocês saíram do meu horário, vai vir outro professor a lecionar”. [Alunos:] “Não!... por favor!.. não-sei-quê...” Eu me senti super amada já, assim, né?... Aí no fim reorganizou e ficaria bom para mim que eles continuassem mesmo. Mas eu já estava apegada, digamos assim, daí continuei com eles, então minha primeira impressão foi medo, né?...e depois foi... legal. Então, hoje acho gostoso, é a turma que eu mais gosto de dar aula durante a semana, porque... aquilo que me deixava com medo hoje vejo como uma qualidade, eles sabem e eles querem apreender, então eles prestam atenção, eu vejo que eles apreendem aquilo, eles já conseguem fazer na hora. Tem gente que foi super mal na prova, tem gente que foi super bem... então, tem sempre aqueles que não vão, mas dentro do que eu ensinei eu vi que eles conseguiram... aproveitar, então eu gosto de trabalhar com eles por causa disso. Porque eu sei que é uma turma que tem interesse, eles têm consciência de que isso vai ser importante lá para frente, não é uma matéria à toa. Mas isso é deles, né?... às vezes numa matéria que eles julguem que não vai ser importante eles... tem um aluno ou outro que eu percebo que odeia, que vai, que fica a aula inteira assim que fica fazendo caras e bocas de ahhhh! e faz não com a cabeça. Eu só não fico questionando: por que está fazendo isso? Porque, né?... não vai adiantar, então se ele quer perguntar ele pergunta ou não. Em geral assim é uma turma que eu gosto (TUANE, 2017).

Na narrativa da professora Tuane (fragmento 055) podemos enxergar como somos atravessados pelos Outros, as significações emitidas em rumores: "esse curso é muito forte, todo mundo fala: Nossa! esses alunos são bons, eles perguntam e eles têm conhecimento" atingiram as significações da professora Tuane, gerando medo, e até a possibilidade de desistência, diante de uma possível turma que a poderia desafiar, no entanto, esta suposição não estava dentro do solo do mundo vivido com os alunos, tratava-se de um julgamento

antecipado. Porém, a professora Tuane ao dar chance à experiência junto aos Outros (alunos) refez todas as suas significações com relação a estes, "já comecei a gostar deles na primeira aula" experimentando sensações compartilhadas pelos Outros: "Eu me senti super amada".

Assim, nesse contato com o Outro também nos tornamos Outros, nos descentramos, nos modificamos pelo Outro: "aquilo que me deixava com medo hoje vejo como uma qualidade".

E finalmente a professora nos comenta sua percepção de movimentos, articulações de alunos "tem um aluno ou outro que eu percebo que odeia, que vai, que fica a aula inteira assim que fica fazendo caras e bocas de ahhhh! e faz não com a cabeça" movimentos de inconformidade, agires que também transpassam a professora e marcam um sentir nela.

5.2.1.3 Aproximação e distanciamento

No dia 24 de abril realizei a primeira observação na aula do professor Nathan. Durante a aula, o professor transmitia segurança e domínio de conteúdo e tentava dialogar com os alunos, mesmo lecionando uma matéria que precisava de muita concentração ele conseguia descontraír a sala por alguns minutos, contando experiências pessoais, ou curiosidades, geralmente bem humoradas que ajudavam muito à dinâmica da aula.

O professor Nathan tinha muita experiência em sala de aula, tanto no nível de educação básica, quanto no de educação superior, assim como em cursinhos. Ele relatou-me que no transcurso de todos esses anos vivenciou junto a diferentes alunos experiências que lhe trouxeram diversas aprendizagens, uma delas foi aprender a separar a relação de professor e a relação de amizade com os alunos, pois já tinha vivenciado um acontecimento marcante em uma escola em que teve problemas por misturar estas relações. A seguir o professor Nathan nos narra um pouco mais sobre essa aproximação e distanciamento

056 - Pesquisadora – E como o senhor considera o seu relacionamento com os alunos?

Professor – Então, eu normalmente tenho um bom relacionamento com os alunos, mas eu tenho necessidade de um tempo, eu não sou aquela pessoa expansiva no primeiro momento, eu passo a ser expansivo quando começo a sentir segurança, então ao mesmo tempo que eu sinto que é necessário eu estar próximo deles, também é necessário manter uma certa relação de

distância. Por quê? Porque nessa idade eles confundem muito as coisas, então eles começam a achar que você é o amigo, significa que, por exemplo, você vai ser bonzinho na sala de aula, conversar, brincar às vezes, eles acham que isso vai se refletir na prova, ou se vai refletir: “Ah! o professor vai ajudar depois, né?”, então eles às vezes não dissociam essas duas coisas, você pode ser um aluno super querido, pode ser uma pessoa super querida, mas como aluno pode ser um aluno que não tenha rendimento, essas coisas têm de ser separadas, não adianta ser legal, né?, então eu tento ter um bom relacionamento, mas ao mesmo tempo tento ficar com um pé atrás para não começar a confundir as coisas, se você for perceber as minhas aulas, no começo era muito mais sério, aí fui conforme, tentando me soltar aos poucos, mas também não deixando que eles tomem conta, porque se você deixar também eles começam a conversar demais, eles começam a intervir muito na aula sem ser com perguntas, com brincadeiras, então você tem de tentar balancear essas duas coisas, né?, mas eu acho que, acho né?, não posso falar quem devem falar são eles, né?, que sou um professor que os respeita como pessoas, não brinco, não faço piadinhas assim de judiar: “você é ruim”. Essas coisas, não gostaria que fizessem comigo, não faço, né?, no curso noturno [em outro curso de graduação] eu sempre procuro dar muita força: “todo mundo consegue!”, “tem que estudar, mas todo mundo vai conseguir, é claro! tem de estudar, né?”. Mas é, eu acho que é mais ou menos assim, como eles me vêem eu não sei (risos), como eu me vejo (NATHAN, 2017).

O professor Nathan (fragmento 056) nos narra como com as aprendizagens do mundo vivido, desenvolveu formas de agir no cotidiano da sala de aula: “eu não sou aquela pessoa expansiva no primeiro momento, eu passo a ser expansivo quando começo a sentir segurança, então ao mesmo tempo que eu sinto que é necessário eu estar próximo deles, também é necessário manter uma certa relação de distância”, esta forma de agir no cotidiano considerada uma estratégia no sentido certauniano, estava em constante diálogo com as táticas. Nas minhas observações em sala, essa forma de agir de aproximação e distanciamento, que podiam ser observadas nos limites sutis que ele colocava (seriedade e descontração), estavam ao mesmo tempo perpassadas por táticas no cotidiano, assim, mesmo demarcando limites da relação com os alunos, percebi que o professor contava piadas ou falava de assuntos diversos sabendo ou sentindo a ocasião apropriada, essa arte de saber agir segundo as circunstância, de interagir com os Outros, de senti-los cansados e agir diante disso. Em outras palavras percebi a imbricação das táticas e estratégias, de maneiras de ensinar, de demarcar um lugar, e ao mesmo tempo transpassar outros lugares. Neste sentido, acredito que mesmo estabelecendo limites de relacionamento, contratos com o Outro, somos atingidos a todo momento pelo imprevisível de seres vivos, ou seja, as estratégias podem ser mais um caminho inicial, cálculos em uma folha em branco, em um lugar próprio, mas quando estes cálculos são colocados na vida vivida compartilhada pelos

Outros, nos encontramos em múltiplos instantes inventando artes de fazer, de poder continuar jogando o jogo, ações imprevisíveis, desde o responder a fala do Outro, até maneiras de agir que muito mais de serem conscientes são formas de existir.

057 - Pesquisadora – Que lhe agrada mais dos alunos, especialmente dessa turma [pesquisada]?

Professor – Que me agrada mais? Então é uma turma muito nova, né?, mas eu gosto muito de lidar com juventude, então eu acho que aprendo muito, eles têm experiências apesar de ser novos, eles têm experiências para te mostrar, por exemplo, os alunos que vêm de fora para morar em república, né?, a gente sabe que eles têm que ser bastante corajosos para fazer isso, né? e então tem gente que vem do Mato Grosso, tem gente que vem... e eu sou muito curioso para saber essas coisas, tem gente que vem de Peru, né?, e eu sou curioso para conhecer essas experiências por que você está aqui, porque... então essas experiências me motivam muito e têm muitas pessoas que são muito simpáticas que é muito gostoso de conversar, muito educadas, né?, então essas características assim me chamam muito a atenção, né?, e você sempre acaba se dando melhor com um aluno, com outro, não tem como, né?, você: ah, que legal! Sempre, né?, tem aluno mais silencioso, mais/ tem aluno que se você não arrancar dele vai passar o ano sem abrir a boca, tem aluno expansivo, então você acaba conversando mais com um, mais com outro (NATHAN, 2017).

O professor Nathan (fragmento 057), mostrou no seu relato explicitamente a curiosidade que sente pelo Outro, mesmo sendo os alunos pessoas muito novas têm experiências para mostrar e delas aprender. Curiosamente nesse relato é possível enxergar como no meio deste instrumento formal, a entrevista gravada, o professor se movimenta pelos meus lugares, no caso a pesquisa, e me colocou a mim pesquisadora “observadora” como mais um sujeito a ser observado na sua fala: “tem gente que vem do Peru”, possibilitando que eu pesquisadora, também seja observada como um Outro que possui experiências a compartilhar.

Finalmente, o professor assinala “você sempre acaba se dando melhor com um aluno, com outro, não tem como, né?, tem aluno mais silencioso, mais/ tem aluno que se você não arrancar dele vai passar o ano sem abrir a boca, tem aluno expansivo, então você acaba conversando mais com um, mais com outro” neste sentido, entendo que estas relações entre professores e alunos, entre sujeitos Outros, dependam de múltiplos fatores, no entanto, mesmo estando atravessados constantemente pelo Outro, pelo nosso corpo, pela percepção de uma forma natural, o nosso mundo particular sem nos comunicarmos fica muito mais misterioso, sujeito às vezes a vários preconceitos. Desta forma, enfatizo a relevância da linguagem, pela qual podemos revelar ao Outro um pouco do nosso mundo particular e nos fazermos conhecer mesmo que sutilmente.

Endi nos relata a sua experiência com o professor Nathan:

058 - Aluno – Bom! Com o [prof. Nathan] foi uma experiência um pouco curta [...], mas foi bacana o professor ensina muito bem, o conhecimento da matéria era muito bom e sabe lecionar bem também, passar a matéria para os alunos de forma bem clara e parecia ser bem tranquilo porque em alguns momentos da aula ele dava uma pausa na matéria e contava algumas coisas pessoais dele, experiências, então, isso motiva os alunos a prestar atenção na matéria, alguns ficam dispersos porque está passando só matéria, só matéria e daí nesses momentos que ele dava uma pausa e realmente dialogava com os alunos, fazia diferença (ENDI, 2017).

Nas aulas do professor Nathan muitos alunos tinham o celular em cima da mesa, e mexiam com ele regularmente à diferença das aulas da professora Thaynara em que os alunos eram muito mais disciplinados, tentando obedecer as regras estipuladas pela professora. Apontando também que o professor Nathan para se comunicar com os alunos fazia uso do e-mail assim como de uma página *web* pessoal onde o professor ia deixando os exercícios para os alunos resolverem.

Por outro lado, no mesmo dia que assisti a primeira aula do professor Nathan, um aluno, Caué, se aproximou e me perguntou sobre a pesquisa e me comentou que estava disposto a me ajudar e participar das entrevistas (DIÁRIO DE CAMPO, 24 ABRIL, 2017). Assim como Caué alguns alunos durante todo o tempo da observação em sala de aula se mostravam interessados no meu trabalho e me perguntavam usualmente como que estava indo a pesquisa? Que eu estava achando? Suscitando-se conversas sobre a relação professor-aluno, no decorrer das conversas alguns alunos me relatavam experiências entre eles e os professores. Alguns alunos também analisavam, refletiam sobre a relação com seus professores tendo como base a sua experiência vivida, eram diálogos que eu considerei muito ricos e muitas vezes me mostraram aspectos que eu não imaginava.

5.2.1.4 “SE EU FALO ASSIM... (entonação de empolgação) tem uma expressão facial”

Em 27 de abril comecei a acompanhar as aulas da professora Tuane. Ao começar a aula a professora Tuane me apresentou à turma e falou que eu ia fazer uma pesquisa que trataria da relação professor-aluno e talvez ia precisar de algumas entrevistas. A professora mencionou em forma de brincadeira aos alunos que tinham de se comportar muito bem na

aula dela, mas depois falou para que atuem normalmente, sem se coibir, e recomendou me ignorarem (desculpando-se pela palavra), mas que fizeram de conta, que eu pesquisadora, não estava na sala, também para não influenciar nas variáveis da pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de abril de 2017). Quando a professora falou influenciar as variáveis da pesquisa, me causou um certo desconforto, não tanto por mim, mas pelo que poderiam entender os alunos com isso, ou seja, serem considerados objetos a serem analisados. Mas tinha em consideração que a professora estava falando de uma posição de fazer ciência que está ligada mais a parâmetros estatísticos, e a pretensão de algum tipo de neutralidade do pesquisador.

A aula foi bem amena e ligeira, mesmo sendo às 13:30, horário que era muito difícil para mim acompanhar às aulas, fiquei acordada o tempo todo.

A diferença das outras aulas que tinha assistido, na aula da professora Tuane percebia uma maior descontração dos alunos, especialmente das alunas da frente que conversavam frequentemente com a professora dos mais diversos assuntos do cotidiano isso se repetia em todas as aulas, assim que a professora entrava na sala geralmente conversava com os alunos que estavam mais próximos dela. E em várias ocasiões alguns alunos contavam para ela como estavam indo no curso e até mencionavam alguns desabafos sobre outras disciplinas, assim percebia que alguns alunos se mostravam mais abertos ao diálogo com a professora Tuane.

059 - Pesquisadora - [...] Que sensações tem quando dá aula? [...]

Professora -Depende da turma. Igual essa turma que você pesquisa, eu me sinto realizada como professora lá porque eu sei que o que eu estou ensinando é importante para eles, eu sei que eles vão usar isso, porque no curso deles é realmente importante a minha disciplina, então eu gosto de estar lá, me sinto importante para eles, me sinto realizada profissionalmente trabalhando lá. Então eu tenho alegria, eu gosto de acordar e dar aula para essa turma, especificamente pelo feedback que eles me dão, porque vejo que eles estão apreendendo, então vejo que está valendo a pena. E não gosto de pensar assim que trabalho só para ganhar dinheiro, eu gosto de trabalhar porque gosto de me sentir bem. Mas têm outras turmas que eu acordo tipo aaiih!..tem de dar aula para eles, nossa!.. daí eu, às vezes, dou a mesma aula, me esforço para dar aula tão bem como para essa turma, mas eu já não tenho tanta alegria assim por estar lá em aquele momento, às vezes eu falo: “aihh!..poderia estar em casa, aihh!..” porque eu vejo que eles não estão muito aí, não estão muito interessados, sempre têm alguns que têm, todas as turmas têm alunos que estão interessados, mesmo nessa turma a maioria é interessado, têm outras turmas que a maioria é desinteressado [...]

Pesquisadora - Como você percebe os alunos? [...]

Professora – É legal isso porque assim é muito evidente quando o aluno não gosta, quando ele não gosta. Pelo menos eu sou uma pessoa muito...

isso assim da minha personalidade, né? eu presto atenção muito... nas expressões... porque eu sou muito expressiva. Porque SE EU FALO ASSIM... (entonação de empolgação) tem uma expressão facial, então é uma coisa que eu reparo bastante. Então percebo que vários alunos eles estão assim... tipo, não estou entendendo nada. Aí eu falo: que aconteceu?.. Daí, vejo que tem um grupo que gosta, tem um grupo que não gosta, não em relação só a essa turma, mas em relação... ao geral, assim... então... sempre vai ter, não é uma coisa que me deixe mal quando sei que um aluno não gosta de mim, porque infelizmente é assim, sempre vai ter quem gosta e quem não gosta de você. Mas a maioria percebo que gosta assim, pelo relacionamento que eu tenho depois que acaba a disciplina, têm alunos que eu dei aula faz tempo e às vezes me escreve no facebook ou me marca em alguma coisa que eu gosto tipo: Ah! Eu vi isto e lembrei de você ou piadinha (da matéria) assim. Então é uma coisa que eu percebo, né?.. que o aluno lembra, que o aluno gravou, fez alguma diferença na vida dele, não só... educacionalmente então eu percebo essas características. Não sei se era isso a idéia... (TUANE, 2017).

A professora Tuane (fragmento 059), ressalta que ela percebe quando os alunos gostam ou não gostam dela ou da aula dela e percebe isto por meio das expressões dos alunos, ou seja, os corpos como assinala Merleau-Ponty (2015) encontram-se conectados, entrelaçados e se percebem uns aos outros, assim a professora Tuane nos narra na prática do cotidiano como percebemos os Outros, somos percebidos e ao mesmo tempo percebemos que somos percebidos e somos reflexivos: “eu vejo que eles não estão muito aí, não estão muito interessados”, e esse encontro com o Outro, onde abundam as expressões, os gestos de estar vivos nos transpassam e suscitam formas de sentir e de agir dependentes de cada situação: diante da turma pesquisada - “gosto de acordar e dar aula para essa turma” e diante de outras turmas desinteressadas - “às vezes eu falo: aihh!.. poderia estar em casa, aihh!”.

A continuação trouxe alguns relatos dos alunos sobre a suas experiências junto à professora Tuane:

060 - Aluna – A professora [Tuane] eu amava ela, sabe?, era muito boa, eu entendia a matéria, tudo bem que era uma matéria mais fácil porque eu já tinha visto no ensino médio, mas as partes que eram mais aprofundadas eu conseguia entender certinho, conseguia fazer os exercícios, eu gostava muito dela, sabe?, eu me sentia muito animada com o curso com as aulas dela (IRACEMA, 2017).

061 - Aluno - [A professora Tuane] [...] ensinou muito a gente, sempre trazia listas, sempre mandava listas para a gente imprimir com TODO o conteúdo (AVARÉ, 2017).

062 - Aluno – A professora [Tuane], nossa! era muito gente boa, era um amor e toda vez que eu precisava de ajuda, eu pedia ajuda para ela, me

ajudava no feriado, no final de semana, pelo facebook ela me ajudava bastante, ela é uma boa professora (RAONI, 2017).

De igual forma que os relatos de Iracema, (fragmento 060) e Avaré, (fragmento 061), eu também percebi que no cotidiano das aulas da professora Tuane, ela mostrava muita dedicação ao preparar as suas aulas, trazia conteúdos atualizados para a sala de aula, algumas vezes até chegava a desconstruir o conhecimento que os alunos tinham aprendido no ensino médio e ensinava novos caminhos e assim como outros professores, ela mesma elaborava as suas próprias apostilas e exercícios.

Cabe ressaltar que a professora Tuane se comunicava com a turma especialmente pelo facebook, como assinala Raoni (fragmento 062), era a única professora observada que utilizava este aplicativo para para tal finalidade. Por este meio a professora Tuane criou mais um lugar de relacionamento com os alunos em que é possível driblar os espaços físicos possibilitando a comunicação como assinala Raoni nos feriados e finais de semana. A professora se mostrava aberta para atender, ajudar os alunos independente lugares e horários estabelecidos pela universidade.

5.2.1.5 Detalhes do começo de maio

No final de abril a professora Thaynara, tinha solicitado pelo *moodle* que chega via e-mail a formação de grupos pequenos de 4 pessoas para realizar um trabalho coletivo que seria avaliado como primeira nota da disciplina. No dia 3 de maio, quando tinham de ser entregues as relações dos grupos, dava para perceber que muitos alunos estavam ainda sem grupo e estavam negociando nesse preciso momento a conformação destes, o que me deu a entender que vários alunos ainda não se conheciam e não havia muitos grupos formados com um mês de aula integral (DIÁRIO DE CAMPO 3 DE MAIO, 2017).

Por outro lado, durante a observação em campo reparei que todos os detalhes em sala de aula faziam muita diferença no cotidiano, o volume e a velocidade da fala dos professores, as expressões faciais do professor, a maneira de explicar, a forma de escrever no quadro, as cores utilizadas, a dinâmica da aula, os exemplos que eles mencionavam, os comentários fora dos assuntos acadêmicos, entre muitos outros aspectos que criam todo um cenário diferenciado da aula (DIÁRIO DE CAMPO, 5 DE MAIO, 2017)

Ainda, em várias aulas pude reparar que os alunos corrigem os professores quando erram na lousa, eles não são muito participativos aparentemente, mas muitos deles estão por dentro da explicação do professor de uma maneira silenciosa, mesmo alguns que parecem muito distraídos, olhando no celular, ou deitados na carteira, em várias oportunidades, no inesperado, me surpreenderam várias vezes com suas perguntas pertinentes (DIÁRIO DE CAMPO, 9 DE MAIO, 2017).

5.2.1.6 Corrido e intenso

O dia 5 de maio foi a primeira aula da professora Illari (o horário desta disciplina era das 9:40h até às 12:10h), pois todas as anteriores sextas-feiras teve feriados ou dias não laboráveis na UEM, desta forma a professora se atrasou muito no conteúdo. Dava para perceber a intensidade da disciplina, quando cheguei na sala a professora já tinha começado a desenvolver o conteúdo, copiava rapidamente a matéria na lousa, e depois explicava, e repetiu este procedimento até finalizar a aula, desta forma os alunos estavam muito ocupados em copiar e escutar a professora, mas paralelamente vários alunos mexiam no celular. Quando deu aproximadamente às 11:10h parecia que os alunos das outras turmas terminaram as aulas e começaram a fazer barulho no corredor. Como a aula era até 12:10h ainda faltava muito para terminar e a professora não parava, continuava escrevendo na lousa e explicando. Nesse horário parece que muitos ficaram cansados, assim alguns saíram da sala para ir ao banheiro e tomar água, nessa sequência de escrever no quadro e explicar o conteúdo, terminou a aula. Ao finalizar me aproximei junto à professora Illari e ela me comentou que antes de eu chegar tinha falado brevemente com os alunos e quando eu cheguei tinha acabado de começar a dar o conteúdo, assim entendi que sua apresentação foi bem breve já que eu cheguei apenas uns minutos atrasada (DIÁRIO DE CAMPO, 5 DE MAIO, 2017). A professora sim considerava a frequência dos alunos, ela passava uma lista de presença para os alunos assinarem em todas as aulas.

Após a aula o grupo de alunos com os que estava indo embora expressou, pela impressão dessa aula, que a professora aparentava ser tranquila (que eles se iam dar bem com ela) (DIÁRIO DE CAMPO, 5 DE MAIO, 2017).

Após as três horas/aula intensas da professora Illari, às 13:30h tínhamos aula com o professor Nathan, na sala estava batendo o sol e por mais que estivesse nublado entrava muita claridade que atrapalhava a visão do quadro. Faltando pouco para que acabasse a aula do professor, muitos alunos se mostravam bem cansados. Ainda, depois da aula os alunos tinham mais 2 h/a da disciplina $\epsilon 1$, no horário das 15:30 até as 17:10, que eu não acompanhava (DIÁRIO DE CAMPO 5 DE MAIO 2017).

Totalizando as horas/aula das sextas-feiras os alunos assistiam a 7 h/a de disciplinas teóricas consideradas muito difíceis pelos alunos, existindo muitos dependentes. Ainda, é bom enfatizar que os alunos dispunham de uma hora e vinte minutos para almoçar, pois a aula da professora Illari terminava às 12:10h e a próxima aula do prof. Nathan começava às 13:30h. Neste intervalo alguns almoçavam no restaurante universitário ou em outros restaurantes da região, mas outros voltavam para casa fazer a comida e alguns outros comiam só um salgadinho. É bom enfatizar que além do esforço corporal para conseguir ficar atento e acordado durante estas aulas, eles tinham de suportar as condições climáticas, que em muitos dias do ano superou os 30°C, com o sol batendo na sala e os ventiladores fazendo muito barulho. Antes do início do horário da aula da disciplina $\epsilon 1$ era normal encontrar os alunos deitados ou sentados no chão esperando que desocupem a sala de aula, eu acredito que essa atitude não era só uma modinha de alunos descolados, mas algumas vezes podia ser até uma necessidade para poder descansar.

5.2.1.7 O professor vai embora

O professor Nathan tinha passado em um concurso público como professor efetivo em outro Estado e no mês de maio foi chamado a assumir o cargo. Assim, após a primeira prova ele parou de lecionar à turma pesquisada. Até o final das suas aulas o professor chegava bem antes do horário da aula e sua forma de transmitir o conteúdo era de fácil compreensão, e para que a aula não ficasse maçante, como mencionei anteriormente, no meio das aulas descontraía os alunos com algumas falas, que iam desde conhecimentos de cultura geral, experiências, anedotas, ou comentários da sua vida pessoal geralmente narrados de uma forma amena ou engraçada.

A prova foi uma sexta feira, o professor corrigiu as provas no final de semana e as trouxe à segunda-feira 29 de maio que foi seu último dia de aula. Nesse mesmo dia eu fiz a entrevista com ele. Vários alunos mostravam expressões de tristeza por ele sair. A seguir, trago alguns relatos da experiência dos alunos junto com o professor Nathan:

063 - Aluno – [O professor Nathan] ensinava muito bem e tinha bastante método porque ele já dava aula em cursinho, então o quadro dele era muito bem organizado tudo, eu gostava assim das aulas dele achava bem organizado (RAONI, 2017).

064 - Aluna – Nossa! [O prof. Nathan] era/ todo mundo gostava dele também, [...], além de ter muito domínio do conteúdo, falar com precisão sobre o que ele falava, também era aquele cara assim amigo dos alunos, sabe?, conversava durante às aulas, era legal e a gente aprendia muito com ele, acho que, eu não tenho muita experiência com [esse professor], mas ele é referência para mim (JANDIRA, 2017).

065 - Aluno – [O prof. Nathan], eu gostava muito dele, eu sinto bastante saudade porque ele é aquilo que eu falei, ele se importava com a gente, se importava se a gente estava aprendendo, eu fui umas duas, três vezes na sala dele resolver um exercício que não estava conseguindo fazer, ele respondia tudo tranquilo, ele me ensinava o jeito que era, não era que eu chegava lá e queria sair o mais rápido possível, não, ele me ensinava, ele tinha calma, apesar de ter uma vez lá que eu achei a minha dúvida muito besta, aí ele falou: “Ah, não é besta não porque se é uma dúvida é uma dúvida, não interessa, tipo, a qualidade da dúvida, não, uma dúvida é uma dúvida”, isso me deixou extremamente confortável contar com ele, ele foi justo na avaliação, foi bem justo, ele deu o que tinha dado, ah! essas foram as minhas impressões com ele, bem positivas (CAUÉ, 2017).

066 - Aluna – [...] O [prof. Nathan] eu gostava muito dele, eu saía da aula sabendo, ele era aquele professor que mexia com a turma, mas era relação professor-aluno, ele estava preocupado em a gente saber, a prova dele a gente fazia sempre sabendo que/ sempre estava ciente que estava fazendo a prova dele, se bem que a gente só teve uma prova, senti muito quando ele saiu (YARA, 2017).

067 - Aluna – [O prof. Nathan], eu gostava bastante dele, tipo, ele conseguia chamar nossa atenção, sabe?, eu fiquei muito chateada quando ele foi embora assim, porque conseguia entender a matéria, conseguia entender o que ele estava dizendo, eu conseguia entender a lógica do exercício que ele estava fazendo (IRACEMA, 2017).

Pela sua parte o professor assinalou:

068 Pesquisadora – Qual foi a sua experiência ao dar aula no curso [de graduação pesquisado]?

Professor – Então Rocío foi muito pouco tempo, agora que estou corrigindo prova, para dizer verdade nem agradável nem desagradável, eu

tenho gostado deles assim, mas ainda não conheço eles pelos nomes, isso é uma coisa que eu precisaria conhecer mais, agora que eu ia corrigir prova, a entrega da prova, não sei se outros professores têm essa característica, sou um professor que gosta pegar aluno por aluno para ver a prova porque aí eu começo a também a conhecer os erros, conhecer o nome, então eu estou começando a conhecer o nome agora dos alunos, eu conheço o nome dos alunos de 5, 6 alunos, aquilo que eu te falei no começo, eu não sou uma pessoa que me expanda facilmente no começo, depois que eu tenho contato maior eu consigo ser mais expansivo, mas eu vou com calma, quando eu iria conhecer o nome dos alunos? Iria demorar dois meses, né?, ainda estamos dois meses de aula, né?, agora com a primeira prova, vou digitar nota agora, esse é um defeito meu porque se eu fizesse chamada seria mais fácil, mas eu não gosto de fazer chamada, mas se toda vez eu chamasse o nome dos alunos com certeza é mais fácil. E saber o nome dos alunos é muito importante eu considero apesar de não saber de essa turma, por quê? Porque é muito diferente você falar: você, e você falar: oh! Marcelo. O aluno se sente bem quando sabe que você conhece o nome dele, sabe o nome dele. Tanto que você falar: Oh, rapazinho! você entendeu?, é diferente de você falar: Oh, Marcelo! Você está entendendo?, ou se está meio disperso: Oh! Marcelo, né? [Inc.] você entendeu?, eu precisaria, mas não deu tempo de eu chegar nessa parte do curso (NATHAN, 2017).

Assim, observamos nessas palavras emitidas pelos alunos e pelo professor Nathan uma diferenciação expressiva que é percebida no cotidiano da sala de aula. Observamos como o professor pode gerar tantas sensações nos alunos: “ele é referência para mim” (JANDIRA, FRAGMENTO 064); eu gostava muito dele (JANDIRA, FRAGMENTO 064; IRACEMA, FRAGMENTO 067; YARA, FRAGMENTO 066; CAUÉ, FRAGMENTO 065); “eu sinto bastante saudade” (CAUÉ, FRAGMENTO 065). No entanto, para o professor Nathan (fragmento 068), não houve ainda tempo para “conhecer” os alunos, mesmo assinalando ter gostado deles, não pode afirmar se foi uma experiência agradável ou desagradável e assinala que o defeito foi não ter feito chamada para conhecer os nomes dos alunos que poderia, em certa forma, amenizar essa interação cotidiana de “conferencista-plateia”.

No entanto, no meio destas palavras e da minha experiência vivida na sala de aula pesquisada, enxergo que os professores e os alunos nesse sistema de ensino estão em duas posições de profunda desigualdade, sua paisagem é completamente diferente, um enxergando de cima a uma totalidade de alunos, outro enxergando de baixo a um ser específico. Nos agires do dia a dia em sala de aula é possível enxergar esta radical diferença: os movimentos do professor geralmente acontecem em pé na frente da sala de aula, com uma metodologia de ensino geralmente expositiva, enquanto os alunos se encontram

geralmente sem muito espaço físico para movimentos (sentados), enfileirados, conformando um grupo até de 35 - 37⁶ alunos aproximadamente. Neste sistema o grupo de alunos conformavam uma espécie de “massa”, de platéia com eventuais participações. Assim se tornava difícil perguntar ao professor: Qual foi a sua experiência com cada um dos seus alunos? É uma pergunta que aparentemente foge da realidade (é o que eu senti ao formular as questões das entrevistas). Ainda mais após dois meses de aula, pois o sistema tal como funcionava não dava chance a uma abordagem mais pessoal, de pessoa para pessoa, de diálogo entre as partes, pois trata-se de uma única pessoa (professor) transmitindo ou compartilhando conhecimentos com mais de 30 alunos, e ainda existindo uma pressão de tempo, um índice de produtividade tendo uma quantia de conhecimentos a serem transmitidos, por hora/aula. Muito semelhante a um sistema de linha de montagem, lembrando assim o sistema taylorista-fordista de produção:

Diante das transformações da adoção do modelo taylorista-fordista na produção fabril, há, conseqüentemente, uma modernização social, a qual engloba todos os aspectos, [...] moldando nossos valores, inclusive nossa maneira de conceber a educação e a escola, e dando à nossa sociedade seu feito tecnológico específico [...] As escolas adotaram este modelo de linha de montagem como um modelo de múltiplos propósitos, e as salas de aula com vários níveis deram lugar a níveis de séries separados, mas contínuos. O dia escolar holístico foi fragmentado em unidades temporais separadas de 35 a 45 minutos” (DOLL, 2002, p. 55, 59).

E é justamente este um dos mais graves problemas que observei. Desta forma, como ter relações humanas, pessoais, de face a face no meio deste sistema? Se cria uma barreira entre o professor e os alunos numa interação de “conferencista-plateia”, mais que uma barreira, diria uma impossibilidade forçada de experimentar o Outro, especificamente na relação do professor para com o aluno, diante da quantidade de alunos para um único professor, sendo quase uma utopia o professor partir da base do mundo vivido de cada um dos alunos para a partir disso compartilhar conhecimentos. Destarte, lecionam-se conhecimentos padronizados, como se todos os alunos tivessem a mesma base, quase não dando espaços para tratar as diferenças.

Esse mesmo sistema cria uma separação, em que se repete o modelo escolar como um regime do poder disciplinar, e neste sentido:

⁶ A resolução Nº 034/2013-CEP assinala no inciso 1º do artigo 2º que nas disciplinas teóricas "o número mínimo deve ser de 40 vagas por turma, respeitado o turno e o número de ingressantes no curso". De tal forma, o sistema de funcionamento da UEM possibilita que um único professor se encarregue da aprendizagem de pelo menos 40 alunos.

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, normaliza" (FOUCAULT, 2012, p. 175-176).

E nessa normalização só se diferenciam os extremos, os anormais (sobresalentes, deficientes) diante dos parâmetros estipulados. Assim a heterogeneidade de existências como alunos presentes na sala de aula para muitos professores ficou reduzida a um padrão e seus *outsiders*.

5.2.1.8 Novo professor

O professor Noah substituiu o professor Nathan, começou a lecionar a sexta-feira 2 de junho. Me surpreendeu a rapidez com que o [departamento β] disponibilizou outro professor. Eu não consegui acompanhar as primeiras aulas do professor Noah porque eu ainda não tinha a autorização dele. Só consegui começar a frequentar as aulas do professor o dia 12 de junho.

O professor Noah era observado por alguns alunos como muito novo, característica que eles repetiram constantemente:

069 - Hoje me encontrei com Jaci na biblioteca bem cedo, me perguntou se sabia que tinha novo professor da [disciplina δ]. E eu falei que não, e perguntei para ela: "Como foi a aula?" me comentou que o professor estava meio perdido e que era novo [...]. Após umas horas me encontrei com outras duas alunas na biblioteca e fui almoçar com elas, no almoço me comentaram o mesmo, que o professor lhes pareceu perdido e bem novo. Logo se aproximaram mais dois alunos para almoçar junto e ratificaram ainda mais esta observação, e um deles adicionou que parecia legal [...] (DIÁRIO DE CAMPO 5 DE JUNHO DE 2017).

070 - Pesquisadora – E como foi seu primeiro dia de aula?

Professor – O primeiro dia?...assim em que sentido?

Pesquisadora - Em relação a sua experiência mesmo.

Professor – Não sei, vamos pensar assim, em termos de conteúdo eu sabia de cór e não teria problema em fazer, assim em questão de conteúdo eu não estava preocupado, estava mais preocupado com a dinâmica da aula, alguns alunos acham que eu tenho aparência muito jovem, então alguns dizem que, não dizem, mas se percebe que eles ficam um pouco assim porque talvez pareça um pouco mais jovem que o resto dos professores, então eles ficam, não sei se é com um pé atrás, ficam meio assim que te observando, né?, para ver o quê que você vai fazer, se realmente você dá conta ou não, isso é o que eu penso assim, mas acho assim que eles/ com certeza não sou o único professor que/ um pouco mais jovem assim, né?, então não é...

Pesquisadora – Mas você se sentiu confortável esse dia? [...]

Professor – Sim me sentia confortável, mas por conta da segurança no conteúdo porque eu entrei no lugar de outro professor, eles já estavam se acostumando ao outro professor, eles já estavam dois meses com o outro professor, então já tinha uma rotina deles ali, então eu fui entrar justamente no lugar do outro professor. Então eu imaginei assim, bom!, em questão de personalidade eles só vão me conhecer com mais tempo, mas eles vão confiar em mim ou não se eu conseguir dar conta do que eu estou fazendo aqui na frente, então a minha preocupação maior mesmo era com o conteúdo. Por mais que não, mesmo que não me soltasse muito, que ficasse um pouco tímido eu estava mais preocupado mesmo em mostrar domínio de conteúdo do que tentar algum tipo de interação assim mais/ interação com os alunos, tentei isso um pouco depois, um pouco depois eu comecei a fazer chamada, mas é para aprender os nomes [...] (NOAH, 2017).

Observamos na fala do professor Noah (fragmento 070) como ele percebe que é percebido pelos alunos (como um professor novo), e ele reflete sobre isso: “então eles ficam, não sei se é com um pé atrás, ficam meio assim que te observando, né?, para ver o quê que você vai fazer, se realmente você dá conta ou não”. Assim os Outros, os alunos, sem palavras se deixam sentir, expressam o seu sentir mudo, e o professor percebe um rastro disso, e executa diante disso um agir “eu estava mais preocupado mesmo em mostrar domínio de conteúdo do que tentar algum tipo de interação”. Assinalando que não se soltou muito, que ficou um pouco tímido, estas expressões corporais foram sentidas pelos alunos como expressa Shaya (fragmento 071):

071 - Pesquisadora – E nenhum professor te fez sentir assim, desconfortável?

Aluna – Ah, acho que teve uma vez que nas primeiras aulas do [professor Noah], não foi desconfortável, mas eu fiquei assim, eu fiquei nervosa por ele porque acho que era a primeira turma dele de aula, então ele estava muito nervoso, então eu estava nervosa por ele porque eu não queria que ele se sentisse nervoso, mas ele estava nervoso por falar com uma turma grande e tudo mais, todo o nervosismo que um professor deve passar, né?, assim, quando se fala em público ou, sei lá, nunca teve uma experiência, ele estava nervoso e aquela sensação de nervosismo estava passando para mim eu queria muito falar assim: Calma! Está tudo bem, assim, não precisa

ficar nervoso, não precisa tremer. Mas isso só durou nas primeiras aulas dele depois ele já ficou mais confortável com a turma e aí ele já dá a aula dele da maneira que ele quer, assim, né?, da maneira que ele se sente confortável (SHAYA, 2017).

Shaya nos relata como o nervosismo do professor, das suas primeiras aulas a atravessaram e por um momento como assinala Merleau-Ponty (2015), o professor Noah, invadiu a Shaya, o nervosismo dele é sentido por ela, gerando uma sensação compartilhada, um espírito sentindo um outro espírito, de corpo para corpo.

Efetivamente era a primeira vez que o professor dava aula no ensino superior, ele já tinha dado aula no ensino básico faz alguns anos (fragmento 072). Mesmo assim, ele tinha pouca experiência como professor algo que era muito observado pelos alunos.

072 - Pesquisadora - Faz quanto tempo que você dá aula?

Professor – Quanto tempo? Como professor de modo geral, né? Eu dei aula em 2010, eu dei aula no ensino fundamental e médio, eu tenho formação também [na área F], né?, eu deu aula [da matéria F] no ensino médio e aula [da matéria β] para a sétima série e depois, agora, eu voltei agora em junho, né?, que eu assumi essa turma agora, eu fui contratado aqui como professor temporário, né?, no ambiente universitário faz dois meses, dei um ano de aula no ensino médio e no ensino fundamental (NOAH, 2017).

073 - Aluno – O [prof. Noah] ele é um bom professor, tipo, ele tenta te ajudar, mas ele não tem tanta, tipo, técnica ainda, está aprendendo, tipo, está sendo apresentado para a gente e para ele, então com o passar do tempo ele vai ficar melhor (RAONI, 2017).

074 - Aluna – Aí o [prof. Noah] acho que por falta de experiência ele não/pelo menos para mim, eu não consigo entender as coisas que ele fala, mas em questão de relacionamento ele é tipo bem legal até, e ele tenta ajudar bastante à gente, então é bom (JACI, 2017).

Raoni (fragmento 073) e Jaci (fragmento 074), percebem que o professor apresenta algumas deficiências técnicas ou de ensino, no entanto ambos assinalam compreender de alguma forma esta situação. Para compreender o Outro (professor) estes alunos consideraram o lugar de partida dele, o qual estava iniciando sua carreira docente. Na fala de Raoni: “está sendo apresentado para a gente e para ele”, há um vestígio de uma compreensão para o Outro que considera que são novas experiências vividas na universidade tanto para o professor Noah quanto para eles (os alunos).

5.2.1.9 Chamar pelo nome

Saber o nome dos alunos talvez seja algo aparentemente simples, mas como relatou anteriormente o professor Nathan, (fragmento 068), é algo que faz muita diferença dentro da sala de aula. O nome nos identifica no meio de todo um grupo.

075 - Professor [...] comecei a fazer chamada, mas é para aprender os nomes, isso foi depressa, alguns alunos falaram “Nossa professor! Já sabe o nome de todo mundo?”, falei “já”, [alunos:] “porque tem alguns professores que não sabem o de ninguém”, também não julgo não quem não sabe isso, mas eu faço questão de aprender o nome de todo mundo, então depois de um tempo você começa a aprender o nome, aprender o nome eu acho que isso de certa forma aproxima um pouco, né?, os alunos se sentem um pouco mais valorizados quando você, essa questão de chamá-los pelo nome, como se eles entendessem que há um interesse também da minha parte de conhecê-los, isso é bom, de fato há um interesse, né?, não estou fazendo isso para, não faço isso para fins didáticos, né?, para fins de dar aula, mas encontrá-los pela rua e pretendo chamá-los pelo nome, se eles quiserem pretendo conversar normalmente não tem, não tenho nenhuma restrição a isso, nenhum tipo de/ para mim não existe uma hierarquia assim a ponto de, hierarquia quando diz professor – aluno, que ocupa um grau superior ao grau deles, para mim não existe isso, tem de ter respeito de ambos os lados fora isso para mim é a mesma coisa. Naquele mesmo dia, não sei, eu fiz algumas coisas, depois eu mudei, fiquei fazendo no quadro, apresentei muita coisa naquele dia para eles, não sei se eles ficaram assustados, não sei... realmente assim do ponto de vista do que eu percebi eu não consigo te dizer o que eu percebi como resposta deles naquele dia (NOAH, 2017).

O professor Noah (fragmento 075), assinala que saber o nome dos alunos causa uma certa aproximação com eles. Na minha observação em sala de aula pude enxergar que efetivamente essa percepção minha da relação professor-aluno, vista quase como uma relação “conferencista-plateia”, se tornava mais dialógica quando o professor chamava os alunos pelos seus nomes, com de um “Eu” para um “Você”, uma fala direcionada a alguém específico, deixando de ser parte de uma massa quase homogênea (um conjunto indistinto de alunos). No caso do professor Noah, há uma estratégia (certeauniana) de lidar com o Outro, um cálculo, um querer de que os alunos entendam que há um interesse também da parte do professor em conhecê-los (que eles saibam que ele sabe seus nomes e com isso poder cultivar aproximações além das generalidades). Assim o professor Noah nos mostra que o tipo de interação com o aluno depende em muito do professor (que assume uma posição temporária de poder - autoridade em sala de aula), da sua vontade (do querer) e das suas

práticas (decorar e associar os nomes com as pessoas) em tentar se aproximar mais ao Outro (na sua singularidade, no seu mundo particular).

076 - Pesquisadora – Você se lembra de aspectos individuais dos alunos? Nomes, algumas características...

Professora – E é engraçado assim porque esse ano eu tinha no começo como eu tinha a outra turma eu tinha cento e cinquenta alunos eu acho, era mais, eram cento e setenta porque no começo eram cento e dois alunos, né?... de essa disciplina de primeiro ano e do outro era setenta e um, então foi difícil no começo para eu gravar, mas em geral eu gravo fácil nome de aluno, mas de cento e setenta é mais difícil (risos), mais de cento e setenta, então eu sei o nome de todos os alunos, às vezes eu não sei, por exemplo, essa turma que você acompanha tem quatro ou cinco “X” [nome masculino] uma “Xa” [mesmo nome no feminino] e uma “Xi” [nome com pequena variação no feminino]. Dois “X” eram do ano passado esses dois eu sei quem são, a “Xa” e a “Xi” eu sei porque são nomes distintos, mas agora os outros “X” eu confundo não sei quem é quem, tem duas “Y” [nome feminino] não sei qual “Y” é qual. Qual é seu nome? “Y”, isso eu sei, seu sobrenome eu não sei, então sei, por exemplo, quando vai acompanhando, quando a pessoa acompanha ou não acompanha, você sabe, por exemplo, eu sei que a [nome de uma aluna], por exemplo, é muito interessada, ela participa muito [...] mas por exemplo assim, gravo as características de cada um? Gravo, têm alunos excelentes, gravo, não gravo de tudo, não dá para gravar de todo mundo, mas pelo menos o nome de todo mundo eu sei (THAYNARA, 2017).

077 - Aluna – A nossa professora [Thaynara] ela como é [uma disciplina específica deste curso], ela se preocupa muito com a nossa formação e é o que me surpreende porque em uma semana ela sabia o nome de todo mundo, então ela se preocupou em decorar o nome de todo mundo, e ela trata todo mundo como se você fosse único assim, então isso eu gosto bastante (YARA, 2017).

A professora Thaynara (fragmento 076) ela também pratica essa estratégia diante dos Outros, se esforçando para gravar o nome dos alunos, mesmo não reconhecendo pessoas com o mesmo nome, distingue algumas características dos alunos especificamente com relação à interação com a sua disciplina (acompanhar, não acompanhar o conteúdo, saber quem mostra interesse, quem é excelente como aluno). Esta prática transpassa Yara (fragmento 77) que sente este trato personalizado “ela trata todo mundo como se fosse único”, gerando uma sensação agradável: “isso eu gosto bastante”. Assim podemos observar como as estratégias (certeunianas), mesmo sendo cálculos mais objetivos, que partem de um lugar de querer e poder, podem gerar aberturas para o Outro na sua dimensão mais privada. Desta forma a estratégia de saber o nome e pronunciá-lo pode gerar sensações no Outro ao se sentir existente na sua diferença, ou seja, passar de ser parte de um grupo “sem distinções internas” a ser um “Ser” declaradamente existente pelo Outro.

5.2.1.10 “A gente está lá para ser um facilitador do aluno”

A professora Thaynara nas suas aulas mostrava muito domínio do conteúdo, questionava constantemente aos alunos e insistia muito para eles acompanharem a sua aula, para caminharem junto com ela e não deixar o bonde (do conhecimento transmitido) passar, como ela repetidas vezes expressava. Ao explicar a matéria, ela tratava os conteúdos com muito detalhe sem chegar a ser cansativos, de uma forma muito entendível, várias vezes apresentava o conteúdo por meio de metáforas de processos simples do cotidiano. Ainda, tinha muito cuidado com alguns detalhes em relação aos alunos, como a preocupação que demonstrava em que todos os alunos do fundo conseguissem visualizar a lousa ou que ninguém se machucasse com os cabos quando trazia o projetor, entre muitos outros. A professora também se mostrava rigorosa e severa no sentido de cobrar o cumprimento das regras e normas instituídas pela UEM assim como as estabelecidas por ela. Desta forma a professora em algumas ocasiões corrigia os alunos de uma forma séria e direta tanto em relação a questões disciplinares quanto em questões acadêmicas.

078 - Pesquisadora – Como você considera o seu relacionamento com os alunos?

Professora - Ah!.. eu considero bom, não sei muito, assim, graduar e tal, assim, nem muito qualificar, mas assim, eu acho que um professor tem de ser de certa forma próximo dos alunos, não tem que ser um distanciamento daquela coisa muito formal de eu lá, vocês cá e tal, eu acredito que eu não tenho essa postura em sala de aula, né?.. a gente está lá para ser um facilitador do aluno para entender aquela matéria e crescer e tudo mais, por outro lado também eu não sou aquele tipo de professor que como dizem no termo coloquial, diz assim, que abre as pernas, eu não sou assim, eu sou rigorosa no sentido de que eu cumpro normas, ah, tem que cobrar presença, tem de ter 75% de frequência para passar, eu cobro frequência, acho que o aluno tem que ser/ se a gente abre as pernas, a gente facilita muito, a pessoa deita e rola e isso não é o aluno é o ser humano, então se você dá aula e o aluno chega lá, a aula dura uma hora e quarenta e o aluno chega depois de uma hora e pode entrar na sala de aula, chega lá com seu chinelão, fica lá no celular, e tudo mais, então isso eu não tolero, então essas regras eu deixo claro no começo do ano. Eu falo, “olha!.. é assim, pode chegar com até vinte minutos de atraso, não pode ficar usando o celular em sala de aula, não pode usar computador, não pode usar nada disso e tal”, mas isso não significa que eu brigue com eles, entre aspas, durante a sala de aula, eu procuro ter uma atitude próxima deles, até sei lá digamos amiga, entre aspas, não sou amiga porque eu sou docente e eles são alunos, né?.. não posso me comportar como eles, acredito também, né?.. muito nisso, se eu ficar indo... vou nas festas deles e vou não sei quê..

também não tenho mais idade para isso, né?.. mas se a gente vai nas festas e tal o aluno tem de enxergar a gente como uma pessoa amiga e tal, mas é um outro lugar, né?... eu estou ali como docente não estou ali como discente, então é isso, mas eu acho que meu relacionamento de maneira geral é bom, nunca tive nenhum desafeto de bater boca com aluno, eu acho que nunca vou ter isso porque não é da minha natureza também, né?...de bater boca com aluno nem nada, mas assim, a visão que eu acho que os alunos têm de mim, não sei se você vai perguntar isso mais para frente, mas eu acho que os alunos em mim enxergam como uma pessoa, como que vou dizer assim, rigorosa, uma pessoa assim, que exige que a coisa ande no trilho, não sei quê, não é uma pessoa, que não sei quê e tal, mas que por outro lado também se preocupa em passar conteúdo, conhecimento para eles, eu acho que eles têm esse sentimento, né?.. é isso (risos) (THAYNARA, 2017).

A professora Thaynara começa a sua fala (no fragmento 078) assinalando que não sabe muito como graduar, nem qualificar o seu relacionamento com os alunos, assim este relacionamento encontra-se ainda no sentir mudo da professora que pouco a pouco é expresso com palavras que mostram um resto dessa dimensão vivida. Ela assinala que o professor está para ser um facilitador do aluno, no entanto se facilitar muito “a pessoa deita e rola e isso não é o aluno é o ser humano”, destarte a professora deixa claro que é rigorosa, no sentido que cumpre normas. Assim, observamos o sistema disciplinar presente na aula da professora Thaynara baseado nas normas da UEM assim como nas estabelecidas por ela: “pode chegar com até vinte minutos de atraso, não pode ficar usando o celular em sala de aula, não pode usar computador” neste sentido, como assinala Foucault:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2012, p. 171).

Neste sentido, no dia a dia de sala de aula consegui observar professores que instituíram mais sanções que outros, no caso da professora Thaynara ela especificou no primeiro dia de aula os agires que não tolerava, e até certo ponto tinha resultados, pois podiam se observar menos estas práticas que em outras matérias, no entanto não chegaram a ser extinguidas, muitas vezes eram mais disfarçadas, formando uma rede de antidisciplina como assinala Certeau (1998).

Assim, nas primeiras semanas de aula era difícil observar os alunos utilizando o celular na aula da professora Thaynara, enquanto nas aulas dos outros professores os alunos utilizavam o celular com muita naturalidade. Com o passar das semanas começou a ser mais comum observar os alunos mexendo no celular na aula da professora, porém esta prática era mais dissimulada. Ainda, quando alguns alunos aparentemente não tinham muita disposição para acompanhar a aula; não queriam copiar a matéria da lousa; queriam dormir; avançar tarefas pendentes de outras matérias, ou ficar mexendo no celular com mais frequência, ficavam nas partes do fundo e lateral da sala que tinha uma cortina, onde era mais difícil de serem observados, outras vezes só copiavam alguns parágrafos no caderno e ficavam o restante do tempo no celular com o caderno aberto. Também algumas vezes para não fazer barulho com conversas os alunos se comunicavam por meio de mensagens no celular, só bastando um olhar, um piscar, um sorriso para dar o feedback de, por exemplo, uma piada compartilhada, esta última prática era tão recorrente, especialmente em um grupo de alunos que apelidei-o de “grupo do whatsapp”. Assim observei como foram criadas no cotidiano práticas de antidisciplina que operavam em cima do estabelecido de uma forma mais sorrateira.

Por outro lado, percebi que o relacionamento da professora Thaynara com os alunos na sala de aula estava mais relacionado a assuntos acadêmicos, ela quase não emitia comentários pessoais sobre sua vida cotidiana, assim como eram raras as falas em que a professora tratava assuntos fora do conteúdo da disciplina. No entanto, mesmo não comentando aspectos mais relacionados a seu mundo particular, nem perguntado sobre o mundo particular dos alunos, nas minhas diversas conversas e entrevistas com os alunos, quase todos me expressavam que sentiam a preocupação da professora Thaynara com o aprendizado deles e ao mesmo tempo se sentiam valorizados com algumas práticas da professora como chamá-los pelos seus nomes, cumprimentá-los nos corredores, entre muitos outros detalhes que veremos na continuação, suscitando em muitos alunos muita admiração por ela e até vontade de agradecimento, como assinala Araci (fragmento 095).

079 - Aluna – Eu gosto de professor, tipo, que tenta ajudar a gente, tipo, acho que todo mundo gosta, que é aquele cara que vai lá e passa, e faz você entender, não precisa ser/ dar a prova mais fácil, tipo [a professora Thaynara], a prova dela é muito difícil, mas eu acho assim a didática dela é maravilhosa, a gente estava tendo aula e ela é muito, ia falar foda (risos). Eu acho que é o que eu mais gosto, assim, não é questão de dar tudo de mão beijada assim, mas querer ajudar, querer ensinar mesmo, eu acho que ajuda mesmo, tipo, que eu mais gosto dos professores (IRANI, 2017).

080 - Aluno – A [professora Thaynara] ela é incrível, acho que ela assim, ela tem um jeito dela de xerifona e tal, mas o prazer dela de explicar, já fui na sala dela varias vezes, ela disposta, “isso aqui, isso aqui, isso aqui, pode fazer desse jeito, não pode fazer desse jeito”, sempre inovando, cada ano parece que ela faz um projeto diferente que volta as atenções à matéria dela, e é a matéria mais importante do curso até agora, então eu acho que ela cumpriu melhor do que eu esperava o objetivo (YAKECAN, 2017).

090 - Aluna – A professora da [Thaynara] [...] e ela é uma das professoras mais empenhadas que eu já vi, que ela está sempre, não sei, ela está sempre se esforçando em tudo que está fazendo e quer que a gente preste atenção, eu não sei...

Pesquisadora – Mas você se sente à vontade com ela?

Aluna – Eu me sinto um pouco, não sei, como que fala?, oprimida porque ela parece ser muito durona, né?, então eu sinto que eu não tenho tantas liberdades, por exemplo, eu não me sinto confortável para fazer perguntas para ela porque eu acho que ela é muito ríspida, né?, mas eu acho que outras pessoas devem ter, mas eu nunca perguntei nada porque eu não me sinto tão confortável [...] e eu acho que, não sei, eu acho que é por isso porque ela é muito ríspida assim e muito dura, aí eu acho que eu fico um pouco coagida (SHAYA, 2017).

091 - Pesquisadora – E que te agrada mais do relacionamento com os professores?

Aluna – Ehh, alguns professores, tipo, dão bastante ânimo para a gente, tipo, pela experiência profissional deles, dá muito ânimo de seguir na área, que nem a professora [Thaynara] a gente vê: Nossa! ela é PhD [*Philosophiae Doctor*], ela sabe o que a gente sabe, o que a gente não sabe, sabe dar aula muito bem, sabe?, então isso dá um ânimo de continuar, de ter, tipo, alguém para se espelhar, para continuar no curso, se tornar parecido (IRACEMA, 2017).

092 - Aluna – [...] [a professora Thaynara], eu admiro ela, sabe?, aquela pessoa que você olha: “quando eu crescer eu quero ser igual [a professora Thaynara]” porque ela tem domínio do que ela ensina, se ela fala você não fica se perguntado se é aquilo mesmo, é aquilo, o que ela fala é e ah! a relação dela aluno com professor eu acho bem séria, sabe?, ela separa muito bem as coisas e é eu acho que é uma professora justa, isso que eu sinto assim da parte dela, sabe?, minha percepção dela é que ela é justa, bastante rígida, rigorosa, quer que as coisas estejam dentro dos padrões, como aquele relatório que ela pediu lá gigantesco em que ela descontou até erro ortográfico, tudo, tudo, tudinho, ela pediu um relatório assim imenso, mas é porque ela quer que a disciplina dela seja bem dada, né? [...] eu acho que ela faz muito bem o papel dela como professora dessa disciplina (JANDIRA, 2017).

093- Aluno - A [professora Thaynara] [...] ela ensina bem, você vê que ela tem completo domínio sobre o que ela está ensinando, se você tem uma dúvida, você pode ir falar com ela, ela está aberta sempre, e também uma coisa que me admirou muito é que a gente tinha combinado para ver a prova com ela, a gente chegou lá na sala dela nesse horário e em vez dela simplesmente ter trancado a porta porque surgiu um imprevisto e saído, não! ela foi lá escreveu um bilhetinho, tipo, “queridos alunos [do curso] não pude ta, ta , ta, ta, ta” colocou todos os horários que ela pode estar

disponível para a gente voltar lá e colou na porta dela, então a gente chegou lá e viu aquele bilhete, então falou: “beleza! a gente volta em outro horário” porque se fosse um professor que não liga muito ele não iria colar, ele simplesmente ia trancar a porta dele e sair (CAUÉ, 2017).

094 - Aluno A [professora Thaynara], ela ensina muito bem, já tive aula com ela antes, ela ensina muito bem, ela é bem preparada para a matéria, mas percebo que ela assim em certa forma que ela é um pouco indiferente com os alunos, né?, se o aluno tem dúvida ou alguma coisa assim ela tenta auxiliar o aluno, mas em relação pessoal de relação professor para aluno ela é um pouco indiferente, ela tenta não manter muito relacionamentos assim com o aluno de chegar, conversar, contar uma história particular dela, geralmente ela procura tratar realmente só assuntos relacionados à matéria dela, mas é em uma forma geral, tranquilo (ENDI, 2017).

095 - Aluna - [...] eu acho ela a [professora da Thaynara] muito boa, eu fico muito feliz, sabe?, toda vez que eu tenho aula dela penso: “quando chegar o final do ano eu quero muito agradecer ela” [...] e ela é muito assim, me motiva muito a estudar, sabe?, e eu entendo, eu consigo prestar atenção na aula, nossa! ela é muito boa!, e tipo, ela é exigente, só que não é um exigente absurdo, sabe?, e você tem vontade de estudar para você não decepcionar ela, eu acho isso muito legal, eu acho que ela é uma professora muito boa também (ARACI, 2017).

Nas narrativas dos alunos podemos enxergar a heterogeneidade nas percepções dos alunos. Estes entrelaçamentos com os Outros podem se dar de múltiplas formas diante de um único ser, assim os agires da professora em sala de aula podem ressoar de forma diversa nos seus alunos: na maioria despertando um sentimento de admiração (IRANI, FRAGMENTO 079; YAKECAN, FRAGMENTO 080; CAUÉ, FRAGMENTO 093; ARACI, FRAGMENTO 095) e até querer, desejar se tornar parecidos a ela (IRACEMA, FRAGMENTO 091; JANDIRA, FRAGMENTO 092). No entanto, em outros alunos alguns agires da professora despertaram um sentimento de coação (SHAYA, FRAGMENTO 090) e distanciamento (ENDI, FRAGMENTO 094). Assim cada um pode ser tocado de uma forma diferente pelo Outro.

5.2.1.11 Avaliação, reprovação e desistência

Antes da primeira prova da disciplina α a professora Illari disponibilizou um tempo para sanar dúvidas, porém a professora falou que a interação ia ser outra. O aluno iria colocar sua dúvida na lousa e resolver até onde conseguisse, logo um outro aluno ia continuar o exercício, essa nova forma de interação ficou no ambiente como um estranhamento nos alunos, intimidando-os de certa forma, já que ninguém se aprontou para escrever no quadro, sendo que tinha vários alunos que estavam com dúvidas, assim demoraram muito para tomar a iniciativa de iniciar esta interação, participando apenas só duas alunas (DIÁRIO DE CAMPO, 9 DE JUNHO, 2017).

Na primeira prova da professora Illari reprovaram quase todos os alunos, segundo vários comentários só uma única aluna foi aprovada. Muitos alunos, ao tirar uma nota muito baixa e ao ver o difícil de tirar uma boa nota com a professora Illari, desistiram da disciplina.

A professora Illari no decorrer do curso recebeu diversas críticas de parte dos alunos tanto de algumas expressões que ela emitia quanto da sua forma de correção das provas.

096 - [...] a professora [Illari] disse: “não vou descontar não colocar [estes símbolos] na prova porque não vai sobrar muita coisa” (DIÁRIO DE CAMPO, 26 DE JUNHO, 2017).

A professora [Illari] perguntou: “que é esta fórmula?” e os alunos não contestaram, logo a professora disse: “ferrou!, então vocês nem vão fazer [o procedimento]”. Eu percebo que esse tipo de frase é muito mal recebida pelos alunos, como enfatizando que não sabem e vão se dar mal na prova. Logo dessa fala os alunos se olharam entre si como inconformados (DIÁRIO DE CAMPO 28 DE JULHO, 2017).

097 - Aluno – Ah, então, eu não gostei muito [da professora Illari] porque no começo só passava coisa no quadro, ela acaba sendo muito rígida assim na correção das provas e depois de um tempo até desisti da matéria porque eu vi que não ia dar, era melhor focar em outras coisas que também estava precisando (TORIBA, 2017).

098 - Aluna - E do departamento [β], [a disciplina α] eu não gostei da professora [Illari] pessoalmente porque a dela era passar o que/ igualzinho que estava no livro e a prova dela era muito difícil, não era do nível da aula dela, e a correção também, ela não considerava nada do que fazia, então eu acho assim, professor que não considera nada do que você faz é/ por que que você está na aula dele então? tipo, você pelo menos tem que mostrar, sabe?, que você aprendeu, então se você pelo menos tenta fazer e aí o professor não reconhece isso eu acho que não é, tipo, certo, claro que se estiver errado e tal não é para considerar o que está, tipo, errado, mas o que você percebeu da aula, entendeu?, então eram muitas provas de muitas pessoas e que eu achei que, tipo, tinha muita coisa para se considerar

porque o desenvolvimento do exercício eles fizeram só que daí o resultado não deu certo, então eu acho que isso daí é uma falta dos professores, sabe? (ANAHI, 2017).

099 - Aluna - E tem a professora da [Illari] você frequenta as aulas dela, né?, eu abandonei a matéria, eu acho ela PÉSSIMA, [...] eu acho que é muito essa postura do professor ser muito autoritário, sabe?, e tipo, não entender que as pessoas, é realmente a tua pesquisa, entender que as pessoas são seres humanos, por exemplo, ela marcou prova um dia depois do feriado [o feriado era uma quinta-feira e a professora marcou prova a sexta-feira]. Ia ter aula? ia ter aula, mas quem mora fora, quem mora muito longe ia aproveitar o feriado para ir embora, eu ia aproveitar o feriado para ir embora. Ia ter aula? Mas eu preferia perder uma aula e ver meus pais do que não ir embora, sabe?, e é uma coisa muito assim porque é uma faculdade pública, tem muita gente que é de fora, tem bastante gente que é daqui, mas tem bastante gente que é de fora, então é uma coisa assim que todo mundo vai embora no feriado, sabe?, quando eu falava para as pessoas que eu ia ter prova ficava todo mundo inconformado, até os outros professores, a [professora Tuane] quando a gente falou ela ficou INCONFORMADA, aí eu até falei uma hora assim na aula, achei que ela nem estava escutando, “é falta de Jesus no coração”, a [professora Tuane] pegou e falou assim: “é mesmo, isso é falta de Jesus no coração”, sabe?, tipo, ela ficou tão inconformada e os outros professores ficaram inconformados, sabe?, isso não existe. Tipo, o jeito dela [da professora Illari] falar, ah! não sei se lembro aqui, teve um dia que ela terminou mais cedo e era para tirar dúvida, aí ninguém queria perguntar, uma que para/ela antes das pessoas tirar dúvida ela falava assim: “mas quem tiver dúvida de pergunta vai ter que vir aqui no quadro” Se você não tem dúvida da pergunta você vai ter dúvida de quê? Você tem dúvida do exercício, né?, Você vai resolver e você fica com dúvida, aí você fica e isso intimida muito, você vai perguntar e você vai ter que ir no quadro resolver, MAS COMO VOCÊ VAI RESOLVER, SE VOCÊ NÃO SABE, VOCÊ ESTÁ COM DÚVIDA e eu fico muito inconformada com isso, tipo, parece que é uma coisa assim que fala, sabe?, meio que “oh! Não pergunta não que se você perguntar você vai ter que vir aqui no quadro”, sabe?, uma coisa meio que uma chantagem emocional e daí depois que ninguém queria perguntar, tipo começar, todo mundo assim, ela falava: “Ah! não têm dúvida na primeira lista então dá para tirar um quatro ponto dois”, se a gente não tinha dúvida dava para tirar um quatro ponto dois, imagina se a gente tivesse dúvida, eu fiquei muito inconformada quando ela falou isso, e várias coisas que ela falou, sabe?, e é uma coisa assim, que a gente já sabia que era, todo mundo fala, todos, os veteranos sempre falavam: “A [professora Illari] foge dela, vocês vão ter ela, MUDA DE SALA”, sabe, e daí você imagina: “não deve ser tão ruim assim” e daí você vai ver que é muito pior do que eles falavam, sabe?, você fica se sentindo muito mal, você já começa a sofrer na quinta à noite porque você sabe que no outro dia vai ter aula daquela professora, eu acho ela uma pessoa tão negativa que se você acorda bem, tipo, você vai na aula dela você fica meio mal, parece que ela suga sua energia vital, assim, nossa! eu odiava ir na aula dela, odiava! Eu não lembro, mas teve tanta coisa assim, sabe? que ela dava, assim, mas falava umas pérolas assim, e ficava todo mundo inconformado, eu não lembro mais, e aí uma coisa que os veteranos muito falavam era da prova, sabe?, da correção dela, uma coisa do outro mundo, a única pessoa que tirou mais de seis foi [nome de uma colega da sala] ela

tirou 6,6, foi a única pessoa da sala. Na turma A que ela dá aula também, ninguém tirou nota azul [...] eu acho que o caso da [professora Illari] é uma coisa muito de psicológico, sabe?, uma pressão muito psicológica, muita, [...] tanto que eu abandonei a matéria [da professora Illari], sabe?, falei: “não vou dar conta”, daí acho que ela percebeu que foi muita gente mal e que daí ninguém mais foi, ela falou que a segunda prova ia valer doze, eu acho que para as pessoas não pararem de ir na aula dela, só que daí você fica assim: “de que vai adiantar?” porque é impossível tirar doze na matéria dela, sabe?, eu falei: “eu não vou mais, eu preciso dedicar esse tempo a outras matérias do que ficar estudando o dobro para a matéria dela, e nas aulas dela ficar me sentindo mal e às vezes ainda ficar de DP [Dependência]”, e daí eu preferi não ir mesmo, sabe?, eu não queria desistir, sabe?, eu conversei muito com a minha mãe sobre isso porque eu acho muito assim, sabe?, desistir de uma matéria parece que é tão pesado, meu pai!, é melhor eu desistir parar de sofrer porque eu sei que isso vai me atrapalhar muito, sabe?, acho que cansa, cansava a aula dela, um cansaço psicológico, sem falar que ela passa o livro todo na lousa, né?, então era muito difícil [...] (ARACI, 2017).

100 - Pesquisadora – E você mudaria alguma coisa que fez até agora no curso?

Aluno – Na universidade?, olha, eu acho que eu não teria desistido [da disciplina x] porque mesmo que a professora me desagradando, a pessoa dela, acho que, bom! eu vou carregar para o ano que vem a matéria, mas ao mesmo tempo penso que pode ter sido uma coisa boa eu abandonar lá, ficar bem com aquilo porque fiquei BEM tendo abandonado, mas acho que... (YAKECAN, 2017).

101 - Aluno – A professora [Illari] era uma das professoras que simplesmente falava: “eu estou aqui e vocês são só um número”, então chegava, ela simplesmente passava, ia embora, não ligava, [...], então uma daquelas professoras que, tipo, deu um pouco de desespero, sabe?, na hora, tipo, tinha aula com ela, você pensava: Cara! que que estou fazendo aqui? Será que eu estou mesmo fazendo uma coisa importante na minha vida, no meu curso? Então ela desanimava muito, assim, tipo, trouxe para mim um choque de quem está acostumado com os professores de escola, de repente vem para a faculdade, pode ser um dos choques, o primeiro choque, mas foi isso que eu senti (CAIO, 2017).

102 - Aluno - A professora da [Illari] [...] ela também é uma professora muito boa, ensinava a matéria bem, só que ela procurava não ter um relacionamento muito próximo com os alunos, né?, muito pessoal com os alunos, então ela vinha passava matéria e explicava caso alguém tivesse alguma dificuldade ali ela tentava ajudar, mas pessoalmente ela não gostava de ter um relacionamento muito próximo com os alunos, era um relacionamento mais professor-aluno mesmo, questão de matéria, né?, de que um professor que tenta ser mais amigo do aluno, não só em questão de matéria, mas em questão da vida geral dos alunos, de saber como eles estão (ENDI, 2017).

103 - Pesquisadora – E você chegou a ir na sala da professora [Illari] chegou falar, consultar alguma coisa com ela?

Aluna – Ah!, a gente foi uma vez, eu fui com outras meninas, ela foi atenciosa, ela respondeu todas as dúvidas, mas assim, depois daquela primeira prova e que ela chegou na sala e ela dava risada do fato da gente ter ido mal, sabe?, eu percebi que ela não estava tão comprometida assim em fazer com que a gente aprendesse porque eu comparo com a professora como a [da disciplina σ] se ela passasse uma prova e todo mundo fosse mal ela ia ver aquilo como um trabalho mal feito da parte dela, entendeu?, porque eu acho que um pouco da sala não ir muito bem é normal, mas uma sala toda?, sabe?, tem um pouco do professor nisso, né? (JANDIRA, 2017).

Toriba (fragmento 097) e Anahi (fragmento 098) assinalam que a professora passava muito conteúdo no quadro e era muito rígida na correção das provas. Anahi reflete sobre a situação da professora não considerar nada do elaborado na prova e traz toda a sua perspectiva: “por que que você está na aula dele então? tipo, você pelo menos tem que mostrar, sabe?, que você aprendeu, então se você pelo menos tenta fazer e aí o professor não reconhece isso eu acho que não é, tipo, certo”. Durante toda a minha observação em sala houve muitas provas e algumas vezes até maratonas de provas, uma atrás da outra. A prova escrita foi o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores, em poucas disciplinas a avaliação resultava de trabalhos grupais ou de outros métodos e às vezes os professores davam um trabalho valendo um ponto ou dois. Mas no geral a avaliação era feita através da prova escrita. Este instrumento de avaliação o observei como muito despersonalizado, mantendo a distância de professor e aluno, o professor faz uma série de perguntas sobre teoria ou exercícios práticos para o aluno resolver, apenas distinguindo uma prova da outra pela identificação do nome escrito, ainda as perguntas são as mesmas para todos, existindo assim uma normalização, uma padronização. Este instrumento estruturado não dá margem à interação do professor com o aluno no momento da avaliação, há uma pergunta escrita e se espera que haja uma resposta escrita. E na sua profundidade, como assinala Foucault (2012, p. 177) referindo-se ao exame, “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”, nesse sentido Caminatti e Borges (2012) afirmam que o exame busca sempre uma classe homogênea e marca uma hierarquia do saber e da capacidade.

No caso dos alunos, a desaprovação realizada pela professora Illari era concebida como uma punição pelo próprio sistema de classificação, gerando mal-estar e inconformidade, alguns alunos que nunca tinham tirado um sete na escola passaram a tirar zero ou um, gerando um choque, um baque muito forte, alunos que iam bem em outras

disciplinas desaprovaram, causando espanto e dúvida das suas próprias capacidades, e sendo uma única aluna aprovada, muitas vezes ela era citada e mencionada como um destaque da sala.

Ainda, alguns agires da professora na sala de aula incomodavam vários alunos, desde pequenos detalhes como escrever até o final do quadro não dando para enxergar no fundo da sala, o falar rápido... até cometários da professora sobre o desempenho dos alunos com um ar sarcástico, ou não mostrar preocupação ao entender que a sala não ia bem na matéria, como assinala Jandira (fragmento 103).

No entanto, diante de certa opressão sentida por alguns alunos, eles não se mantiveram passivos, mas realizaram movimentos diante dos agires do Outro, no caso muitos desistiram, esta decisão de desistir a considero como uma forma de amenizar as pressões do cotidiano como assinalam vários alunos, eles escolheram, decidiram (estrategicamente) desistir da matéria porque não compensava seguir ou se sentiam mal no cotidiano das aulas (TORIBA, FRAGMENTO 097; ARACI, FRAGMENTO 099; YAKECAN, FRAGMENTO 100).

Ainda Araci (fragmento 99) nos relata como se sentiu transpassada por palavras ou agires da professora Illari, gerando em Asiri sensações de mal estar: “você fica se sentindo muito mal, você já começa a sofrer na quinta à noite porque você sabe que no outro dia vai ter aula daquela professora”. Caio (fragmento 101) também comenta: “deu um pouco de desespero, sabe?, na hora, tipo, tinha aula com ela, você pensava: Cara! que que estou fazendo aqui? Será que eu estou mesmo fazendo uma coisa importante na minha vida, no meu curso?”. Observamos nesses relatos como estamos cosituados em um mundo comum, como menciona Merleau-Ponty (2015), somos atravessados pelos agires, expressões, palavras do Outro. Ainda mais quando existe um sujeito central, como é o professor na sala de aula tradicional em que são múltiplos sujeitos (alunos) direcionados a um único ser (professor), assim cada uma das palavras, expressões, emoções manifestadas pelo professor transpassam, muitas vezes radicalmente, os alunos, os quais se encontram nesse lugar com a “finalidade de assisti-lo” e apreender dele ou por meio dele. Assim, nessa interação podemos observar as relações de poder presentes, em que a professora desde uma posição superior e central pode normalizar os alunos como percebe Caio (fragmento 101): “A professora [Illari] era uma das professoras que simplesmente falava: “eu estou aqui e vocês são só um número”, então chegava, ela simplesmente passava, ia embora, não ligava”, deixando em alguns alunos um sentir de conformar uma massa homogênea apenas diferente por um

código (o registro acadêmico), ou seja, um sentir da sua outridade ser normalizada, ser inexistente.

Um fato que me causou muita inquietação como pesquisadora aconteceu em uma conversa informal:

No mês de julho estando no banheiro uma das alunas me perguntou se eu ia entrevistar a professora Illari, eu respondi que sim, e me disse em um tom meio desesperado, meio revoltante, meio inconformado, para eu falar à professora Illari que não passe o conteúdo tão rápido, para explicar mais devagar. Após esta solicitação, eu não sabia o que fazer, entraram em conflito aspectos epistemológicos e éticos da minha pesquisa. Até que ponto como pesquisadora poderia participar desse relacionamento professor-aluno como mediadora? Seria o melhor falar ou não falar para a professora Illari? Assim resolvi deixar a solução para o dia da entrevista e ver como se apresentavam as circunstâncias. Quando chegou o dia da entrevista a professora foi muito gentil ao me receber, no entanto, eu não me senti à vontade para fazer esse tipo de sugestões.

Este fato no decorrer do tempo foi muito relevante para observar até que ponto coisas banais do dia a dia não podem ser comunicadas, mesmo com todos os meus anos de experiência como aluna, nunca havia passado, por essa experiência que me transmitiu essa aluna, essa incapacidade de poder expressar algo tão básico como “passar o conteúdo com mais calma”. Nesta experiência eu percebi um pouco das sensações da aluna, assim como de muitos outros alunos que não se sentem capazes de comunicar-se com os professores diante das circunstâncias, não se sentindo à vontade, ou não encontrando espaços para se expressar.

5.2.1.12 Mesmice - diferença e interpelação

Quase no final do semestre a professora Tuane deixou um trabalho em grupo sobre a apresentação de artigos teóricos em forma de seminários, a turma pesquisada durante todo este tempo transcorrido só tinha assistido disciplinas expositivas e realizado algumas atividades em grupo, mas eles ainda não tinham tido a experiência de apresentar conteúdos para o restante da turma.

104 - Pesquisadora – Você se lembra de alguma sensação boa ou ruim em sala de aula [...]?

Aluno – Acho que no dia que a gente apresentou seminários, eu me senti muito bem, gostei de estar onde estava, queria ficar lá se deixasse um tempão ficava lá falando, se precisasse inventar eu inventava, mas foi um lugar muito bom de estar, gostei bastante dessa iniciativa da gente expor alguma coisa e não só ouvir, anotar e fazer prova, ouvir, anotar e fazer prova, foi muito legal. A visita técnica também [...] foi muito legal, conhecer onde a gente vai atuar, como vai ser a atuação, a iniciativa de a gente fazer [...] o projeto lá que é [do curso] muito legal, a gente teve interação entre amigos mesmo, de fazer, de dar idéias, atividades em grupo, sabe?, é o que eu achei que falta, as atividades em grupo foram as mais legais até aqui, e as atividades desagradáveis são quando a gente estuda, estuda, estuda e a prova não está condizente com o que você estudou, acho que são as piores sensações quando você se esforça e não consegue atingir seu objetivo (YAKECAN, 2017).

Yakecan (fragmento 104), assinala como o fato de falar diante da sala fez muita diferença para ele, “não só ouvir, anotar e fazer prova, ouvir, anotar e fazer prova” como uma sequência de comportamentos repetitivos, apontados também como *mesmice* por Yara (2017), e Caio (2017) durante suas entrevistas, comportamentos que fazem que todos os dias sejam aparentemente iguais. Estas pequenas atividades em grupo apontadas por Yakecan se diferenciavam destes comportamentos aparentemente monótonos, salientando ainda a apresentação de seminários: “gostei de estar onde estava, queria ficar lá se deixasse um tempão ficava lá falando, se precisasse inventar eu inventava”. Após escutar estas palavras me questioneei porque Yakecan não poderia estar nesse lugar? Pela fala de Yakecan e pela minha observação em sala de aula percebi que havia estruturalmente o lugar de fala (na frente, expondo, apresentado, geralmente ocupado pelos professores) diferente ao lugar que ele estruturalmente ocupava (nas cadeiras, sentado) que não era considerado lugar de fala, mas limitado a “ouvir, guardar silêncio, anotar, fazer prova e falar somente quando autorizado”. Assim pude ir demarcando alguns lugares dentro da sala de aula: o lugar do expoente, e o lugar do ouvinte.

Ainda, assistindo as apresentações dos grupos percebi que muitos dos alunos gostavam de expor seus conhecimentos, suas interpretações, outros ficavam aparentemente nervosos e foi também nessa oportunidade que pela primeira vez escutei a voz de alguns alunos, ainda, alguns alunos que me pareciam muito tímidos se expressavam com muita soltura.

No último dia de apresentações (que foram apenas dois) a professora fez alguns comentários no final da aula assinalando que os alunos que tinham facilidade de apresentar podiam pensar em seguir a carreira docente e os que não também podiam, pois com o tempo podiam aprimorar-se da mesma forma que ela acreditava ter melhorado. Ainda, sugeriu para

eles não serem soberbos já que ninguém sai da universidade trabalhando inicialmente na formação propriamente dita, primeiro teriam de participar de um *trainee*, depois ficar como auxiliares para só após um funcionário se aposentar eles serem chamados se outros não o são. E enfatizou: “então não tem essa de um profissional (do curso pesquisado) ser melhor que um profissional formado na curso γ (curso da professora Tuane)”. E adicionou que enquanto ela tinha trabalho o seu amigo formado no curso pesquisado não tinha [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 3 DE AGOSTO, 2017).

Este comentário causou desagrado a alguns alunos como Jandira (fragmento 105):

105 - Aluna – [A professora Tuane]. Gostava dela, sabe?, achava ela bem legal, mas não sei, sabe quando você tem um/ eu tinha um pequeno atrito com ela, não sei identificar muito o porquê. Mas eu não gostava dela totalmente, sabe?, por mais que ela fosse legal e tal, ensinasse bem, eu não sei, talvez eu não me adaptei muito ao método do ensino dela, como é [a matéria γ], sabe?, uma coisa que a gente tinha muita expectativa, eu acho que ela podia ter tentado fazer ficar mais interessante porque foi a minha decepção do curso foi a [disciplina γ] porque eu achei muito, muito chato, sabe?, eu ia para as aulas assim amarrada, muito chato e outra coisa nela também é que, você acompanhou as aulas [dessa disciplina]?, ela falava muito que existia uma rixa entre [o curso de graduação γ] e [este curso de graduação], mas depois no fim eu percebi que a rixa quem tinha era ela, entendeu?, a gente não tinha nada disso, mas ela estava tão preocupada na existência dessa rixa que dava para ver que quem tinha era ela, como na última aula que ela falou que o amigo dela [formado deste curso] não tinha trabalho e ela tinha, sabe?, aí eu acho que são coisas que os professores têm de tomar cuidado, sabe?, tem de saber separar as coisas, não é coisa de se/ de envolver na aula, sabe?, porque talvez isso até motive aos alunos a criar essa rixa que nem existia, entendeu?, se talvez ela tenha isso porque pessoas ensinaram para ela que o curso dela é inferior, ela não precisa devolver isso, sabe?, porque dizer que [um formado neste curso] não tem emprego e ela tem, de certa forma é fazer essa diferenciação, sabe?, tá o curso pode ser [da área W], mas não está estudando emprego, então tipo isso, então não foi legal da parte dela, ela deveria ter/ não sei, eu acho que não é ético, entendeu? (JANDIRA, 2017).

Assim podemos perceber como somos traspassados com significações, no caso, a professora Tuane expressou por meio de palavras uma comparação entre os profissionais de dois cursos, estas palavras de comparação atingem as significações de Jandira, gerando algo novo, ou seja, Jandira na sua percepção não observa essa rixa no seu mundo vivido, esta só aparece nos comentários da professora Tuane, assim ela interpela a professora Tuane, gerando uma crítica, manifestando seu ponto de vista, dando a conhecer um novo pensamento que desarticula a fala da professora Tuane. Assim Jandira reflete sobre a fala da

professora Tuane partindo do seu mundo vivido, mostrando como as nossas falas e pensamentos provêm do sentido mudo da nossa relação com o mundo.

5.2.1.13 Experiência marcante

Nesse mesmo último dia de apresentações, a professora Tuane me falou que tinha um relato para me contar sobre um aluno que tinha ido na sala dela e achou interessante narrar essa experiência para minha pesquisa. Assim após a aula eu acompanhei a professora durante o trajeto que ela tinha que fazer e ela me foi contando a sua experiência:

Tratava-se de um aluno (da turma pesquisada) que tinha solicitado falar com a professora na sala dela, a professora confirmou o atendimento do aluno, mas este agradeceu muito, o que ficou fora do “normal” na percepção da professora.

O aluno comentou para a professora Tuane que ela era a única professora que ele via que gostava de ensinar de verdade. Ele tinha desistido de três cursos e não sabia o que fazer porque não se estava dando bem no curso (pesquisado) e foi procurar o conselho da professora destacando que iria fazer o que ela lhe dissesse. No entanto, a professora falou que não poderia decidir por ele. O aluno estava pretendendo trancar o curso (pesquisado) para fazer o curso de graduação γ (curso da professora Tuane). Ela lhe disse que se ela estivesse no lugar dele ia continuar pelo menos este ano e depois decidiria. Comentou-lhe sobre as possibilidades de trabalho no curso de graduação pesquisado, tentando com isso lhe dar uma motivação. O aluno também contou para ela que tinha passado por problemas sentimentais mostrando-se muito fragilizado na percepção da professora. Ficaram falando por bastante tempo, tanto assim que ela teve que parar a conversa para poder atender outros alunos. Assinalou que depois da conversa o aluno se emocionou e ficou muito agradecido com ela por o ter ajudado e deu-lhe um abraço. Ela correspondeu o abraço mas ao mesmo tempo pensou: que pensaria qualquer um se entrasse na sala e olhasse essa situação, poderia causar maus entendidos. Mas, entendia também que era um momento sensível do aluno. A professora comentou que essa experiência foi para ela uma experiência profunda e sentiu como podia impactar tanto no aluno, pois por isso ela não esperava, como em tão pouco tempo de aula ele a considerou tanto. Foi uma experiência forte, nas palavras da professora, como ele se abriu e teve tanta confiança com ela. Ela assinalou que achou interessante falar

disso para mim porque achou que tinha todo a ver com a minha pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 3 DE AGOSTO, 2017).

106 - Professora - [...] eu comentei com você aquele dia, do aluno que veio conversar comigo, e foi legal porque na última prova ele veio me agradecer, falou assim... estou bem melhor, estou mais calmo, tal, vou continuar. Ele falou que ia pensar, mas, eu falei que se eu fosse ele, continuaria. Você se lembra, né?... do fato, então foi legal, né?... porque, ainda contei para meu marido: aih! que responsabilidade, né?... tipo eu aconselhei um aluno. Ah! e daí ainda falei para ele [para o marido] assim, foi engraçado porque ele [o aluno] chegou e me cumprimentou com beijinho... daí eu fiquei super sem reação porque... tipo... no meio da sala todo mundo só chega e fala “oi”, e ele veio e me cumprimentou com beijinho, eu sei que para ele foi assim, uma expressão de carinho, né?... porque eu ajudei ele, então se ele é uma pessoa carinhosa é normal, não achei ruim, só achei que os outros, às vezes, podiam olhar assim: “aimm!.. passou porque é amiguinho da professora, né?”... essas coisas que sempre têm. Mas foi uma experiência interessante assim, ver que ele já conseguiu melhorar um pouco... por uma coisa que eu fiz por ele, então foi uma experiência nova [...] Acho que o que mais me marcou neste semestre foi esse aluno que pediu para conversar comigo assim, porque eu não esperava que ia ser eu a pessoa escolhida para aconselhar o que ele faz da vida dele assim (risos). Acho que foi o que mais me marcou mesmo (TUANE, 2017).

A professora Tuane me relatou uma experiência marcante para ela, em que ouve e sente alguns vestígios do Outro, o aluno conta para ela a situação em que se encontrava, fazendo sentir em palavras e expressões um pouco do seu mundo particular e pedindo-lhe um conselho, há assim alguma relação de confiança, de crença nela como um ser que pode ajudá-lo. Deste modo, observamos como as experiências vividas pelo aluno foram transmitidas pelo diálogo, significações tomaram vida no Outro, a professora Tuane participa por um instante da vida do aluno e lhe oferece uma resposta, o conselho.

Por outro lado, a professora Tuane (fragmento 106), narra também alguns dos seus agires em resposta aos sentires do Outro (corresponder ao abraço e ao cumprimento do beijo) que são questionados por ela mesma, diante do que Outros alunos podiam enxergar, assim observamos que os movimentos da professora Tuane são direcionados constantemente para os Outros, mas são movimentos complexos. Ela percebe o aluno, suas significações ressoam nela, mas também reflete a forma como pode ser percebida pelos Outros alunos, tendo em consideração as possíveis críticas dos outros alunos, ou seja, as relações de poder que poderiam estar sendo articuladas e percebidas: “aimm!..passou porque é amiguinho da professora, né?”. Destarte, observamos como as relações de poder são intrínsecas às relações

com o Outro, aos atos de percepção e comunicação entre humanos, ou seja, a alteridade está impregnada por relações de forças.

5.2.1.14 Inteligibilidade

O relacionamento do professor Noah com a turma era aparentemente muito bom, isso se observava na sala de aula na frequência dos alunos e na liberdade que tinham para perguntar antes e depois da aula, ainda, a maioria dos alunos entrevistados considerava o professor Noah muito esforçado e dedicado, no entanto, assinalavam que talvez pela pouca experiência ele tinha muitas dificuldades em se fazer compreender. Assim vários alunos falavam (YARA, FRAGMENTO 107; YACI, FRAGMENTO 108; TORIBA, FRAGMENTO 109; IRACEMA, FRAGMENTO 110) que não entendiam as explicações do professor, e tinham que estudar mais por conta própria:

107 - Aluna - Quando veio [o professor Noah] a gente meio levou um baque porque a gente não/ até hoje não entende a matéria, a gente sai da aula sem entender direito, ele tem muita dificuldade em explicar para a gente, só que a gente percebe que a gente tem muito respeito com ele porque a gente vê que ele é novo e está aprendendo, então ele está aprendendo com a gente, então a gente respeita isso dele, está tentando entender, a cada prova que passa ele está tentando se adaptar ao modo de aplicar matéria, ao modo, mesmo não entendendo, mesmo tendo mais dificuldade, mesmo entendendo um pouco menos a matéria eu respeito isso porque ele é novo e a gente não pode exigir muito dele porque ele está aprendendo, então o professor não começa/ esta é a primeira turma dele, então não começa a primeira turma já igual a um professor como o outro, que estava a mais de vinte anos na faculdade, então, tipo, eu por mim tudo bem ele ser/ mas se vê que ele está esforçado em tentar explicar para a gente, em tentar fazer de outros jeitos, em tentar passar todo mundo, mas ele não dá de mão beijada também, ele quer que todo mundo entenda que todo mundo se esforce, que entenda [a disciplina]. (YARA, 2017)

108 - Aluna –[...] o professor [Noah] eu não entendo muito o que ele fala, sabe?, mas, sei lá, eu aprendi a estudar sozinha porque na verdade a aula que ele dá para mim é pior eu ir do que não ir, sabe? (JACI, 2017).

109 - Aluno – Ah, então, por exemplo, [da disciplina δ] mesmo o professor [Nathan] eu realmente gostava bastante, que eu conseguia entender o que ele passava, sabe?, daí agora que trocou o [professor Noah] ele é assim/ eu vejo que ele se esforça para tentar passar, mas ele ainda é novato e por isso eu não, pelo menos, consigo entender bem a matéria (TORIBA, 2017).

110 - Aluna – Ah, o professor [Noah] eu gosto bastante dele apesar, tipo, eu gosto mais ou menos assim, eu acho que ele não é um mau professor acho que ele poderia ser melhor, a dicção dele não é tão boa, essas coisas assim e a explicação dele não é tão boa também, então eu me sinto perdida e ele também não consegue chamar a atenção da sala, então as aulas [da disciplina δ] eu vou para aula, mas eu não entendo nada, tipo, tenho de estudar mais em casa e essas coisas assim [...] (IRACEMA, 2017).

Como tratei anteriormente alguns alunos sentem as dificuldades do professor lecionar, mas tentam compreender a realidade dele, seus lugares de partida que no caso é ser “novato” na profissão de professor como assinala Toribá (fragmento 109): “eu vejo que ele se esforça para tentar passar, mas ele ainda é novato e por isso eu não, pelo menos, consigo entender bem a matéria” ou Yara (fragmento 107): “mesmo entendendo um pouco menos a matéria eu respeito isso porque ele é novo e a gente não pode exigir muito dele porque ele está aprendendo”, assim por mais que as práticas de ensino do professor os afetem não entendendo a matéria há um vestígio de compreensão do Outro.

Observamos nestas narrativas como a atividade de ser professor didaticamente está muito relacionada a se deixar entender pelos alunos, falar e se expressar de uma forma que as significações dele atinjam as significações dos alunos, e neste sentido eu acredito que a linguagem, a comunicação com os alunos, deve iniciar das bases da experiência do mundo vivido dos alunos. Assim, os professores podem descer ao mundo vivido dos alunos (em termos acadêmicos) por meio de pequenas ações (que foram assinaladas constantemente pelos alunos no cotidiano da minha pesquisa em campo) como: perguntar até onde eles conhecem os fundamentos para dar início a sua matéria; pontuar e esclarecer para que será necessária a matéria (em aspectos práticos) e se é possível salientar a relevância de cada um dos conteúdos no mundo que eles conhecem (no mundo vivido) para facilitar a sua compreensão; e claro, indagar com os alunos até que ponto as aulas estão sendo inteligíveis por eles ou por que não estão sendo... entre muitas outras ações. Em suma, dialogar, questionar, como está sendo sua experiência de aprendizagem no cotidiano para obter um feedback, não como um evento isolado, mas no percurso, no dia a dia da sala de aula.

5.2.1.15 Não sei...

Um fato que me chamou a atenção em relação ao professor Noah era ele comunicar aos alunos que ele não sabia determinado conteúdo com muita naturalidade. Esta forma de agir, desde a primeira aula que eu pude acompanhar, me causou certa surpresa.

111 - Pesquisadora - O que você acha que é importante para dar aula?

Professor – Importante? ... Bom, o ideal é que você tenha exatamente o domínio do conteúdo acima de tudo, mas isso assim nem sempre acontece, eu falo um domínio assim, domínio que eu falo é um domínio muito amplo, né?, capaz de responder qualquer pergunta, nem sei se existe alguém que tenha esse tipo de domínio, caso você não seja capaz de responder, melhor ser sincero, então também um pouco de sinceridade em dizer que não sabe, né?, nesse aspecto do conhecimento seria isso, quanto mais você souber para dar aula melhor e se você não souber seja sincero e diga: “não sei” (NOAH, 2017).

112-Assisti pela primeira vez a aula do professor [Noah]. O professor começou a aula, mas não se mostrou totalmente seguro do conteúdo que ia passar, isso percebi na sua maneira de colocar o conteúdo na lousa, como se autoperguntado várias vezes se estava certo. O ponto auge foi quando ele não soube como era o gráfico [de um conteúdo] e perguntou para os alunos. [Uma aluna] respondeu que o que ele estava pensando estava errado e sustentou o ponto de vista dela, mas o professor falou que se tratava de outra coisa. Ele ficou procurando o gráfico no livro mas não o achou. Parece que o professor tinha tudo de cór, não levava nada anotado, só o livro. Logo disse para deixar assim que até o final da aula ele lembrava.

Depois, [outro] aluno assinalou como era o gráfico, e pelo que eu entendi o que tinha falado a [primeira aluna] estava certo. Enquanto isso alguns alunos começaram a fazer gesticulações como estranhadas do professor não saber o gráfico. Em outro momento, o professor falou das listas de exercícios e alguns alunos reclamaram que não tinham gabarito, ele falou que não ia ter tempo de fazer o gabarito e que nos posteriores exercícios ele ia pegar exercícios que tivessem respostas no livro. E ponderou que já que eles [os alunos] estavam fazendo as listas eles sabiam, pois eles estavam estudando. Diante dessa resposta alguns alunos também ficaram aparentemente estranhados.

O conteúdo que ele estava passando [compreendia vários subtópicos mas só mostrou os três primeiros] ele comentou que não passaria os restantes porque não se utilizavam e também porque ele não sabia, ao falar isso os alunos novamente deram a perceber por meio de expressões faciais não gostar disso [dele não saber] (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE JUNHO, 2017). Ao passar um conteúdo o professor disse: “não sei, não trabalho com isso daqui, não sei fazer” (DIÁRIO DE CAMPO, 3 DE OUTUBRO, 2017).

113 - Aluna – [O prof Noah]. Ele é um cara que a gente fica indeciso entre gostar ou não gostar dele porque ele é muito gente boa, muito gente boa, mas irrita um pouco o jeito que ele ensina, sabe?, essa coisa de dizer que não sabe, entendeu?, eu acho que é o primeiro ano dele como professor, ele não vai saber mesmo muita coisa, mas ele não precisava ficar escancarando isso porque te dá uma sensação de “Poxa! Eu estudante [da área W], preciso saber isso, preciso dessa droga para passar e ele não sabe direito”, entendeu?. “ele que é meu professor não sabe direito”, então dá aquela, você olha/ eu pelo menos olho para ele, acho ele muito legal, mas quando ele faz essas coisas eu fico meio chateada, entendeu?, porque é difícil para a gente, é [a disciplina δ] é difícil, e se ele não mostra que a gente pode conseguir, se ele fica falando que nem ele sabe, dá menos vontade ainda de estudar, mas eu gosto dele porque ele é bem atencioso.

Pesquisadora – Mas, você sente que está aprendendo a matéria?

Aluna – Eu estou, mas eu tenho que estudar muito por conta, entendeu?, na aula mesmo eu acho que talvez é um pouco de falha minha porque eu sou meia lerda para copiar, mas na aula geralmente eu saio da aula sem entender nada, só depois quando chego em casa que vou pegar os cadernos, pegar os livros, aí consigo entender, mas quebrando a cabeça também, aí agora que eu peguei o habito de tirar dúvidas com ele tem sido melhor porque às vezes na aula não entendo muito, mas depois na hora que vou resolver um exercício que eu não entendo, eu vou lá, só eu e ele, ele me explica aí fica mais claro (JANDIRA, 2017).

114 - Aluna – Ah!, por exemplo [o prof. Nathan] ele era um ótimo professor, eu acho, ele administrava a aula de maneira bem dinâmica, e ele sabia o quanto ele/ eu acho assim o principal diferencial de agora, o professor ele tinha certeza, certeza não certeza assim de conhecimento, mas ele tinha confiança naquilo que ele estava passando e é uma das coisas que eu percebo que o professor de agora [o prof. Noah] não tem, que ele não tem confiança daquilo que ele passa, então ele está tentando transmitir o conhecimento, mas ele próprio não confia naquilo que ele está falando, entendeu?, e eu percebo também que falta experiência de sala, eu acho, e a aula dele eu não consigo, tipo, absorver o que ele está falando, eu acho que falta desenvolver o discurso e aquilo que ele passa, aquilo que ele fala e passa na aula, sabe? (ANAHI, 2017).

115 - Aluna – Eu gosto muito do [professor Noah], como pessoa assim, eu não gosto muito da aula dele porque eu acho que é porque é o início, início... é a primeira turma dele assim, né?, ele é muito novato, essa coisa de professor, então eu acho que ele tem um pouco de dificuldade ainda na didática, em reforçar algumas coisas que a gente acabou de ver, ele não reforça, têm essas coisas assim que ele vai aprender ao longo dos anos, mas ele é um professor que eu gosto muito porque qualquer coisa que eu vou perguntar para ele, ele vai me ajudar e ele vai falar que não sabe também quando ele não sabe, ele não vai ficar enrolando nem nada porque teve uma vez que eu perguntei para ele uma matéria totalmente diferente que era de um outro curso que eu estava estudando e aí ele ficou todo intervalo dele lá, que era entre aulas, ele ficou me ajudando tentando lembrar as coisas, [...] ele falou assim: “Ah, [Shaya] não lembro de cabeça, né?, mas eu acho que isso e isso”, então ele se esforçou bastante e eu acho que ele é uma pessoa muito esforçada e ele é muito companheiro também, assim como a [professora Tuane] (SHAYA, 2017).

Observamos nessas narrativas como o fato de expressar “não saber” podem ser sentidas e percebidas de duas formas, a primeira é a que manifesta o professor Noah (fragmento 111), em que expressar não saber é algo positivo, refletindo sinceridade “quanto mais você souber para dar aula melhor e se você não souber seja sincero e diga: não sei” esta característica também é valorizada por Shaya (fragmento 115), assinalando que “ ele vai falar que não sabe também quando ele não sabe, ele não vai ficar enrolando nem nada”, enquanto para outros alunos como a Jandira (fragmento 113) o professor expressar que não sabe repetidas vezes a desmotivava a estudar: “se ele não mostra que a gente pode conseguir, se ele fica falando que nem ele sabe, dá menos vontade ainda de estudar”. Neste sentido observamos a importância do diálogo com o Outro porque características que podemos assumir como positivas podem ser totalmente contrárias para o Outro. O professor Noah, provavelmente só mudará de estratégia didática, ao perceber ou saber por meio do diálogo, que esse agir do “não sei” ressoa também negativamente nos alunos.

Ainda, cabe ressaltar como os alunos e eu compartilhamos de um mesmo mundo sensível, pois nas entrevistas e no dia a dia da sala de aula, de alguma forma, saiam à luz alguns agires do professor Noah que nos atravessavam, como a insegurança que ele mostrava às vezes ao dar aula, a dificuldade de se fazer entender... entre outros aspectos didáticos, e ao mesmo tempo a atenção que ele transmitia, uma preocupação com os alunos que não dava muito para descrever como veremos na continuação.

5.2.1.16 Tentativas de compreender o Outro

Durante a minha observação em sala de aula percebi, como vários alunos, que o professor Noah tentava compreender de alguma forma a realidade dos alunos, isto eu observava nas suas expressões faciais diante de alguns comentários aflitos dos alunos; na sua forma atenciosa de falar com eles, neste sentido, por diversas vezes quando a sala estava movimentada, barulhenta, ele não era muito de gritar pedindo silêncio, mas ele falava o nome dos alunos(as) que estavam conversando e acalmava a sala; quando os alunos se mostravam tensos porque tinham uma prova e não estavam prestando muita atenção na aula dele, ele perguntava por que estavam tão dispersos, geralmente os alunos contavam que

tinham prova e como estava a situação do curso, assim nesses dias o professor passava o conteúdo mais pausadamente que o normal; em algumas circunstâncias ele comentava algumas anedotas de quando cursava a graduação que, em algum ponto, eram semelhantes aos momentos vividos em sala de aula; e atendia algumas solicitações dos alunos como trocar as data da prova para uma outra data que convinha aos alunos.

116 - Pesquisadora – [...] Como você considera seu relacionamento com os alunos?

Professor – O relacionamento? Não sei, eu, para mim é, está bom assim, não tenho... ah! para mim está bom, quando você pergunta eu acabo pensando mais [no curso de graduação pesquisado] mesmo, eu acho que está bom assim, não sei se para eles está bom, mas para mim está bom, não tenho nenhum tipo de... não tenho nenhum tipo de atrito, por exemplo.

Pesquisadora – E quando [os alunos] vêm aqui na [sua] sala têm mais as perguntas da matéria mesmo ou..?

Professor – Perguntas da matéria assim, traz assim um certo ar de desespero por conta do que estão fazendo, mas sempre tranquilo assim, às vezes eu brinco até, falo, “mas isso aí é muito fácil”, sempre deixo claro que é no tom da brincadeira, né?, para não causar nenhum tipo de ofensa, “está falando que é fácil e eu não estou entendendo, então está me chamando do quê?”, não é nesse tom que... mas com a turma eu acho que está bom, viu!, não sei se para eles está bom, mas para mim está bom, não tive nenhum...

[...] na última aula eles ficaram falando bastante e tal, estavam apurados em outra disciplina, né?, vamos ver como que vai ficar, na verdade pareciam bastante angustiados, me falaram isso que estavam bastante aflitos em relação a nota em outra disciplina, né? [...] (NOAH, 2017).

Podemos observar na fala do professor Noah (fragmento 116) o mistério do mundo particular do Outro, nesse sentido o professor Noah só conhece a sua sensação da relação com os alunos, afirmando que “está bom assim” sendo um mistério a sensação dos alunos “não sei se para eles está bom”. No entanto, mesmo diante desse mistério do que Outro sente, o professor percebe que as palavras em certa forma transpassam o Outro, no caso, mostra uma preocupação com que não sejam mal sentidas suas palavras: “às vezes eu brinco até, falo, “mas isso aí é muito fácil”, sempre deixo claro que é no tom da brincadeira, né?, para não causar nenhum tipo de ofensa, “está falando que é fácil e eu não estou entendendo, então está me chamando do quê?”, não é nesse tom [...]”. Assim observamos que de alguma forma, por participar desse mesmo mundo compartilhado, de sermos também humanos, podemos perceber sutilmente o que o Outro percebe, um vestígio, um sentir, que o Outro sofre, que o Outro ama, que o Outro se ofende... e que as nossas palavras são um gesto que transpassa o Outro podendo, no caso, ofender como percebe o professor Noah.

117 - Pesquisadora – Como é teu relacionamento com os professores?

Aluna – Com os professores? Eu não sei dizer numa palavra só, por exemplo, o [professor Noah] ontem eu fui na sala dele ver minha prova e assim, sabe?, deu para ver que ele estava preocupado porque eu fui bastante mal, sabe?, e ele perguntou como eu tinha ido na primeira prova e eu falei que tinha ido mal também, e eu pedi ajuda para ele fazer um plano de estudos e daí ele falou que ia dar um trabalho, e sabe?, deu para ver que era uma coisa que ele meio que pensou ali na hora, então eu achei isso muito legal porque dá para ver que ele se importa, que ele fica preocupado, sabe?, por mais que ele seja meio perdido às vezes, mas assim, não é um contato muito assim (ARACI, 2017).

118 - Pesquisadora – Ah! e exemplos assim desses momentos bons que você fala é tipo quê?

Aluna - O professor [Noah] ele tem idade muito próxima da gente, então ele por várias vezes, enquanto a gente está copiando ele passa um pouco da experiência dele, da época de graduação dele, pergunta como está sendo a nossa (YARA, 2017).

Também como assinalaram muitos alunos o professor podia ficar muito tempo explicando para eles se o procurassem, como Yakecan (fragmento 119), ele se mostrava muito disposto a ajudá-los, isto eu observava em quase todas as aulas, os alunos antes ou depois da aula perguntavam para ele alguma dúvida da matéria e aparentemente os alunos se sentiam à vontade:

119 - Aluno - [O prof. Noah] acho que foi a primeira turma dele e tinha muita dificuldade em expor o que ele sabia, mas ele gostava de estar onde ele estava e ele para tirar dúvida, tranquilo assim, querendo te fazer entender, se precisar... um dia eu fiquei, a aula acabou 5:10 e ficou até 6:10 comigo só no quadro lá e conseguiu-me explicar, então esse foi um fato marcante também, o [prof. Noah] ele é muito atencioso... (YAKECAN, 2017).

Assim podemos observar como o professor Noah mostrava nas suas práticas em sala de aula vestígios de preocupação pelos alunos que eram sentidas por eles e também por mim, como tentar compreender de alguma forma a realidade dos alunos, o seu mundo vivido.

5.2.1.17 Sensações contrastantes

Por outro lado, os alunos também estavam por finalizar as aulas da professora Illari, e na última aula antes da prova ela trouxe um pequeno papel em que os alunos poderiam trazer um lembretinho para o dia da prova. Ainda, a segunda prova ia valer doze pontos, neste sentido o Regimento Geral da UEM assinala que é “considerado aprovado no componente curricular [...] o aluno que [...] tiver alcançado média das avaliações periódicas igual ou superior a seis vírgula zero”, destarte (teoricamente) até os alunos que tivessem zerado a primeira prova tinham chances de aprovar na disciplina da professora Illari.

No entanto, após a primeira prova e cada vez mais no transcurso das aulas os comentários sobre a professora Illari se tornaram um assunto polêmico. Muitos dos alunos consideravam ótima a forma de lecionar da professora, porém era quase unanimidade ouvir que era uma professora extremamente rígida e exigente nas provas.

120 - Aluna – Todo mundo tem na cabeça “o capeta” que falam, mas foi aquilo que eu falei, mesmo [a professora Illari] sendo rígida para correção, mesmo ela sendo mais fria na sala de aula, irônica, eu aprendi a matéria, hoje tem muita matéria que depende da matéria dela e eu estou conseguindo fazer por causa dela e por ela ser rígida na hora de corrigir a minha prova e ter me dado nota bem baixa foi que eu entendi como é que tenho que fazer uma prova da faculdade, como é que tenho que escrever, foi ela que me explicou, e se ela tivesse levado assim de boa eu acho que eu estaria me dando pior em outras provas, então eu não ligava em ela ser rígida, nunca me importei por causa disso, pelo contrário, por mim prefiro mil vezes ela que um professor que seja bem mais relaxado assim porque ela era comprometida com o que ela estava dando e seguia tudo direitinho (YARA, 2017).

121 - Pesquisadora – E que te desagrada mais [do comportamento dos professores]?

Aluna – Humm... ah, tipo, [a professora Illari] eu acho que ela passa a matéria muito bem, sabe?, ela explica muito bem, não vejo porque fazer o que ela faz com os alunos nas provas, entendeu?, ela desconta, tipo, se você não/ se você colocar uma palavra que não encaixa muito bem ali no contexto ela já desconta tipo 0,2 da sua nota, então acaba não sobrando nota, então não vejo porque ter prazer em reprovar tanto aluno, entendeu?, acho que é isso porque o professor está ali para avaliar se você entendeu, sabe?, então, eu acho que isso que é o coerente de um professor, não o que ela fez, eu passei muita dificuldade com ela (IRANI, 2017).

Yara (fragmento 120) narra que mesmo percebendo a professora como “mais fria na sala de aula, irônica” a experiência junto a ela foi muito agregadora, pois foi por meio da rigidez da professora Illari que entendeu como que tinha que fazer uma prova da faculdade e assinala “prefiro mil vezes ela que um professor que seja bem mais relaxado”. Assim para Yara as práticas rigorosas de correção da prova da professora Illari fazem sentido.

Já Irani (fragmento 121), mesmo ressaltando que a professora passava muito bem a matéria ela não concordava com a forma da professora corrigir as provas e manifesta: “então não vejo porque ter prazer em reprovar tanto aluno, entendeu?”, nas palavras de Irani percebo uma incompreensão, um sem sentido das práticas de correção da prova da professora Illari. Assim podemos observar, mais uma vez, a heterogeneidade dos sujeitos, como somos atravessados de forma diferente pelo Outro, pelos seus agires, tendo diversas formas de nos relacionar com o mundo e com ele, tendo diversas formas de existir.

No final do semestre foram aprovados na matéria muito poucos alunos, o que gerou uma grande comoção na sala porque eles queriam abrir uma nova turma dessa matéria no segundo semestre. Muitos dos alunos que tinham altas notas nas outras disciplinas tinham reprovado nessa matéria. Escutei frequentemente nos comentários dos alunos que a professora era a responsável pela quantidade de reprovações pelo seu “jeito muito rigoroso de correção”, e ainda assinalavam várias vezes que eles tinham sido alertados dessa característica da professora Illari de reprovar muito. Por outro lado, a professora Illari percebeu a turma com muitos alunos bastante desinteressados.

122 - Pesquisadora – E que lhe agrada das atitudes dos alunos?

Professora- Quando o aluno tem interesse. Demonstrar interesse acho que isso é o que mais me agrada. Se o aluno tem dificuldade ou não é outra história [...]

Pesquisadora – Qual foi sua percepção dos alunos?

Professora – Olha!..em sua grande maioria bastante desinteressados, com algumas exceções claro, né?... nem todos, mas uma grande maioria muito desinteressada, muito dispersa durante as aulas, número de faltas muito grande assim, percebo desinteresse, às vezes, nem tanto durante a aula, mas pelo número de faltas, não sei porque? Mas na turma que você estava analisando, eles faltavam demais, em geral metade da turma faltava a cada aula cerca de trinta por cento, quarenta por cento, ou na maioria das vezes metade mesmo, e eu não sei o porquê de tantas faltas e eu acho que isso prejudicou muito a turma, então essa percepção que eu tive foi muito ruim e aí falaram como tiveram muitas faltas eles começaram já/ não foram bem na primeira prova e aí acho que foram mais desanimados ainda para a segunda, os que sobraram porque poucos fizeram a segunda prova, então eu achei uma turma muito desinteressada nesse sentido, muitas faltas e nem tiveram a segunda tentativa: “ah!.. .vou estudar para a segunda prova, né?...”, porque só eram duas provas, então eu não me recordo, mas acho

que metade da turma ou nem isso fez a segunda prova, então achei um grande desinteresse nesse ponto aí. Infelizmente!... não sei o que aconteceu, mas... muitas faltas mesmo.

Pesquisadora – Teve algo que lhe produziu alguma frustração como professora?

Professora – Eu acho que tantas reprovações. Nenhum professor quer ver tantas reprovações na sua turma, mas infelizmente ocorreram muitas reprovações nessa turma, enfim, a gente tenta fazer o máximo, mas não sei e/ vou bater mais uma vez na mesma tecla, eu acho que essa é uma reclamação geral não só minha, o uso do celular durante a aula é realmente uma coisa muito frustrante porque você está dando aula e os alunos estão lá no celular e não estão nem prestando atenção no que você está falando, então para mim além das reprovações, no dia a dia o que mais me frustrou e me frustra em geral porque isso está acontecendo cada vez mais é o uso do celular durante as aulas (ILLARI, 2017).

Observamos no relato da professora Illari (fragmento 122) que a causa dos alunos reprovarem estava vinculada à falta de interesse deles, refletida especialmente na quantidade excessiva de faltas percebida pela professora Illari. Estas faltas eram um mistério para a professora “não sei o que aconteceu, mas... muitas faltas mesmo”, no entanto os alunos estavam lá para comunicar a ela os motivos das faltas, os motivos das notas tão baixas, por que não se comunicaram? Percebi que o relacionamento de alguns professores com os alunos apresentava quase um abismo de comunicação, muitos acontecimentos ficavam no mistério, e ficavam por isso mesmo, nenhum indagamento do que aconteceu, as experiências não eram transmitidas, o mundo vivido do Outro ficava no imaginário e nas reduções.

123 - Pesquisadora – Você mudaria alguma coisa que você fez até agora no curso?

Aluna – Mudaria? Eu acho que eu teria estudado mais porque, teria começado a me organizar melhor desde o começo do ano, sabe? percebi que isso foi o que faltou, eu me organizar o tempo que eu tenho fora da aula e o tempo das aulas, sabe? organizar esses dois para ter alcançado um melhor estudo porque, por exemplo, peguei DP [dependência] na [disciplina da professora Illari] e eu acho que assim a professora não era essas coisas de passar assim porque só quatro, cinco pessoas passaram de uma turma de quarenta, então se isso acontece, eu paro, me pergunto se o problema é a turma e não o jeito como o professor administra as aulas e o jeito que ele faz a prova, mas mesmo assim eu acho que eu poderia ter estudado mais, então o que eu mudaria e ter me organizado melhor desde o começo do ano para não ter sentido tanto ao passar do curso (ANAHI, 2017)

Anahi, (fragmento 123) se questiona diante da quantidade de alunos reprovados: “eu paro me pergunto se o problema é a turma e não o jeito como o professor administra as aulas e o jeito que ele faz a prova”. Tal como assinala Certeau (1998), a aparente passividade que mostravam os alunos, só disfarçava as produções anônimas, no caso de Anahi por meio da

sua percepção e reflexão do seu mundo vivido, inverte a situação, pois a reprovação que geralmente é considerada um descaso dos alunos (desinteresse dos alunos como assinalava a professora Illari), na suspeita de Anahi passa a ser descaso da professora. De forma similar, Iracema (fragmento 124), expressa sua própria forma de sentir e de refletir sobre o ocorrido, ou seja seus argumentos se baseiam no seu mundo vivido:

124 - Aluna – Eu me sentia muito desanimada na aula [da professora Illari] porque a gente já sabia, os veteranos já alertaram a gente do histórico dela de reprovação. E nas aulas dela a gente via que ela era uma boa professora, a gente não está questionando o método de ensinar dela, ela era muito completa, muito boa, mas só que na correção da prova parecia que ela exigia demais da gente do que necessário, ela se apegava a formalismos [grafia da resolução] e até isso tudo bem. Mas depois da prova ela falou assim: “Nossa! vocês foram muito mal na prova”, tipo, zombando da gente porque a gente foi mal, mas a gente não foi mal porque não sabia a matéria, a gente foi mal pelo formalismo dela para corrigir a prova, sabe?, e deu para ver isso porque quando fui na sala dela consegui ver a prova e tal e ela falou: “Ah, está certo, mas você não fez do jeito que eu queria”, entendeu?, e isso me deixou muito decepcionada porque NÃO É ASSIM , tipo, você está certa, tipo, por mais que não seja do jeito que ela quis, está certo o negócio, então, ai!, sabe?, eu peguei um pouco de rancor dela, consegui passar na matéria, mas passei raspando também, mas fiquei muito decepcionada porque ela... eu pensei/ tipo, por mais que falavam assim eu não imaginei ela como o monstro que ela é, então eu fiquei muito decepcionada porque eu queria achar ela uma professora boa, uma professora capaz de ensinar os alunos, de motivar os alunos a aprender a matéria, mas ela não é tudo isso (IRACEMA, 2017).

No relato de Iracema podemos observar como ela interpela a fala da professora: “Nossa! vocês foram muito mal na prova”, afirmando: “mas a gente não foi mal porque não sabia a matéria, a gente foi mal pelo formalismo dela para corrigir a prova”, assim, diante do enunciado pela professora Illari, Iracema não aceita isso passivamente, pelo contrário ela a contradiz pela sua própria experiência junto a professora Illari, com esta base ela reflete e nos mostra por meio de palavras vestígios de seu mundo particular (suas sensações com relação a professora Illari e sua forma de perceber o mundo).

De forma semelhante Kaolin (fragmento 125) comenta:

125 - Aluna - Aqui na UEM acredito o que mais me marcou foi o descaso da [professora Illari] com os alunos. Dela saber que a pessoa fez certo, que chegou no resultado certo e mesmo assim não considerar nada simplesmente por não ter feito exatamente igual ao que ela fez. Mesmo as pessoas mais inteligentes e que sempre tiravam notas super altas não tinham ido bem na prova dela (KAOLIN, 2017).

126 - Aluna - A [professora Illari] eu acho assim, ela ensina muito bem, muito bem, mas eu acho que ela é uma professora que não pega contato

com os alunos, então reprovar para ela/ não que eu fale que tenha que aprovar por sentimento, essas coisas, mas ela reprova sabendo que a pessoa passa cinco mil anos estudando e chega lá na prova dela e porque ela escreveu, tipo, uma palavra errada ela já desconta tudo, tipo, eu acho que por ela não observar muito a gente não sabe, porque professor sabe quem estuda ou não, então tipo, não ajudar com nota essas coisas, mas eu acho que ela era muito rigorosa na correção de coisas que nem condizia com a matéria dela, tipo, de palavra, de essas coisas, de gramática, então acho que o erro dela foi mesmo na correção das provas, assim, parece que ela tem prazer de reprovar, acaba descontando por tudo. Mas eu achei que ela ensinava muito bem, eu aprendi a matéria dela, eu aprendi, eu só não soube passar do jeito que ela quer no papel (IRANI, 2017).

Irani (fragmento 126) comenta na sua narrativa que a professora Illari tinha pouco contato com os alunos, esta consideração é muito relevante, porque de igual forma na minha observação em sala de aula, percebi que a professora, ao explicar, muitas vezes, não olhava nos olhos dos alunos, não tinha muita interação com eles fora dos assuntos acadêmicos, ainda como a disciplina que oferecia tinha muito conteúdo e apenas três horas/aula semanais, tudo era muito corrido como assinalei anteriormente, se limitando geralmente a passar o conteúdo da disciplina. Assim, eu percebia como Irani, no cotidiano das aulas, que existia um distanciamento entre a professora e os alunos, no entanto haviam sim alunos que se aproximavam dela no final da aula para dirimir algumas dúvidas.

Mas, um detalhe que é bom assinalar, é que quase no final do semestre, como poucos alunos frequentavam a disciplina da professora Illari, muitos deles estavam já reprovados por falta.

127 - Pesquisadora – Você mudaria algo que fez até agora no curso?

Aluna – Ah, com certeza! como eu disse abandonei [a disciplina x] depois da primeira prova porque fui muito mal, a prova valia dez eu tirei um e se fosse em outra situação, em outra disciplina eu não teria feito isso, mas o problema era que era a professora mais carrasca que a gente tinha com a matéria que eu achava difícil pra caramba, só com duas provas no semestre, era impossível, pensei: “se eu me dedicar para [a disciplina x] eu vou acabando deixando a desejar em outras coisas” como [a disciplina ε1] que também estava com dificuldade, pensei melhor largar, só que fica aquela culpa, sabe?, eu sinto que eu não tenho direito de exigir nada, de reclamar dela, entendeu?, não posso falar a [professora x] não foi uma boa professora, como a gente tentou, a gente tentou neste segundo semestre abrir uma turma da [disciplina x] para os dependentes, só que, como que você vai argumentar que quase toda sala reprovou, se quase toda a sala reprovou por falta, entendeu?, aí eu penso e sinto que eu não tenho com que argumentar, que eu simplesmente desisti, e eu acho isso feio, entendeu?, eu acho que mesmo que fosse para não passar para ir muito mal eu tivesse ido até o fim e também eu teria entendido querendo ou não, né? de um jeito ou outro teria aprendido, e eu estava usando [essa disciplina

agora] e agora tem muita coisa [dessa disciplina] que eu não sei e eu preciso e tenho que ficar correndo atrás, então com certeza não teria abandonado [essa disciplina] (JANDIRA, 2017).

Ainda, houve dois relatos de alunas que precisando fazer a avaliação final (exame) procuraram revisar a segunda (e última) prova junto com a professora Illari com o intuito de conhecer seus erros:

128 - Aluna – [...] muita gente chama ela de monstro por causa da correção da prova dela, mas eu achei ela uma professora assim, ela é muito certa, ela é muito correta assim, então eu não sei, eu não considero ela um monstro porque teve na prova dela/ eu fiquei de exame, então eu tive que fazer o exame, e eu queria ver a minha prova, a minha segunda prova para ver o que eu errei, né?, porque no exame ia cair a mesma matéria, aí ela falou que não ia dar para ver porque os alunos não poderiam ver por causa da proximidade da prova e do exame, só que eu acho que eu insisti bastante né? falei assim: Ah, mas eu queria saber se eu posso ver determinado dia. Aí ela abriu uma exceção para mim, simplesmente para mim, ela falou assim que ia abrir uma exceção só para mim porque eu tinha ficado com pouca nota faltando, né?, para passar, e aí ela falou que eu poderia passar na sala dela determinada hora, e poderia ficar só poucos minutos porque depois ia ter aula, né?, então eu achei isso legal da parte dela, porque não sei se foi muito legal assim porque só abriu para mim, né?, mas ela foi atenciosa, então quando fui na sala dela ela me ajudou bastante, até falou assim: “ah, eu vi você fazendo esse exercício errado, tive vontade de falar para você que estava errado, mas eu não podia porque eu não posso fazer isso, né?” então, ela é uma pessoa muito correta, mas eu não acho ela um monstro por causa disso, né?, porque ela foi atenciosa comigo, então eu acho que é isso ela é uma pessoa sistemática, correta, mas ela também tem um bom coração (risos) (SHAYA, 2017).

129 - Pesquisadora – Tem algum fato que tenha ficado marcado com algum professor? Qualquer coisa, para bem, para ruim...

Aluna – [A professora Illari] (risos) que eu fui, que uma vez eu fui ver a minha prova antes de fazer o exame, que eu peguei exame, a minha última prova porque eu fiz todas as questões, falei: “Ah! pelo menos um seis eu tiro”. E eu tirei acho que quatro ponto seis. Eu falei: “vou ver a minha prova”. Tudo bem que ela [a professora Illari] estava de recesso, mas ela estava na sala, daí na hora que eu bati na porta falei: “Ah, professora desculpa chegar às cinco horas”. Que o horário que ela atende é mais ou menos quatro e meia, de quatro e meia às seis. Ela falou assim: “está pedindo desculpas por quê? Não estou atendendo hoje”, aí falei: “Nossa! tudo bem, então vou embora.” Ela falou: “Não, que você quer?”. Aí falei que queria ver a minha segunda prova para saber que eu errei para não errar no exame de novo. Ela falou assim: “Vê aí, mas vê rapidinho”, aí eu fui ver a minha prova e tinha uma questão que valia acho que dois e meio, e tipo, eu tinha achado [o resultado], fiz o gráfico [do resultado] e ela deu errado na questão inteira, não considerou nada e eu não pude perguntar assim para ela por quê, porque eu já tinha que devolver, ela já estava arrumando as coisas na minha frente assim para ir embora. Aí fiquei bem triste (risos).

Pesquisadora – E você ficou triste ou ficou revoltada?

Aluna – Ah, porque todo mundo já tinha me avisado dela, então assim, mas eu nunca achei que ia acontecer comigo, sabe?, tudo bem que eu fui lá no recesso, mas uns professores meus anuais estavam atendendo no recesso que eles sabem que é a hora que a gente mais tem para tirar dúvida, então se eles estivessem na sala eles atendiam à gente, daí na hora que eu vi ela na sala eu achei que ela ia me atender, daí NÃO, ela falou que só estava lá porque tinha aplicado exame e que ela já estava indo embora que era recesso dela, aí fiquei bem triste aí nem pude nem perguntar, até hoje eu não sei porque ela me deu errado e valia dois e meio, nem para considerar um pontinho porque eu achei [o resultado] isso que era importante, tudo bem se ela descontar meu gráfico, que eu não fiz muito perfeito, mas ela colocou errado em tudo, eu fiquei muito triste (IRANI, 2017).

Nesses dois relatos, de Shaya (fragmento 128) e Irani (fragmento 129) observamos que há uma diferença no tratamento das alunas. O Art. 11, inciso 2 da Resolução N°64/2001 CEP, que trata sobre os critérios de avaliação e aprendizagem assinala que: “O docente deverá permitir ao acadêmico o livre acesso ao instrumento de sua avaliação, desde que na Instituição e em horário compatível às atividades docentes e acadêmicas”.

Como mostrei na tabela 2 que trata sobre o calendário de atividades acadêmicas da UEM no ano de 2017, o fim das aulas do primeiro semestre estava marcado para o dia 07 de agosto, os últimos ajustes/ lançamentos e fechamento das avaliações periódicas estavam programados para o dia 03 ao dia 09 de agosto. E a avaliação final estava programada para ocorrer entre os dias 11 a 17 de agosto. Neste cronograma não há menção de nenhum recesso nesse período.

Mesmo assim, parece incongruente fazer uma prova e não ter a possibilidade de ter acesso a ela, como manifesta Shaya que teve que insistir muito para poder ter esta possibilidade, afirmando que a professora fez uma exceção “ela falou assim que ia abrir uma exceção só para mim”, no entanto Shaya percebe que essa prática da professora não foi justa em relação aos Outros alunos “não sei se foi muito legal assim porque só abriu para mim, né?”. No entanto, essa experiência do encontro com a professora, fez gerar sensações positivas em Shaya, a ajuda, a atenção da professora transpassaram Shaya originando outra percepção da professora.

Já segundo o relato de Irani, há um trato mais fechado, cortante para com ela a tal ponto que não conseguiu perguntar em que estava errada, aparentemente os movimentos corporais da professora Illari fechavam as portas do diálogo “eu não pude perguntar assim para ela por quê, porque eu já tinha que devolver, ela já estava arrumando as coisas na minha frente assim para ir embora”.

Destarte, podemos observar as desigualdades que podem existir na relação professor-aluno, mesmo com regras que supostamente normalizam um mesmo comportamento, a prática dessas normas depende dos sujeitos, ou seja, ou pouco que está prescrito em normas, disciplinas, foge da imensidade dos comportamentos no cotidiano. Estas práticas cotidianas como observamos nesses dois relatos, estão mais vinculados a relações de poder, no caso, a professora nessa circunstância teve o poder de decidir que aluno podia ou não ver a prova, e dar um feedback da sua avaliação. Enquanto para uns alunos é possível para outros não.

Ainda, quando alguns alunos me falavam que estavam indo mal na disciplina da professora Illari, eu perguntava se tinham ido a ver sua prova, e alguns alunos me respondiam que não tinham ido a ver e mencionavam que tinham escutado relatos de alunos destacados da sala que sim tinham ido a ver a prova e se queixaram da rigidez da correção, dando a entender pelos gestos que não compensava passar a ver a prova, mas foi na entrevista com a Jandira que entendi uma das muitas sensações implícitas neste ato:

130 - Pesquisadora – Você já teve algum estranhamento com algum professor?

Aluna – [...] a [professora Illari] que de primeira eu achei que fosse uma pessoa legal, sabe?, parecia ser bem simpática, mas depois eu fiquei assim tão, me sentia envergonhada perto dela, sabe?, e não foi só eu, várias pessoas que foram mal na prova dela se sentiram assim como se ela não conseguisse entender a nossa realidade, como se fosse simplesmente a gente não estudou, sabe?, então depois daquilo eu fui até algumas vezes na aula, mas eu não tinha coragem de ir na sala dela a ver a minha prova, sabe?, porque eu me sentia MUITO ENVERGONHADA de chegar para ela, ela até falou assim na sala “não! porque o cara nem sabe nem [o conteúdo inicial da matéria]” e pela a minha nota, eu errei até [esse conteúdo] e aí eu fiquei assim com muita vergonha de chegar, e sei lá, porque dá a impressão que você não se saiu bem porque não estudou, e eu não estudei tanto quanto deveria porque começo da graduação você não tem muita noção, mas tentei, sabe?, e aí eu fiquei com isso, tanto que eu parei de ir às aulas, desisti, achei que não ia conseguir, me arrependo (risos) (JANDIRA, 2017).

Na fala de Jandira (fragmento 130), observamos como o fenômeno da alteridade, desse encontro com o Outro, nos transpassa de uma forma tão profunda por meio de falas, expressões, agires que nos atravessam que nos descentram, nos mexem: “eu me sentia MUITO ENVERGONHADA de chegar para ela”. E a mesma Jandira, nos deixa algo muito penetrante no seu relato, a sensação de não nos sentirmos compreendidos pelo Outro: “como se ela não conseguisse entender a nossa realidade”. Neste sentido, acredito, como Certeau (1998, 2011) e Merleau-Ponty (2012, 2014, 2015), que para compreender um pouco mais os vestígios do Outro devemos partir do solo do mundo vivido, tentar nos aproximar do solo

que ele pisa, dos cheiros que ele sente, da realidade que o Outro experimenta no seu cotidiano. Jandira (fragmento 130) assim como Iracema (fragmento 124) e Irani (fragmento 126; 129) se sentem incompreendidas pela professora: “como se fosse simplesmente a gente não estudou, sabe?” (JANDIRA, FRAGMENTO 130).

Na minha observação em sala percebia que a professora Illari tentava desde sua maneira de existir realizar um bom trabalho criando seu próprio material digitado para os alunos não perderem muito tempo copiando a matéria da lousa; dando “estímulos” como o lembretinho e a prova valendo 12 pontos; chegando sempre antes do horário e nunca faltando em nenhuma aula; se importando muito em tentar passar todo o conteúdo da matéria, assim como outras práticas em que mostrava muita responsabilidade. Mas como veremos na continuação, no relato da professora Illari, seus movimentos com os alunos partiam mais de uma perspectiva mais objetivada, mais estratégica:

131 - Pesquisadora – O que lhe proporcionou satisfação com relação aos alunos?

Professora – Ah!...satisfação é ver que mesmo aqueles que por ventura não vão muito bem na primeira prova que ainda assim vão, continuam se esforçando, tiram dúvidas, se motivando e que conseguiram chegar no final com boas notas apesar das dificuldades enfrentadas no caminho, acho que/ e percebo que isso não vem muito do professor parece que o interesse, o estímulo vem mais do próprio aluno, pelo menos com relação a essa turma senti, do que por parte do professor. Porque eu ainda para a segunda prova dei uma oportunidade para eles fazerem uns lembretinhos da matéria para levar para a segunda prova, dei um exercício bônus para melhorar a nota deles com relação a primeira prova, então assim, aqueles que estavam frequentando e tal, realmente levaram isso em consideração e conseguiram ir bem. Agora, aqueles que realmente tinham muitas faltas, mesmo tentando estimulá-los de alguma forma com isso, eles não, acho que eles não atingiram as expectativas que eu tinha, então eu percebo que parece que o aluno tem mais estímulo de dentro para fora do que de fora para dentro, parece que o estímulo externo não funciona muito, pelo menos, não funcionou muito com essa turma, ao contrário do que aconteceu com outra turma minha da mesma disciplina de um outro curso que estava ministrando que também fiz a mesma coisa, e nossa!.. eles se animaram muito e realmente foram bem melhor levando em consideração os mesmos estímulos que eu dei para essa turma. Então parece que eles não se motivaram, não sei se é a escolha do curso ou da disciplina, enfim, parece que os que estavam interessados estavam interessados mesmo desde o início e se esforçaram, aqueles que não estavam muito também não corresponderam ao meu estímulo de tentar fazer com que eles melhorassem, então eu achei mesmo eles bem desinteressados nesse sentido, não lutaram muito para atingir seu objetivo (ILLARI, 2017).

Na narrativa da professora Illari observamos como se reduziu o Outro, por meio de movimentos objetivos a mecanismos de estímulo e resposta, neste sentido, a tentativa é que

o Outro atenda, execute, mude comportamentos, segundo estímulos deliberados pelo Eu. Mas não funcionando estes estímulos (“externos”) a professora assinala: “parece que os que estavam interessados estavam interessados mesmo desde o início e se esforçaram, aqueles que não estavam muito também não corresponderam ao meu estímulo de tentar fazer com que eles melhorassem”. Mas, como pudemos observar nos relatos dos alunos, o argumento da professora não se fundamenta, pois todos os alunos entrevistados afirmaram se sentir afetados de alguma forma pela professora, desta forma não há como afirmar que o interesse parte só do Eu e não é transpassado pelo Outro.

132 - Pesquisadora – E como foi sua experiência com a sala, com tudo o que aconteceu durante o semestre?

Professora – Com a maioria dos alunos eu tive um bom relacionamento mesmo com aqueles que, enfim, não acabaram frequentando a disciplina até o final não tive nenhum problema com eles... Ah!.. com os alunos que em geral vem me procurar durante a aula, ou depois da aula, ou mesmo no horário de atendimento sempre tive um ótimo relacionamento com eles, gostei da turma apesar de ter me sentido frustrada pela qualidade da turma, não sei o motivo mas a turma era uma turma bem fraca no geral mesmo. Não sei se nem tão fraca ou mais desmotivada não sei muito balancear. Meu relacionamento com eles pelo menos foi bom, mas realmente foi meio frustrante aí (ILLARI, 2017).

Finalmente a professora Illari (fragmento 132) nos menciona que mesmo se sentindo frustrada pela qualidade da turma, gostou dela. Sem distinguir claramente entre uma turma fraca ou mais desmotivada. Neste sentido, podemos observar que muitas vezes a relação professor-aluno funciona mais no esquema de “conferencista-platéia”, neste sentido visualmente é mais passível a apresentar-se como uma palestra do professor dirigida a uma massa anônima de alunos, ainda mais quando esta massa pouco participa, quase não fala, não se comunica. Soma-se a isto a relação hierárquica entre professor e aluno, relações de poder, onde o professor tem a autoridade para designar o que pode ou não dentro da sala de aula. Desta forma, quando não há uma aproximação ao mundo vivido dos Outros, quando não há intentos de desgeneralizar, de desmassificar por parte dos professores, intentando não comprometer como assinala Certeau (1978) a experiência política da palavra, o diálogo, falando e deixando falar com e em meio das diferenças, quando não há uma tentativa de aproximação ao solo em que pisam os alunos, é possível observar uma relação professor-aluno em que se produzam mais movimentos objetivados de parte dos professores em relação aos alunos. Práticas mais estratégicas, métodos de ensino padronizados, lógicas mais mecanicistas (em que os nossos comportamentos, emoções, sensações podem ser calculados,

analisados por medições objetivas) reduzindo assim os Outros a objetos. Neste sentido nas análises da professora Illari, os comportamentos da turma, se reduziram a sua incapacidade (turma fraca) ou a sua desmotivação (turma desinteressada).

Diante da situação da sala de aula em que a maioria tinha sido reprovada na matéria, ao passar pela experiência de ter aulas com uma “professora rigorosa” muitos expressavam como se lamentando não ter escutado as vozes dos veteranos que tinham avisado para eles que a professora tinha essa característica de alta reprovação.

133 - Aluno – [A professora Illari], [Eu] via que realmente que não estava ligando se a gente entendia, não estava ligando para a gente, e eu acho que às vezes falta um pouco de desconfiômetro porque o ano passado aconteceu a mesma coisa, as pessoas tiraram uma nota terrível na primeira prova, beleza! não tem que desistir não, ainda tem que fazer a segunda prova e fazer o exame, mais se sessenta por cento por aí da turma parou de vir depois da primeira prova e você achar que o problema são os alunos, então tem uma coisa de errado aí, mas se ela não percebeu isso até hoje, dificilmente vai perceber (CAUÉ, 2017).

Caué (fragmento 133) traz na sua narrativa uma fala que vários alunos me manifestaram também com relação a outros professores: “mas se ela não percebeu isso até hoje, dificilmente vai perceber”, quando os alunos me falavam isso, seguidamente me falavam que não adiantava conversar com o(a) professor(a) e esclarecer o que estava acontecendo porque se eles não perceberam até hoje, dificilmente iam perceber, deixando toda a situação como um problema sem solução, não acreditando nas possíveis mudanças do professor, não acreditando que o diálogo possa talvez mudar o Outro.

A experiência com a professora Illari teve implicações no segundo semestre porque os alunos também foram alertados pelos veteranos do curso que a professora que ia ministrar a disciplina λ no segundo semestre, a professora Asiri, também tinha a característica de ser uma professora rigorosa e como a maioria dos alunos tinha sofrido uma experiência considerada negativa com a professora Illari, quase toda a turma migrou para fazer a disciplina λ junto a outras turmas da UEM.

Na narrativa a seguir Iracema, que trocou de professor da disciplina λ , nos comenta como foi sua experiência com esse professor e porque foi fazer a disciplina com ele:

134 - Pesquisadora - E o professor da [disciplina λ]?

Aluna – Então, me falaram muito bem dele por isso que eu entrei na matéria dele, tipo, sem hesitar e tal, mas depois ele, tipo, começou a dar aula em slide, começou a fazer, tipo, dispersar muito do tempo da aula para fazer outras coisas e isso me deixou muito desanimada e depois da prova

eu também fiquei muito desanimada porque eu fui mal, tipo, eu tirei cinco na prova e, tipo, não me sinto mais motivada a estudar, tipo, para a matéria dele. Minhas amigas também foram mal, foram pior que eu, que elas tinham mudado também para esse professor e elas saíram, daí, tipo, só da minha turma só eu que estou na aula dele agora. Então eu não me sinto nem motivada para ir para aula, que nem hoje mesmo eu faltei porque eu tinha coisas da iniciação científica para fazer que não tinha tempo e tenho que entregar amanhã, mas, tipo, não me arrependo de haver faltado como me arrependeria em outras aulas que eu gosto dos professores, por exemplo eu não faltaria numa aula [da professora Thaynara] para fazer as coisas da iniciação científica, mas na aula dele eu faltei, sabe?, então parte do jeito como ele dá aula me deixa muito desmotivada porque... eu não sei por quê, mas me deixa muito desmotivada.

Pesquisadora – E os veteranos falaram que a professora [Asiri] [...] era muito rígida?

Aluna – Sim, eles falaram que a professora era muito rígida e que ela era que nem a professora [Illari], ehh, só que as meninas que continuaram com ela, falaram que não é tudo isso, sabe?, e é muito boa e tal, a gente fica com um pé atrás porque foram amigos muito próximos meus que falaram que ela era muito rigorosa e que eu confio neles, então eu acho que ela às vezes não é assim com todo mundo, às vezes com aquela sala ela se identificou mais e foi mais boazinha, uma coisa assim, mas eu acho que se eu não teria mudado [de professor] eu estaria melhor e, tipo, me arrependo de haver mudado (IRACEMA, 2017).

Observamos no relato de Iracema (fragmento 134) a relevância da transmissão das experiências dos Outros, “me falaram muito bem dele por isso que eu entrei na matéria dele, tipo, sem hesitar”, acreditando na fala dos veteranos: “a gente fica com um pé atrás porque foram amigos muito próximos meus que falaram que ela era muito rigorosa e que eu confio em eles”, assim podemos observar como a experiência dos outros, os seus relatos, podem transcender em nós, como assinalava Merleau-Ponty (2012), produzindo a vivência de um sentido, produzindo mudanças, transformando-nos, e até acarretando decisões no cotidiano como aconteceu com Iracema chegando a mudar de professor. É necessário ressaltar que as decisões de Iracema tiveram também como referência seu mundo vivido, pois existia uma comparação entre a professora Asiri e a professora Illari, que Iracema já tinha experimentado, “que ela era que nem a professora [Illari]”. No entanto, podemos observar também como podem ser originados os juízos antecipados sobre o Outro, esteriótipos, podendo espalhar-se rótulos sem dar opção a experimentar o Outro, definindo-o, constituindo-o desde cima.

É importante frisar novamente que os relatos de experiências vividas, passam pelo filtro da memória, acontecimentos que são reativados de forma meio verdadeira, meio falsa, neste sentido recriamos constantemente o nosso passado pelo nosso presente, destarte, essa invenção da nossa própria história, essa recriação é um instrumento imperfeito, portanto

ressalto a importância de partir do solo do mundo vivido junto ao Outro, tal como assinalava Merleau-Ponty (2015), antes de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo.

Desta forma, na primeira aula da professora Asiri, só tinha 8 alunos na sala:

135 - Hoje foi um dia quente, cheguei na sala e a professorá já estava lá. Ela perguntou: “São todos os alunos?”. Pois na sala tinha apenas 8 alunos. Uma das alunas respondeu para a professora [Asiri] que o semestre passado tiveram uma professora da [disciplina x] que era muito rígida, então como falaram que [ela (a professora Asiri)] era rígida também os alunos trocaram de turma.[...]. [Em um outro momento], a professora [Asiri] comentou que era ainda bom ter poucos alunos porque era melhor estar com os que estavam interessados na matéria que ter a sala cheia de alunos que estão preocupados em passar [...] no transcurso da aula até chegou a fazer comentários animados dessa situação: “fica como uma aula particular, uma aula VIP” e os alunos sorriram (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE AGOSTO, 2017).

136 - Pesquisadora – E a senhora que sentiu de encontrar tão poucos alunos, assim de experiência mesmo?

Professora – Eu tenho a seguinte visão, como falei para os alunos. Eu quero dar aula para quem está interessado, eu não me sinto frustrada, porque frustração é quando o aluno está na sua sala, está assistindo a sua aula, já passou um tempo com você e pede para sair, daí é ruim. Mas os alunos nem tentaram, nem foram assistir a minha aula, então eu sei que eu não tenho culpa, estou tranquila.

Pesquisadora – Mas nesse momento a sua sensação quando você viu poucos alunos como que foi? De admiração, de surpresa?...

Professora – De surpresa, mas não de frustração, porque frustração é quando uma coisa que você fez, deu errado. Fico surpresa de os alunos serem tão influenciados por conversa de outros colegas. Tomar como medida para escolher uma coisa a opinião dos outros, não tirar você próprio suas próprias conclusões, baseado em que você foi lá, conheceu, tentou ver. Uma experiência ruim não significa que com a outra pessoa vai ser a mesma coisa, os níveis de exigência vão ser diferentes.

[...] Neste caso estes alunos vieram de uma reprovação, e por terem ouvido que eu era exigente não quiseram fazer o curso comigo. Ou seja, estão procurando algo fácil [...] (ASIRI, 2017).

A professora Asiri (no fragmento 136), manifesta como ficou “surpresa de os alunos serem tão influenciados por conversa de outros colegas [...] não tirar você próprio suas próprias conclusões, baseado em que você foi lá, conheceu, tentou ver”. Desse modo, muitos dos alunos não tentaram o encontro com ela, prática estratégica suscitada pelo atravessamento das palavras dos Outros que rotulavam a professora de rigorosa. Porém, como a professora Asiri menciona “uma experiência ruim não significa que com a outra pessoa vai ser a mesma coisa, os níveis de exigência vão ser diferentes”, pois ela é um Outro, não é a professora Illari, assim não há como igualar por meio de rótulos, de etiquetas,

pois somos seres heterogêneos, cada um com um forma diferente de se relacionar com o mundo e com os Outros.

137- Aluna - [A professora Asiri] eu acho ela sensacional também. Eu não sei, eu confesso que eu estava com medo porque ficou dez pessoas na turma e todo mundo me falando que estava mudando, ah, não vou mudar, né?, se for outra [professora Illari], né?, mas... mas eu achei ela super animada, super disposta, tipo, a ensinar a gente, até falou que se precisava dava aula individual que a gente ia na sala dela e ela explicava até você entender, e falaram que a prova dela é difícil, mas eu acho que assim, deve ser coerente com a aula dela e tudo mais (IRANI, 2017).

Os poucos alunos que assistiram as aulas da professora Asiri tiveram outra percepção da professora, como assinala Irani (fragmento 137) e como veremos na continuação.

5.2.1.18 Vitalidade contagiante

A professora Asiri se mostrava muito dinâmica, e mesmo tendo que passar uma disciplina muito abstrata por três horas consecutivas, ela conseguia manter aos alunos acordados e interessados pela matéria. Eu sentia que sua expressividade, sua vitalidade era contagiante.

138 - A professora [Asiri] falava durante a aula frases que descontraíam os alunos: Após achar a solução de um exercício a professora disse: “Eu falei? Não falei? Falei!”. Em outro momento após um exercício complexo a professora falou: “Gostou?” e uma aluna mexeu a cabeça indicando que não, a professora respondeu: “Bonito, né?” (se referindo ao exercício) após essa fala outra aluna sorriu. Também várias vezes, antes de resolver a parte mais crítica do exercício a professora falava algo como: “e agora rebola!”. Todas estas frases e muitas outras estavam acompanhadas de expressões faciais e corporais impregnadas de animosidade e entusiasmo que ela transmitia (DIÁRIO DE CAMPO, 29 DE SETEMBRO, 2017).

139 - Pesquisadora – Ah! e exemplos assim desses momentos bons que você fala é tipo quê?

Aluna - [...] a professora [Asiri] por mais que ela seja séria, dê a matéria, a matéria dela seja difícil, toda aula ela faz caras e bocas e piada, de repente ela para, ela conversa com a gente, ela faz a chamada e enquanto faz a chamada ela conversa com a gente (YARA, 2017).

140 -Aluna – Ah, a professora [Asiri] eu acho ela muito animada, e tipo, eu estava com muito medo da [disciplina λ] justamente pelo que passei já [na disciplina x], eu não sei por que tanta gente saiu da sala dela? Porque eu achei ela uma pessoa super animada, por ela ser animada dá para

aguentar as três aulas que ela dá. Não é igual [a professora Illari] que chegava e passava mil quadro, apagava o quadro, passava mais mil quadro, e tipo, nem ligava para a gente, tipo, ela nem olhava no nosso rosto, eu acho que o professor tem que ter um contato assim com os alunos, ser animado, tentar prender o aluno na aula dele. Acho que é isso (IRANI, 2017).

As caras e bocas, piadas, e conversas da professora Asiri são considerados por Yara (fragmento 139) como momentos bons no cotidiano do curso, são expressões percebidas que a transpassam de forma positiva. Da mesma forma, Irani (fragmento 140) comenta como o ânimo da professora Asiri transcende nela: “por ela ser animada dá para aguentar as três aulas que ela dá”. Deste modo Irani nos transmite como as expressões animadas da professora Asiri, alteram o corpo dela (entrelaçando um corpo com o Outro) podendo aguentar a aula. Também é possível enxergar que, muito longe da padronização criada (nos comentários) em que se igualava a professora Asiri com a professora Illari baixo o rótulo de professoras “rigorosas”, não tendo em consideração a heterogeneidade dos sujeitos, Irani mostra diferenças sentidas, experimentadas por ela que foram muito distintas às experimentadas com a professora Illari. Destarte, vemos mais uma vez o perigo de cair nos rótulos, nas etiquetas, nos esteriótipos sem experimentar o Outro.

A seguir trago narrativas minhas e de umas alunas sobre algumas percepções da aula da professora Asiri.

141 - O dia foi quente, o celular marcava 29°C às 10:10h. No entanto, a sala estava fresca pelos ventiladores que não paravam de funcionar. A professora trabalhou teoria e gráficos desenhados na lousa utilizando 3 cores de pinceis: azul, vermelho e preto. A maior parte do tempo os alunos copiavam a matéria. Em um momento da aula a professora assinalou: “Vocês não vão me abandonar, eu estou olhando para cada um de vocês!” com um tom de brincadeira. [...] A professora passava todo o conteúdo quase sem olhar para seu material [...]. Essa capacidade me surpreendeu porque era muita informação, eram quadros e quadros escritos pela professora. Me perguntei em outro momento, enquanto estava observando a sala: Que sensações eu sentia nesse momento. E fiz uma rápida anotação: “Sinto o vento bater na minha cabeça, sinto por vezes cansaço [...] Também sinto claridade, todas as lâmpadas estão acessas. Sinto uma sala fresca, as cortinas se mexem e deixam uma sensação agradável. O fato da professora dominar a matéria me transmite uma sensação boa, e não há barulho na sala, a sala é calma, são poucos alunos, somos junto comigo seis pessoas [sem considerar a professora], percebo que a professora se esforça em ensinar e é muito expressiva”.

Quando eram as 12:13h a professora continuava dando aula com muita intensidade com conteúdos aparentemente relevantes (DIÁRIO DE CAMPO, 6 DE OUTUBRO, 2017).

142 - Aluna - Mas agora a professora [Asiri], do departamento [β], agora, estou achando muito boa porque a aula dela é ótima, acho, ela explica muito bem, a prova é do nível da aula, é difícil, mas ela explica bem, então você tem a base para saber fazer a prova, entendeu?, e em relação à correção ela busca fazer você entender que você fez de errado, considera o que você fez certo e explica tudo para você fazer tudo certo, entendeu?, para você desenvolver aquilo que você fez de errado, então eu acho que em relação a ela acho muito bom (ANAHI, 2017).

143 - Aluna - Eu gosto, eu gosto [da professora Asiri] porque ela é a professora que faz caras e bocas, está comprometida em dar a matéria, ela pergunta que é melhor para a turma, que dia podemos fazer a prova, respeita o tempo da turma, eu vou lá na sala dela, ela me explica a matéria inteira de novo se eu tenho dúvida, ela também eu vejo que ela gosta de passar para mim, que ela gosta de dar aula, e ver a gente aprendendo a matéria e ela interage bastante com os alunos, mas cobra também nosso comprometimento, mas eu não ligo, é rígida também na correção, mas eu acho importante isso (YARA, 2017)

Nestes relatos podemos observar que mesmo a professora Asiri seja considerada rígida na correção por Yara (fragmento 143) há uma rigidez permeada de diálogo da professora com os alunos como expressa Anahi (no fragmento 142): “[a professora] busca fazer você entender que você fez de errado, considera o que você fez certo e explica tudo para você fazer tudo certo”. Assim, as palavras objetivas não estão vinculadas a algo positivo ou negativo, elas nada dizem a não ser pelo que está por baixo desta expressão, aos sentidos mudos na dimensão das experiências vividas, em outras palavras, o qualificativo de rígido como fala falada, ou como uma palavra objetiva contida num dicionário, não aflora nenhum sentido, a não ser pelo uso que os sujeitos fazem desta, o nosso sentir no mundo que lhe dará um significado.

144 - Pesquisadora – E como a senhora considera seu relacionamento com os alunos?

Professora – Muito bom em geral, como te falei salvaguardando algumas experiências que são esporádicas o meu relacionamento é muito bom, me relaciono bem com eles. É claro que têm alunos que não encaram muito bem o fato de reprovar e ele tenta encontrar um culpado.

Pesquisadora – Qual foi até agora a sua experiência ao dar aula [na turma de graduação pesquisada]?

Professora – Essa turma tem sido boa, nada surpreendente, mas eles não são completamente apáticos, mas também não são TÃO participativos. Eu estou com uma turma pequena, o meu espaço amostral está muito pequeno, mas tem sido uma experiência boa, ainda mais com esse estímulo que estou tentando fazer agora no final, acho que eles estão mais motivados (ASIRI, 2017).

A professora Asiri, como expressou no seu relato (fragmento 144), no final da disciplina tentou dar um estímulo para os alunos estudarem mais e conseguir aprovar a disciplina.

No dia 1 de dezembro a professora trouxe as provas da 2ª avaliação e fez uma proposta aos alunos: “Se vocês no global, não um ou outro, no global subirem a nota da terceira prova, eu considero só a nota da primeira ou segunda prova” (dando a entender que só ia considerar a maior nota das duas avaliações já feitas). Antes dessa fala a primeira nota ia ser a média da primeira e segunda prova e a segunda nota ia corresponder à terceira prova. Porém, advertiu que, caso a sala toda não subisse a média ela não faria nada e ficaria como antes. Assim sendo, a professora enfatizou que a sala toda tinha que ir bem ou melhor que antes, e que todos tinham que estar pendentes que o outro estude. Ao terminar de falar essa frase se escutou uma voz de uma aluna (como um sussurro e entre risos): “na porrada!” (dando entender na brincadeira que iam fazer estudar os outros colegas na porrada). Na sequência surgiu um comentário de fazer um grupo de estudo. [...] No final da aula a professora ressaltou que todos tinham condições de passar era só eles estudarem [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 1 DE DEZEMBRO, 2017). Após duas semanas no último dia de aula da disciplina assistiram apenas 3 alunas, imaginei que os outros alunos faltaram porque no horário da tarde tinham prova de outra disciplina, até esse último dia a professora continuou com seu ritmo, dando aulas sem parar de uma forma séria e ao mesmo tempo muito amena (DIÁRIO DE CAMPO, 15 DE DEZEMBRO, 2017).

A professora Asiri mesmo aparentemente não distinguindo muito os alunos, demonstrava na sua forma de conduzir a sua aula um querer, uma preocupação em que os alunos entendam a matéria, isto era percebido por vários alunos (YARA, FRAGMENTO 143; ANAHI, FRAGMENTO 142; IRANI, FRAGMENTO 137) e por mim. Eu sentia isso especialmente pelo jeito animado, e paciente de explicar, mesmo em alta velocidade, pois não parava de lecionar, apenas se detendo alguns minutos para fazer a chamada. E ao mesmo tempo, ao insistir reiteradas vezes para os alunos tirarem dúvidas com ela, para ela saber sobre como eles estavam caminhando na sua aprendizagem e ajudá-los.

5.2.1.19 Gostar e não gostar da interação

No segundo semestre também começou a lecionar a professora Nayarak, era uma professora muito nova, suas aulas eram bem amenas, ela passava o essencial de uma forma simples, dava muitos exemplos de pesquisas feitas por ela, ou sobre assuntos do cotidiano.

145 - Pesquisadora – E por que escolheu ser professora?

Professora – Por que eu escolhi?... Ah! não sei, eu gosto do contato do aluno, eu gosto de mostrar assim/ eu gosto de fazer as pessoas aprenderem algo que eu gosto, eu gosto [da área μ] em si, [da disciplina μ] básica, vamos dizer, e o pessoal tem muita dificuldade com a [disciplina μ] básica e eu vejo que eu posso passar para eles um jeito mais fácil, então assim quando vejo que o aluno “Ah! entendi”, né?, quando pega principalmente, quando pega aluno que já fez a disciplina uma vez [e] fala “agora consegui entender”, isso é assim, é uma realização, “nossa! consegui passar de um jeito fácil uma matéria que muitas pessoas têm dificuldade e consegui fazer eles entenderem, né?”, eu falo para as pessoas que eles têm que/ “você entenderam realmente?”/ quando eles têm que inspirar aquilo e ascender as lampadinhas do conhecimento deles, né?, e aí quando eu vejo que isso realmente aconteceu isso me dá um, não sei, um prazer (risos). Não sei se é isso, não me encaixo em outra coisa, não me vejo fazendo outra coisa só lecionando mesmo (NAYARAK, 2017).

146 - Aluna – [A professora Nayarak] eu acho que ela tem uma paixão muito grande pelo curso dela, mas eu não gosto muito dessa matéria pessoalmente e eu acho que pelo fato dela ter esse amor por [essa disciplina] ela está sempre muito empenhada a passar assim, mostrar para a gente como a [disciplina] é maravilhosa, passar como ela vê [a matéria] e não sei, ela está sempre tentando e eu acho isso bem legal, professor que tem amor assim, pela matéria dele, mas eu acho que ela se perde muito também, ela gosta de contar da vida dela e aí às vezes se perde, mas ela é bem legal (risos) (SHAYA, 2017).

147- [...] A professora para exemplificar a teoria fez uma pequena brincadeira em que sorteia bombons. Ela se mostra muito comunicativa e fala muitos exemplos na aula, tenta ser o máximo de simples na sua explicação para todo mundo entender, mas por momentos percebo que alguns alunos não gostam, como se preferissem algo mais direto e não tão mastigado, é como se fosse muito fácil para eles. Isso percebi, mas posso estar errada. (DIÁRIO DE CAMPO, 28 DE AGOSTOS, 2017).

[...] a professora tenta dar ânimos, ser engraçada, fala da sua vida, a sala fica bem descontraída. Ela ensina com exemplos que os alunos conhecem do seu cotidiano. Vai explicando e colocando exemplos, fala um pouco na frente, no meio da sala e volta na frente (DIÁRIO DE CAMPO, 31 DE AGOSTO, 2017).

Esse gosto que a professora Nayarak expressa (no fragmento 145): “eu gosto de fazer as pessoas aprenderem algo que eu gosto” (referindo-se ao gosto pela área μ), era transmitido, nas suas diversas expressões, no tom ameno e empolgante com que comentava suas pesquisas, nas suas brincadeiras associadas ao conteúdo, nos seus diversos exemplos do cotidiano... e chegavam a ser sentidas pelos alunos e por mim, como assinala Shaya, (fragmento 146) “eu acho que pelo fato dela ter esse amor por [essa disciplina] ela está sempre muito empenhada a passar assim, mostrar para a gente como a [disciplina μ] é maravilhosa”, assim, mesmo não gostando da disciplina propriamente dita, Shaya, é transpassada de alguma forma pelas sensações da professora Nayarak com relação a disciplina μ de uma forma positiva.

A professora Nayarak gostava de interagir muito com os alunos. Ela já tinha lecionado na UEM durante 4 anos, mas em outras áreas onde o perfil dos alunos era mais solto e comunicativo, ao dar aula nesta turma por diversas vezes eu percebia que não gostava do comportamento quieto e silencioso dos alunos.

148 - Pesquisadora – Que lhe agrada mais dos alunos, do comportamento dos alunos?

Professora – Nossa! depende muito, né?, ahhh, quando eles prestam atenção que hoje em dia é raro, prestar atenção, interagir, interagir, eu gosto que o aluno interaja, né?, responda o que eu pergunto em sala de aula, é isso, eu gosto que responda porque por mais que/ porque a interação me mostra que eles estão prestando atenção, mas também conseguem me dar o feedback de quanto eles estão atendendo da disciplina, então eu gosto quando o aluno interage [...]

Pesquisadora – Qual foi até agora a sua experiência ao dar aula [na turma de graduação pesquisada]?

Professora – Essa turma, ela foi uma das turmas mais complicadas em relação a minha relação com eles, eles são muito fechados, eles não gostam muito assim de interagir, como eu gosto assim dessa interação para mim está sendo meio complicado, MAS até agora está indo bem assim, não acho que seja RUIM, né?, a interação, mas.... (NAYARAK, 2017).

149 - Aluno – A [professora Nayarak] [...] se preocupava demais, ela gostava dos alunos, ela tentava interagir com a gente, mesmo a gente sendo meio quieto porque a gente já tem esse negócio, tipo, a gente é meio quieto, ela tentava interagir, não precisava ser daquele jeito constrangido, que ela é uma pessoa que, tipo, mesmo sendo professora não estava num patamar diferente, ela estava no mesmo patamar que a gente, ela era igual à gente, ela tentava ensinar desse jeito, então ela é uma das outras pessoas que, tipo, fazia a gente se sentir bem, sabe? (CAIO, 2017).

150 - Aluna –[...] eu não gosto quando um professor fica falando, tipo, querendo que a gente fale durante a aula, e aí, basicamente assim, que ele pegue e fale: “quanto é isso mais isso”, tipo, tentando, forçando muito a interação entre a gente porque, não sei, isso me remete muito o primário e é uma coisa assim que não é necessária, sabe? para mim é mais só colocar o conteúdo e aí a gente vê, do que tentar aquela interação [...] (AMANA, 2017).

151 - Aluna – Ah, no começo até gostava dela [da professora Nayarak] só que, tipo, acho que é o jeito dela mesma, é que ela fala muito (risos) e, sei lá, e ela também fica brava com a gente por nada, porque a gente não responde, mas é porque a gente é assim com todo mundo, sabe?, a gente não é assim só com ela, e ela acha que é só com ela e aí quando a gente não sabe alguma coisa ela fica: “ai, porque as coisas você sabe, não sei quê?, não sei quê?” ela fica brigando lá, mas em geral ela explica bem (JACI, 2017).

152 - Hoje no horário da aula estava nublado, frio e com chuva [...]. A professora [Narayak] passou o conteúdo e para exemplificar a teoria colocou exemplos de uma área em que tinha realizado algumas pesquisas, eu senti que esses exemplos ajudavam os alunos na compreensão do conteúdo e a não se sentir cansados, pelo contrário alguns participavam. O primeiro exemplo tratava sobre [um assunto do cotidiano] e três alunos que geralmente não participam interagiram com a professora, eles pesquisaram na internet o assunto para complementar o exemplo da professora. Na sequência a professora precisava de alguns dados de aulas passadas, mas nenhum dos alunos interagiu com ela.

Logo a professora ofertou ½ ponto a quem falasse os dados, mas mesmo assim, após um intervalo de tempo só uma aluna respondeu. Isso me fez perceber que a maioria dos alunos não queria/gostava de participar (pelo menos nessa situação).

Quando passou a resolver os exercícios na lousa, a professora perguntava e resolvia estes desenvolvendo até as partes mais básicas. Esta forma de resolver aparentemente era desnecessária para os alunos, causando algum tipo de desconforto, como se fosse óbvio, o que expressavam por meio de expressões faciais. A professora enfatizava que só estava fazendo isso porque era recorrente ter erros nesses detalhes. Num determinado momento, quando ela queria que respondessem o resultado de um exercício, ninguém respondia.

Professora: Vai dar quanto?.. QUANTO?; Concordam?.. CONCORDAM?
Nesses instantes em que ninguém respondia eu sentia um clima estranho na sala... [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2 DE OUTUBRO, 2017)

Observamos como a forma da professora Nayarak se relacionar com o mundo (no ambiente da sala de aula), mais falante e interativa se diferenciava da forma como a maioria dos alunos se relacionavam (quietos e silenciosos) provocando estranhamentos por ambos os lados da relação professor-aluno. A professora expressa esta diferença e o balanço que produz nela: “eles não gostam muito assim de interagir, como eu gosto assim dessa interação

para mim está sendo meio complicado”. Mas este encontro também atravessa os alunos gerando mudanças ou resistências.

Com relação às mudanças, Caio assinala: “ela tentava interagir, não precisava ser daquele jeito constrangido” (Caio era um dos alunos que não participava geralmente nas aulas, mas na aula da professora Narayak, com o transcurso do tempo, começou a participar repetidas vezes).

Já com relação às resistências Amana menciona: “é uma coisa assim que não é necessária, sabe? para mim é mais só colocar o conteúdo e aí a gente vê, do que tentar aquela interação”; ou Jaci: “Ah, no começo até gostava dela [...] [a professora] fica brava com a gente por nada, porque a gente não responde”. Assim, não só balanços, mudanças e resistências, podem ser provocadas no encontro com o Outro, mas infinitas possibilidades de sentirmo-nos transpassados e também de interpelar o Outro.

153 - Pesquisadora– Como você considera seu relacionamento com os alunos?

Professora – Complicado porque eu acho que eu me torno mais uma amiga deles, depende da sala, depende da sala, se a sala tem um perfil assim que é meu amigo, mas não é assim, eles sabem ainda que eu sou... né?, tem aquela separação nítida de professor – aluno, mas têm algumas salas que eles me veem mais como uma amiga mesmo, claro que eles vão pedir, “ah professora! dá um trabalho por favor” eles pedem, não vão, né?, impor, sabem que eu sou autoridade, mas eu me vejo mais uma amiga deles, mas eu acho assim, é mais pelo meu perfil mesmo, sabe?, eu vejo assim, tem uma outra professora que trabalha comigo ela se torna amiga dos alunos dela, mas não tanto quanto eu, eu acabo sabendo das histórias deles, eu acabo me abrindo um pouco mais, mas também não sei se é diferente, que nunca assisti uma aula de um outro professor que trabalha comigo, por exemplo, mas com todos os alunos acabo tendo muita amizade assim, não sei, me vejo amiga. Ai meu Deus! estou me acabando como professora nesta entrevista (risos) (NAYARAK, 2017).

Com o tempo fui percebendo a relevância de um tipo de abertura utilizada pelos sujeitos pesquisados (e também por mim), no sentido que a professora Nayarak, menciona (no fragmento 153): “eu acabo sabendo das histórias deles, eu acabo me abrindo um pouco mais”. Assim explicitamente a professora menciona que se abre um pouco mais aos Outros (os alunos), na prática eu observava que isto se realizava pela fala, pela postura, por narrar coisas próprias, mostrando em palavras aos Outros de que ela gostava, como ela percebia determinada situação, narrando suas histórias, contando suas anedotas, e até os seriados que ela curtiava... mostrando um pouco de seu mundo particular. Muitas vezes se criava uma relação recíproca de parte dos alunos (dos Outros), também se abrindo a ela: “eu acabo

sabendo das histórias deles”. Esta relação de abertura mútua é vinculada pela professora como uma relação de amizade. Assim, quando retomei meus entendimentos sobre a alteridade tentando desdobrar o que isto significava, observei que o fenômeno da alteridade é tão sentido, experimentado e até refletido por nós humanos, que mesmo não definindo o que seja alteridade, a manifestamos (expressamos a percepção do Outro estar fechado ou aberto a nós). No entanto percebi (nas diversas narrativas de alunos, professores e minhas) que essa abertura estava mais relacionada a um tipo de permissão que o Outro outorga para o Mesmo poder aceder ao Outro ou o Mesmo outorga para o Outro aceder ao Mesmo, como se abrissem ou fechassem as portas do encontro, por meio de comportamentos, posturas, expressões, estabelecendo limites. No caso da professora Narayak, ela se autoconsiderava aberta (fragmento 153) e considerava os alunos fechados (fragmento 148) e argumentava isto em termos de interação.

Compreendi este relato da professora aproximadamente como no gráfico 10 a seguir:

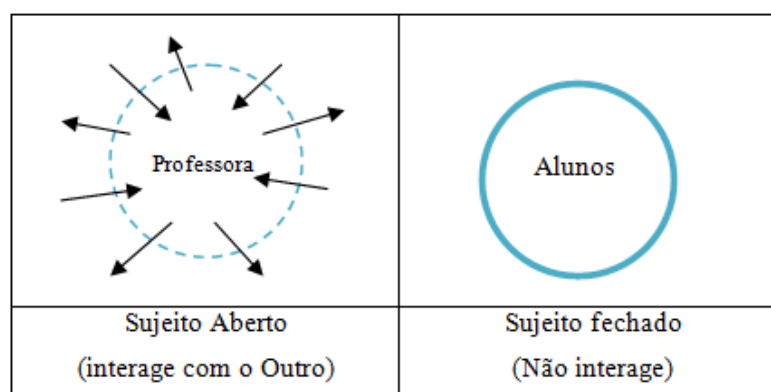


Gráfico 10 - Sujeito aberto e fechado, segundo a minha interpretação das narrativas da profa. Narayak

Fonte: Elaboração própria

Mas no fundo o que esta fala do sujeito aberto e fechado, envolve se “tomada como teoria da alteridade” é uma fictícia capacidade de nos podermos isolar. Neste pensamento podemos ser abertos ou fechados até como decisão nossa, decidindo se queremos ou não que o Outro nos afete. Se fosse desta maneira, o Outro passa a ser um ser inexistente, produto do meu pensamento, em que posso ser capaz de “torná-lo vivo” (me abrindo a ele e possibilitando dar acesso a outra voz, outorgar a ele a possibilidade de ser escutado), ou simplesmente mais um “nada” no meu caminho (me fechando não tendo nenhuma interação). Mas como observamos consecutivamente neste estudo, somos atravessados pelo

Outro a cada passo, em um relance do olho, em uma palavra, em um sorriso. O Outro, antes de obter “meu consentimento”, já tinha me transpassado, e eu o tinha transpassado. Antes de refletir sobre isso já estamos entrelaçados. Isto não quer dizer que não temos a capacidade de nos “fechar” e “abrir” ao Outro como assinalava a professora Narayak, ou como muitas vezes fazemos ou sentimos que fazem conosco, mas é justamente, uma operação segunda, uma forma de lidar com o Outro, mas ele já estava lá, já tínhamos sentido a sua presença, ele já nos tinha atravessado, assim nossa reação de nos “fechar” ou “abrir” é uma resposta ao Outro. Desta forma sermos “abertos” ou “fechados” pode ser uma postura totalmente premeditada, uma estratégia, produto de um ato reflexivo, ou uma tática, um ato de sobrevivência, de agir na hora e no momento certo, uma maneira de lidar com o Outro, ou seja, encontramos aqui as relações de forças imbricadas neste ato. Em outras palavras, ser “aberto” ou “fechado” está mais ligado a jogar o jogo das circunstâncias com relação ao Outro.

Destarte, não podemos confundir esta “abertura” assinalada pela professora Narayak, com a ABERTURA que possuímos naturalmente como seres perceptivos, por ser parte deste mundo. Sempre transpassados, atravessados, abertos ao mundo e ao Outro, sendo parte de uma mesma carne como assinalava Merleau-Ponty (2014).

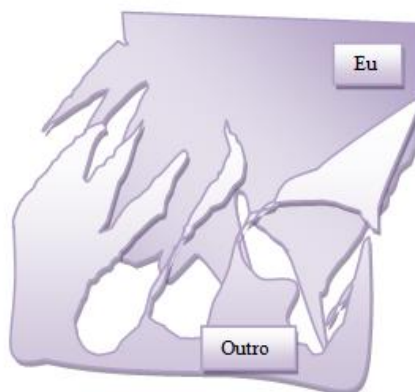


Gráfico 11 - Sujeito ABERTO naturalmente ao mundo e ao Outro

Fonte: Elaboração própria

O que quis representar no gráfico 11 é essa abertura natural, estando sendo sempre transpassados pelo Outro, em que por momentos ele mora em mim e eu nele, não sabendo mais onde começa o Eu e onde termina o Outro.

Retornando os relatos em sala de aula, existiam também algumas críticas à professora Narayak por passar o conteúdo de uma forma que era considerado por alguns alunos como muito básica.

154 - Aluno – [...] eu achei/ por enquanto estou achando bem fácil [a disciplina μ] [...] ela [a professora Narayak] acaba passando umas coisas que eu acho que ela poderia simplificar, sabe?, passar mais rápido e também ela/ eu acho que ela pede muito a resposta do aluno, assim, e se não responde ela acaba ficando nervosa (TORIBA, 2017).

155 - Aluna – [A professora Narayak] ela é super carinhosa, super/ já pegou amor na gente, dá para perceber assim, e eu acho isso super importante, mas eu acho assim, que tem de saber separar, tipo, relação professor-aluno, e relação de colegas, assim sabe?, igual ela disse na primeira aula dela que ela não consegue fazer isso, que ela pega muito amor assim, eu não acho ruim assim, eu acho que se a pessoa estiver conversando ali ela não vai conseguir chamar atenção porque já pegou um carinho ali e não vai querer estragar isso, daí acaba atrapalhando a sala, essas coisas, aí eu acho que acaba perdendo um pouco do controle [...] eu acho que ela não percebe que a gente já sabe fazer as coisas que ela está passando, assim tipo, fazer um gráfico, e ela foca muito numa aula em fazer coisas básicas, sabe?, e, tipo, todo mundo falou para mim que [a disciplina μ] ia ser super difícil, mas depende do professor que você pegar, inclusive a menina que mora comigo foi o único exame que ela pegou foi [a disciplina μ] eu falei: nossa!, né?, deve ser muito difícil, aí já faz um mês já começou as aulas, que ela está dando [conteúdo mais leve] são coisas que a gente já sabe fazer, acho que essas coisas, tipo, já pode aprofundar um pouquinho, entendeu?, só isso (IRANI, 2017).

Observo no relato de Irani (fragmento 155), que ser professor(a) está ligado à função de “controlar”, “disciplinar”, neste sentido, enxergo que mesmo Irani sendo aluna é fiel ao funcionamento de uma determinada ordem institucional, que pune aqueles que saem do estabelecido (como a professora pegar “muito amor” dos alunos), comportamento que não faz parte do padronizado, apontando que “tem de saber separar, tipo, relação professor-aluno e a relação colegas” pois compromete o controle da sala. Destarte, observamos como a disciplina, a ordem instituída nos lugares (na Universidade) também nos atravessam, pois são parte do mundo cultural que habitamos. Somos atravessados pelo Outro e pelo mundo. Ainda, os mecanismos da ordem e da disciplina criam referências sobre as maneiras de se comportar, de agir nos lugares, ou seja, criam uma padronização sobre as maneiras de existir dos sujeitos.

A professora Nayarak frequentemente falava de assuntos do cotidiano afastados da matéria (assuntos pessoais da professora, seriados, notícias... ou participava de conversas dos alunos), porém, vários alunos expressavam algum tipo de desconforto com essa postura.

156 – [A professora Nayarak] eu acho que ela se perde bastante na aula porque ela começa a contar muita coisa da vida dela e quando ela faz isso/ toda vez que ela faz isso eu acho que ela perde um pouco do rumo, entendeu?, tipo, claro que você tem de prender a atenção do aluno, mas ela faz isso muito, muito constantemente, entendeu?, então eu acho meio desnecessário tudo o que ela fala assim, da vida pessoal dela, mas em relação ao conteúdo eu acho que ela passa bem o conhecimento e em relação à prova é também do nível da aula, e a correção, é que só teve uma correção e foi bem atrasada, então não fui atrás de ver a prova e tal, mas eu achei bem justo e ela considera bastante coisa, então considera que você faz, então eu acho que em relação a ela está indo (risos) (ANAHI, 2017).

No relato de Anahi (fragmento 156): “eu acho meio desnecessário tudo o que ela fala assim, da vida pessoal dela”, há um desinteresse de Anahi por conhecer o mundo particular da professora Nayarak, neste sentido entendi que o interesse e o desinteresse pelo Outro estão mais relacionados a um querer, querer por sua vez ligado a nossas conveniências e imbricado em relações de forças.

Por outro lado, cabe salientar que a maioria dos professores do curso corrigiam as provas quase na mesma semana da avaliação (o professor Noah chegava a corrigir no mesmo dia da prova). Mas a professora Narayak demorou muito em entregar as notas, fato que incomodou a muitos alunos:

157 - Professora – [...] tem coisa que não dou conta, por exemplo, entregar prova, que nem tem professor que consegue corrigir prova no mesmo dia isso não consigo, um pouco é minha falta de disciplina em relação a “ah! agora é o horário de corrigir prova”, então é que cada prova que eu corrijo, por exemplo, eu me mato a ler, né?, eu leio aquela prova fico e fico, lendo e relendo para ver se eu consigo entender o que o aluno quis dizer, então eu demoro muito para fazer as correções [...] (NAYARAK, 2017).

158 - Aluna - E [na disciplina μ] a professora [Nayarak] era bem extrovertida, brincalhona, mas não cumpria muito com as responsabilidades dela. Nas três provas que fizemos ela passou a nota no dia em que faríamos a próxima, então deixava todo mundo muito irritado por fazer a prova sem saber como tinha sido a anterior (KAOLIN, 2017).

159 - Aluna – A professora [Nayarak] a gente/ não é falta de ética assim a gente gosta, eu entendo bem a matéria, mas, por exemplo [...] demorava mais de um mês e meio para corrigir a prova e dá nota na manhã do dia da

prova, então isso também tirou um pouco todo mundo do sério, mas a interação com a gente é super de boa, a única coisa que ela reclama muito é que é uma das turmas que menos interage com ela, mas é porque ela às vezes para muito a matéria para ela falar da vida dela, uma coisa assim e como a gente já está acostumado com aula mais pesada e a gente acaba interagindo pouco porque a gente está querendo ter aula mesmo, que isso que interessa mais a gente porque ela faz muita pausa para falar da vida dela assim, mas eu gosto dela, assim não fico tão, como posso falar? eu não fico irritada na sala dela, nem nada, mas é uma professora que a turma não/dá um pouquinho de estranhamento assim com a turma, mas é super gente boa assim (YARA, 2017).

160 - Hoje de manhã me encontrei com [uma aluna] na biblioteca, ela me falou que estava como que inconformada [e se via inconformada] porque a professora [Narayak] não tinha lançado a nota [...] Ela falou que [os alunos] estavam falando das regras da UEM sobre a nota. Ela tinha ouvido que a professora tinha que lançar a nota x dias antes da próxima prova. Mas estavam com medo de abrir um processo contra a professora porque ela poderia ficar brava e encanada com eles [...] Em outro momento, ao sair da biblioteca e me despedir [desta aluna], ela me comentou que a nota tinha sido colocada [no sistema] e que ela tinha tirado [uma boa nota]. [...] Ela ressaltou que era a maior nota que tinha tirado até agora [...]. Falei: “então, a professora está perdoada?” (de lançar as notas com demora). E [a aluna] respondeu: “já não lembro de nada!”, e tinha uma aparência feliz. (DIÁRIO DE CAMPO, 20 DE NOVEMBRO, 2018)

Este último relato que trago, no meu diário de campo, tratava-se de uma prova que foi realizada em 9 de outubro e até o dia 20 de novembro (dia da segunda prova) ainda os alunos não sabiam a nota da primeira avaliação. Como vimos anteriormente a Resolução N° 064/2001-CEP que trata sobre os critérios de avaliação no seu artigo 11 expressa que “a nota periódica deverá ser publicada no prazo máximo de 15 (quinze) dias úteis após a aplicação da última avaliação da aprendizagem que compõe a respectiva nota”. Desta forma certamente a professora Narayak tinha extravasado o prazo.

Eu percebi que para os alunos era muito relevante ter conhecimento da sua nota porque eles trabalhavam com estratégias para passar em todas as disciplinas (práticas e teóricas). Neste sentido, pesava muito a questão do tempo: pois eram muitas matérias que tinham que estudar simultaneamente, além do tempo dedicado aos trabalhos, relatórios e práticas, assim muitos deles faziam seus cálculos segundo a complexidade da disciplina e as notas obtidas para saber qual matéria teriam de estudar mais, ou menos, priorizando umas disciplinas sobre outras, assim estas estratégias implicavam todo um planejamento no cotidiano dos alunos. Destarte, a publicação das notas no solo do mundo vivido dos alunos não era uma formalidade, mas tratava-se de uma informação relevante para saber como se movimentar no seu cotidiano.

Os alunos se vendo afetados e pensando em entrar com um recurso, mesmo estando amparados por uma resolução da UEM, manifestaram (fragmento 160): “medo de abrir um processo contra a professora porque ela poderia ficar brava e encanada com eles”, assim a interpelação feita ao Outro, não foi realizada dentro do plano formal, mas levado pelos alunos de uma forma sorrateira, por baixo do sistema, operando por relações de força, percepções, sensações (como o medo). Entendo que este medo seja atrelado a uma hierarquia e seus poderes institucionalizados, onde o professor se encontra acima do aluno, impossibilitando de alguma forma o pronunciamento formal dos alunos, ficando calados, mudos diante da instituição. Limitando-se a se expressar entre eles nos sussurros do porão do cotidiano. Desta forma, o enlaçamento com o Outro, envolve as múltiplas dimensões que ele possui como ser existencial, quer dizer, minha percepção percebe o Outro como um todo, em seus múltiplos aspectos corporais, sociais, culturais, políticos... desde seus gestos, sua roupa, sua postura, seu olhar, seu sotaque, sua posição... todo ele nos transpassa e reagimos a ele segundo esta percepção.

Como comentei anteriormente no transcurso das aulas percebi que pouco a pouco vários alunos da sala começaram a participar frequentemente ante os questionamentos da professora, até alguns alunos mais introvertidos interagem com a professora: “Hoje a professora disse que estava mais contente porque os alunos já interagem com ela” (DIÁRIO DE CAMPO, 16 DE NOVEMBRO, 2017).

161 - Aluno – Assim, eu acredito que ela [a professora Nayarak] no conteúdo ela cumpriu o estabelecido e além disso ela dava um ar de descontração na aula dela, sentava, conversava, falava sobre o dia dela, falava sobre nosso dia, eu acho assim, que ela pode não ser a pessoa mais inteligente [da área μ] mas ela foi a pessoa que me fez vir na maioria das aulas da [disciplina μ] que se fosse uma pessoa que soubesse muito, mas que fosse grossa, grosseira eu não viria, então acho muito melhor uma pessoa que sabe, sabe o básico e te ensina, mas também te pergunta como foi seu dia de que uma pessoa que sabe muito e quase você não entende nada (YAKECAN, 2017).

Yakecan (fragmento 161) expressa que foram as práticas da professora Nayarak as que suscitaram que ele assistisse às aulas. Independente do domínio do conteúdo da professora, ele valorizou os momentos vividos junto à professora, o “ar de descontração na aula dela, sentava, conversava, falava sobre o dia dela, falava sobre nosso dia” práticas simples que transpassaram Yakecan e o fizeram estar presente nesse lugar.

5.2.1.20 Controvérsias e críticas

No segundo semestre também comecei a assistir as aulas do professor Samin. Ele tinha lecionado a aula da disciplina $\epsilon 1$ no primeiro semestre e lecionou também a disciplina $\epsilon 2$ no segundo semestre.

No primeiro semestre houve muitos relatos dos alunos entrevistados e não entrevistados que assinalavam não gostar da didática, da forma de avaliação e de alguns comportamentos do professor Samim, cabe ressaltar que eu não participei das aulas do professor Samin no primeiro semestre.

162 - Aluna - O que mais me desagrada é quando o professor não liga para os alunos, só vai lá e passa qualquer coisa ou fica enrolando muito, por exemplo, [o professor Samin] agora no primeiro semestre, ele não passava muita parte teórica e já ia fazer [exercícios] direto e se não acertava ele ficava bravo. Daí chegava na prova ele cobrava umas coisas difíceis, diferente do que ele tinha cobrado na sala de aula, perguntava coisa que ele não tinha explicado. Eu acho isso muito chato. Você tem de fazer uma coisa condizente com o que passou, não necessariamente fácil, mas que tenha a ver com a aula dada (KAOLIN, 2017).

Kaolin (fragmento 162) nos expressa como não concordou e se afetou com a forma do professor Samin lecionar, desde a transmissão dos aspectos teóricos, a resolução de exercícios, assim como a formulação da prova que era incongruente com o trabalhado em sala de aula o que no início de seu relato envolve como “professor que não liga para os alunos” o que também se pode observar na fala de Abaeté

163 - Aluno – O professor [Samin] é um professor muito bom, só que o fato dele não ligar para os alunos, explicar as coisas uma vez só, a maior parte das coisas importantes assim, é coisa só falada, você tinha que estar prestando total atenção na aula senão você perdia e a prova dele era bem complicada e ele simplesmente tinha uma relação errada com os alunos, do tipo, ele queria ser amigo dos alunos, ele confundia a relação dentro da sala com a relação fora da sala e também se você fosse tirar dúvida com ele, por exemplo, ele chamava de burro e tal, você se sentia constrangido em questão de tirar dúvida.

Pesquisadora – Você já teve algum estranhamento com algum professor?
Aluno – Esse professor [Samin] que eu mencionei anteriormente ele também é bem redutível, várias vezes se você não fizesse na forma dele na prova ele zerava sua questão porque você não tinha feito do jeito dele, apesar de estar certo, teve um dia que eu fui questionar, por que que estava errado? Ele zerou a minha questão falando que eu tinha acertado por acaso a questão porque não tinha sido do jeito dele, daí eu perguntei, por que? E

ele simplesmente gritou comigo e falou se eu quisesse ficar no ensino médio que tivesse ficado lá, algo do tipo (ABAETÉ, 2017).

Observamos no relato de Abaeté (fragmento 163) várias práticas do professor Samin que o transpassaram, mesmo assinalando que é um professor muito bom, são outros aspectos que ele destaca. Dentro deles ele menciona alguns sentires experimentados: “ele chamava de burro e tal, você se sentia constrangido em questão de tirar dúvida”; “Ele zerou a minha questão falando que eu tinha acertado por acaso a questão porque não tinha sido do jeito dele, daí eu perguntei, por que? E ele simplesmente gritou comigo e falou se eu quisesse ficar no ensino médio que tivesse ficado lá, algo do tipo”. Observamos nestes enunciados as relações de forças presentes no fenômeno da alteridade. No agir do professor, ao qualificar os alunos chamando-os de burros, ainda diante de um grupo de alunos, há um domínio e uma repressão: “você se sentia constrangido”. Assim como o poder do professor de zerar uma questão sem justificar sua correção.

Ainda cabe ressaltar no relato de Abaeté, que o professor Samim ao não considerar outras formas de resolver os exercícios poderia estar homogeneizando as diversas maneiras de pensar (diferentes porém não incorretas), reduzindo-as ao modo dele, instituindo o “modo certo - dele” e o “modo errado - dos Outros” de pensar e de fazer uma prova.

164 - Aluno – [...] ninguém ia bem nas provas dele [do professor Samin], as provas difíceis, o pior de tudo é que ele chegava na sala de aula, colocava um exercício no quadro e falava: “resolve aí”, EU NÃO SABIA, eu estou aqui para quê? PARA APRENDER. Ele é meu professor para quê? PARA ME AUXILIAR A APRENDER, NÃO É? PARA QUE EU TENHO PROFESSOR SE VOU TER QUE FAZER TUDO SOZINHO? Eu entendo que o aluno tem que estudar sozinho, ele tem que... só que o professor está ali para ser um auxiliador, um mediador da matéria para a gente, sabe?, ele nunca foi isso, COMO É QUE IA FAZER AS PROVAS DELE, EU NÃO SABIA NADA, PEGAVA O LIVRO PARA ESTUDAR SOZINHO, entendeu? (AVARÉ, 2017).

Avaré, traz à tona no seu relato (fragmento 164), aspectos fundamentais da relação professor-aluno: “eu estou aqui para quê? PARA APRENDER. Ele é meu professor para quê? PARA ME AUXILIAR A APRENDER”, o professor na fala de Avaré é um auxiliador, um facilitador da aprendizagem, neste sentido, interpela o professor Samin ressaltando se sentir sozinho no processo da aprendizagem: “PARA QUE EU TENHO PROFESSOR SE VOU TER QUE FAZER TUDO SOZINHO?”, esse sentir sozinho marca uma fratura profunda no existir dessa relação (em termos de aprendizagem), não mais sendo relação professor-aluno, mas o aluno e os instrumentos pedagógicos (livros). Assim enxergo como

Avaré nos aprofunda nas bases da relação professor-aluno para mostrar que nem sempre os alunos se sentem parte dessa relação (em termos de aprendizagem).

165 - [...] Eu acho que até comentei com você, por exemplo, o professor [da disciplina ε] inclusive o que vai ter prova agora, no começo eu acho que eu fui a três aulas dele e daí eu resolvi mudar de turma porque eu achei ele muito abusivo, tipo, teve um dia, foi na última aula que eu fui dele, depois eu falei: “eu não...”, tipo, eu me sentia MUITO MAL nas aulas dele, MUITO MAL, tinha um menino assim na última carteira e ele estava olhando assim para lousa, sabe?, com aquela cara de dúvida, sem entender, aí ele pegou e falou assim: “Você aí no fundo, entendeu?” aí o menino pegou e falou assim: “Não”, e era um menino de DP [dependência] aí ele [o professor] pegou e falou assim: “Ah você! não vou mais perder meu tempo com você não, que você já está aqui fazendo pela segunda vez, já está aqui de DP, não vou mais perder meu tempo com você não”, em meio de todo mundo, sabe?, eu achei isso tão péssimo, sabe?, nossa! eu queria sumir dali, sabe? e ele falando uma GROSSERIA e o menino ficou com muita vergonha, qualquer um ficaria. [...] E, por exemplo, a [nome de uma colega da sala], não sei se você sabe? ela é a secretária dele, ele tem uma secretaria dentro da sala, gente! Eu acho isso muito abusivo, muito abusivo Rocío, daí tipo, ele fica conversando com as meninas no whatsapp, fica falando com elas, sabe? e aí com os meninos ele só dá patada, só patada. [...] Daí eu mudei para outra sala (ARACI, 2017).

Araci, nos relata algumas das sensações experimentadas por ela junto ao professor Samim, observamos neste relato como Araci foi transpassada pelo professor Samim nos agires com os Outros alunos, as situações narradas foram práticas do professor sobre seus colegas, mesmo assim, Araci expressa seus sentires de mal estar: “eu me sentia MUITO MAL nas aulas dele”; “eu queria sumir dali, sabe?”, desta forma podemos observar como somos feitos da mesma carne como assinala Merleau-Ponty (2014). Araci, também é transpassada nas palavras pronunciadas ao seu colega de sala, e sente um vestígio das sensações produzidas no aluno: “o menino ficou com muita vergonha, qualquer um ficaria”. Assim, o professor, o colega e Araci estão todos participando desse mundo comum em que são transpassados naturalmente. Por outro lado, também percebemos as relações de forças presentes, observamos um domínio do professor, nas situações relatadas, sobre os alunos. Poder que se desponta: ao julgar e decidir explicar ou não ao aluno: “já está aqui de DP, não vou mais perder meu tempo com você não”; ao nomear uma aluna como secretária; ao dar preferência a alguns alunos sobre os outros por questões de gênero.

Como vários alunos se sentiram desconformes com o professor, no segundo semestre reduziu em muito a quantidade de alunos que assistiam as aulas do professor Samin, pois

muitos deles foram procurar outros professores dessa disciplina em outros cursos. Assim, quando eu iniciei a minha observação na sala de aula do professor Samin tinha 17 alunos.

166 - Professor – Como você considera seu relacionamento com os alunos? Ah, sei lá, depende muito do aluno, mas em geral me dou bem com eles, me dou bem com eles. Às vezes me dou tão bem que às vezes eles confundem a mim com o pai, com o tio, com alguma coisa que eu não sou, então fica uma situação às vezes constrangedora até porque eles não sabem colocar o limite, então quero tratar bem os alunos, tratar como pessoas adultas, então eles acham que isso aí é um choque muito grande, então eles querem ter um tio, um pai ali que está... e eu não gosto disso e às vezes eu me arrependo de tratar tão bem os alunos assim. Tão bem, assim, de querer ajudar demais, então às vezes eu me arrependo disso: “Olha! você vai ter que andar pelas tuas próprias pernas não vou ficar te ajudando a vida toda”. Mas para o primeiro ano isso é mais crítico para mim e você trabalhar com turma de primeiro ano, Rocío, é muito bom porque você pode já ir vendo a turma e analisando o que você pode fazer, por exemplo, dei a [disciplina $\epsilon 1$] para essa turma, tinha um monte de gente, a sala estava cheia, não sei se você pegou essa época, a sala estava cheia, tinha acho trinta e sete, uns trinta e cinco, trinta e sete alunos, a sala estava meio cheia, bom!, saíram as provas, os exames, quando eu fui passar para a [disciplina $\epsilon 2$] da mesma turma caiu para dezessete, ou seja, eles procuraram outras turmas, outras coisas porque não conseguiram vencer o conteúdo, eles não conseguiram entender, então eu era muito exigente, era muito isso, era muito aquilo, e sabe como é que é, tem professor de todos os tipos, né?, têm os que você vai, conversa e o cara já aprova você, e... o outro dia estava até comentando, estava vendo uma outra aula [no departamento pesquisado] e vi alguns ex-alunos que fizeram a [disciplina $\epsilon 1$] comigo o semestre passado, o primeiro semestre, fiquei olhando para eles e falei: Nossa senhora! de que eu me livre! Eles eram muito ruins, muito ruins mesmo, dá dó, dá dó, os meninos não conseguem raciocinar, não conseguem entender, eles não sabem, eles têm uma dificuldade enorme você tenta, tenta, tenta... é terrível, então estava vendo, passaram uma meia dúzia assim, uns seis passaram falei: Nossa senhora! será que eles estão aprendendo alguma coisa? Espero que sim, mas eu duvido muito porque esses caras são muito ruins. O [curso pesquisado] já teve uma época que os melhores alunos eram do [curso pesquisado]. Hoje não, está longe disso, muito longe disso, aí você fica fazendo essa análise que eu te falei [o professor mostra o diagrama de uma linha decrescente num plano] isso aqui seria o nível [escala vertical] e isso aqui o passar dos anos [escala horizontal] isso seria quatro ou cinco anos, vai caindo, caindo cada vez mais, vai cortar reto numa hora...

Pesquisadora – Qual foi até agora a sua experiência ao dar aula com essa turma?

Professor – Com qual turma?

Pesquisadora – Com essa turma que estou observando.

Professor – Foi o que te contei, né?, com essa específica que você está observando, eu te contei que eu tinha trinta e cinco alunos agora estou com dezessete, vinte alunos os outros foram para outros professores porque, não sei, acharam os outros professores melhores, mais fácil de passar, é que na verdade têm muitos ali que não querem aprender nada, eles querem só o diploma, então foram para outros professores, não sei se vão passar.

Pesquisadora – E qual foi sua experiência? Que o senhor sentiu? Como que o senhor viu isso?

Professor – Como que eu vi isso? Ah, achei ótimo, ótimo! Porque os que ficaram mereceram, o que eu te contei, eu vi meia dúzia e falei: Nossa, do que eu me liberei!

Pesquisadora – E no final foi uma experiência boa, até?

Professor – Foi boa, muito boa, eu prefiro trabalhar com quinze alunos que se dedicam do que com trinta que não fazem nada é muito melhor [...] essa turma que ficou comigo parece que é muito boa, são estudiosos, (SAMIN, 2017)

O professor Samin (fragmento 166) expressa tratar tão bem os alunos, mas os alunos confundem sua relação com ele "às vezes eles confundem a mim com o pai, com o tio, com alguma coisa que eu não sou, então fica uma situação às vezes constrangedora [...] eu não gosto disso e às vezes eu me arrependo de tratar tão bem os alunos assim". Observamos como o sentir da relação com o Outro pode ser tão diferente, pois ele é um Outro. Destarte, eu me questionava por que o professor Samin expressava um sentir tão diferente dos alunos, pois enquanto ele enfatizava tratar "tão bem" os alunos, muitos alunos se manifestavam estar inconformados com o professor como vimos anteriormente. Mas retomando as minhas experiências vividas em sala de aula junto ao professor Samin me esclareceram um pouco esta complexidade junto ao Outro.

167 - Hoje foi o primeiro dia de observação [da aula do prof. Samin] [...] Tinha 17 alunos na sala. O professor perguntou porque tinha tão pouca gente. [Uma aluna] respondeu que alguns alunos mudaram de horário porque batia com outras disciplinas.

Algo que me estranhou é que quando o professor chegou cumprimentou as alunas com beijo no rosto [diferente dos outros professores e professoras observados]. A maioria das alunas [...] interagiam com ele de uma maneira amena e descontraída.

O professor ao dar aula vai colocando alguns conceitos e vai perguntando. Ele interage com as alunas chamando-as pelo seu nome enquanto ao se direcionar a um aluno o chamou por um apelido e com outro aluno não disse seu nome.

Senti que o professor dominava sua matéria, quase não escrevia a teoria, mas realizava esquemas para a compreensão do conteúdo e logo deixava alguns exercícios para os alunos resolverem, enquanto isso passava pelas carteiras para ver o que os alunos estavam desenvolvendo. Quase todas as alunas interagiam com ele, menos duas [essas duas alunas só assistiram a essa aula, logo trocaram de turma] (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE AGOSTO, 2017)

168 - Esta matéria parece mais interessante para os alunos(as) [...] o professor explica e logo passa exercícios, que não são tão fáceis para os alunos, ele deixa um tempo para os alunos resolverem e logo passa nas carteiras e vai olhando o que eles resolveram, à medida que vai passando

vai brincando com os alunos. Em algum momento da aula falou para uma aluna: “Você gosta de criança?” - Aluna: “Gosto” - Professor: “Mal passado?, não trouxe seu chocolate” - Alunos: “Professor, ajuda a gente!” [Esta ajuda que os alunos pediam ao professor era sobre a prova] (DIÁRIO DE CAMPO, 14 NOVEMBRO, 2017)

Durante todo o período de observação na sala de aula do professor Samin, observei na maioria das aulas um clima dentro de sala que estava mais associado a brincadeiras, piadas que realizava o professor e em que os alunos interagiam com sorrisos ou respostas de um jeito mais descontraído. Mas vários dos alunos que interagiam desta forma com o professor tinham me revelado algum tipo de desconforto em relação a ele. Assim, surgiu um outro questionamento em mim: como o Outro vai perceber os vestígios do que ele causa em nós, os efeitos que produz se estes efeitos são ocultados dele? Foi assim que observei que podemos comunicar os nossos sentires ou ocultá-los por movimentos táticos ou estratégicos, pelas nossas conveniências, podemos assumir posturas com relação ao Outro que não são condizentes com nossos sentires para com ele gerando uma percepção equivocada no Outro sobre a nossa relação com ele.

Na continuação do relato, o professor Samin (fragmento 166), argumenta que os alunos procuraram outras turmas porque "não conseguiram vencer o conteúdo, eles não conseguiram entender" e assinala:

"Nossa senhora! de que eu me livrei. Eles eram muito ruins, muito ruins mesmo, dá dó, dá dó, os meninos não conseguem raciocinar, não conseguem entender, eles não sabem, eles têm uma dificuldade enorme você tenta, tenta, tenta... é terrível [...] Nossa senhora! será que eles estão aprendendo alguma coisa? Espero que sim, mas eu duvido muito porque esses caras são muito ruins" (SAMIN, FRAGMENTO 166)

Nestas palavras, podemos observar que a causa da migração dos alunos a outras turmas segundo o professor se limitou a sinalizar a incapacidade dos alunos, sem considerar outras possibilidades, ainda o professor fala a partir de uma posição em que se sente capaz de julgar e constituir os alunos como “muito ruins” (aos que mudaram de turma) e os merecedores, estudiosos (aos que ficaram com ele).

No entanto, podemos perceber na fala de Yakecan, como são realizadas práticas estratégicas para lidar com o Outro:

169 - Pesquisadora – Você percebe alguma mudança em você antes de começar o curso e agora?

Aluno – Eu fiquei mais esperto, mais esperto com as pessoas que estava lidando, eu comecei a procurar professores que tenham meu perfil, o perfil que eu gosto. Então, por exemplo, eu mudei, se não me engano, quatro matérias na virada do semestre, eu não continuei com o [professor Samin],

eu não continuei [com a professora da Asiri], eu não continuei com o professor [da disciplina ĩ], e com o professor [da disciplina x] eu troquei e isso me fez muito bem, eu estou me dando bem nas notas, sabe?, mudou tudo, minha auto-estima é outra, enfim, estou bem feliz com essa decisão (YAKECAN, 2017).

Yakecan (no fragmento 169) expressa literalmente como foi sua estratégia: procurar “professores que tenham meu perfil, o perfil que eu gosto” esta prática é considerada uma mudança nele, se tornando “mais esperto”. Assim podemos observar claramente como o encontro com o(s) Outro(s) suscita mudanças em nós, e nos tornam Outros. Yakecan me relatou que tinha experimentado um primeiro semestre muito desgastante, sentindo-se afetado como um todo (corporalmente, emotivamente...), mas após praticar essa estratégia, ele assinala (no fragmento 169) “mudou tudo, minha autoestima é outra, enfim, estou bem feliz com essa decisão”. Destarte, Yakecan diante da opressão do cotidiano cria estratégias para se dar bem, para driblar o sistema regular, trocando de turmas e escolhendo os professores.

Por outro lado, havia também aspectos um tanto controversos em algumas narrativas dos alunos:

170 - Aluno - [...] olha, o professor [Samin] ele é um professor que ele gostava de conversar com a gente, brincar, mas eu sinto que, tipo, ele estava ali tentando ensinar, mas não conseguia transmitir, sabe?, mas ainda assim foi bom passar o tempo com ele porque, tipo, ele animava as aulas, entende?, ele fazia brincadeiras, aí já fazia a gente ficar um pouco melhor, não ficar naquela mesmice fazendo [só o conteúdo], então até que fazia sentir bem, mas por outro lado, ele também pegava pesado nas provas e dava um desespero, então (risos), eu não sei bem como eu me senti com o professor (CAIO, 2017).

171 - Aluno – A relação com ele [professor Samin] acho que no geral, não só minha, acho que no geral da turma é bem controversa, assim, porque o lado pessoal dele algumas coisas são legais que ele é bem brincalhão, faz bastantes brincadeiras, conta umas piadas, tenta descontrair com os alunos em alguns momentos, mas ao mesmo tempo tem alguns momentos que ele acaba sendo um pouco grosseiro com os alunos, né?, talvez isso desagrade a alguns, né?, eu não porque eu entendo que o jeito dele e não levo isso para o pessoal, mas como professor também explica muito bem a matéria, mas tem alguns momentos também que deixa a desejar, às vezes ele/ o aluno está tendo dificuldade para compreender bem a matéria e ele em alguns momentos não se importa muito, deixa o aluno se virar para aprender a matéria, não fica muito em cima do aluno para realmente desenvolver, né?, então é uma relação meio complicada, alguns gostam bastante dele e alguns não gostam muito, né?, eu particularmente gosto bastante dele, que realmente eu entendo esse lado pessoal e o lado do professor em si, eu sei conciliar essas duas coisas né?, mas para alguns alunos talvez não (ENDI, 2017).

Caio (fragmento 170) e Endi, (fragmento 171) se sentiram simultaneamente atravessados de diversas formas pelo professor Samin. Caio assinala: “não sei bem como eu me senti com o professor”, demonstrando que as experiências junto ao Outro, muitas vezes são indizíveis, como assinalava Certeau (2011), sensações vividas difíceis de narrar e definir. Endi por sua vez observa diversas práticas contrastantes do professor Samin, mas Endi afirma não se afetar com as práticas às vezes “grosseiras” e expressa entender que é “o jeito dele [do professor] e não levo isso para o pessoal”. Nessa última frase manifestada por Endi observo que há um pensamento um tanto objetivo de tratar a alteridade, ou seja, uma possibilidade de controlar sentir-nos ou não afetados pelo Outro. Porém, como vimos anteriormente somos transpassados pelo Outro muito antes de poder refletir que fomos transpassados, antes de entender que é o jeito dele ou não, desta forma muitos dos alunos ao manifestar seu desagrado estão mostrando sua resposta diante do atravessamento pelo Outro.

No transcurso das aulas acompanhando o professor Samin houve um episódio diferente:

Em uma aula, o professor Samin após ter deixado um exercício para os alunos resolverem era impedido de falar pelo barulho que, mesmo não muito forte, os alunos emitiam ao conversar sobre o exercício que não estava dando certo. Como os alunos não guardavam silêncio o professor foi até o fundo da sala e falou com um volume de voz muito forte para que prestassem atenção nele. Mas os alunos voltaram a conversar e o professor disse: “vamos fazer assim, agora vocês vão ler o material [do livro] e vão vir na aula fazer grupos, grupos dos que leram e dos que não leram, ou misturado para colocar em dia”. Os alunos sorriram como se fosse uma brincadeira. Logo o professor deixou outro exercício e a aula continuou com um clima descontraído (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE SETEMBRO, 2017).

Mas na aula seguinte quando chegaram quase todos os alunos, que eram poucos, o professor perguntou se tinham lido o capítulo do livro. Todos ficaram mudos. Uma aluna falou que tinha lido só o início do capítulo e realmente seu material estava grifado no início. O professor continuou perguntando se tinham lido, enquanto o clima da sala era cada vez mais tenso. Ainda, vários alunos que faltaram a aula anterior não entendiam do que o professor estava falando. O professor disse que como ninguém tinha lido, na próxima aula era para trazer o capítulo lido até uma unidade. Logo falou que como não leram não tinha como ele dar aula e foi embora. Após essa atitude vários alunos ficaram revoltados, em

especial uma aluna que me perguntou de longe: “Rocío, você veio na aula passada? Ele falou de onde a onde tínhamos de ler?” E assinei com a cabeça que não, mas não tinha certeza porque na aula passada senti tão ligeira a fala do professor que me deu a impressão que isso de ler era uma ideia, mas nada sério. Nesse momento pensei que o fato do professor não ter-se expressado bem [no sentido de especificar o conteúdo a ser lido, assim como a nova metodologia] e hoje sair sem dar aula deixou os alunos revoltados. Quando saí do bloco das aulas, tinha um grupo de alunos na parte externa do prédio, a maioria bastante insatisfeitos, eles estavam pensando em trocar de turma, ao mesmo tempo em que procuravam soluções para trocar de professor, falavam sobre ele, por alguns momentos surgiu o tema de por que o professor agia dessa forma? E alguns alunos respondiam assinalando algumas causas. Em um momento um dos alunos do grupo lembrou que eu estava fazendo a pesquisa e me deu a entender que observar tudo isso era bom para meus dados (DIÁRIO DE CAMPO, 15 DE SETEMBRO, 2017).

172 - Pesquisadora – Mas no comportamento [dos professores] para a sala toda tem algum fato que tenha ficado marcado?

Aluna – Tem, agora lembrei, foi de um professor que ele uma aula antes, ele chegou e falou assim.../ [...] “leiam a próxima matéria do livro” e daí ele chegou na outra aula, ele sentou e falou assim: “vocês leram a matéria de hoje?” a gente falou assim: “Ah, professor você não tinha falado qual que era a matéria, então a gente ficou lendo até o final do capítulo”, e ele queria que a gente lesse o capítulo treze, mas só falou: “próxima matéria” e a gente ficou lendo até o final do capítulo doze, então falou assim, “então discutam sobre o capítulo treze”, e então a gente falou, “professor a gente só leu até o capítulo doze” daí ele ficou uns cinco minutos parado olhando para nossa cara e justamente porque ele queria mudar o jeito de dar aula e então ele ia ficar quieto, a proposta dele era ele ficar quieto enquanto a gente discutia, era [a disciplina ε] não tem como discutir muito [essa disciplina] sendo que a gente não sabia nem direito o que a gente tinha lido, a gente precisa de uma explicação para depois começar a discutir e depois ele já ia passar exercícios, mas não tinha como a gente discutir uma coisa sendo que a gente/ muita coisa que ele dava aula muito além do que tinha no livro, e daí ele se irritou, catou as coisas dele, falou assim e saiu e em cinco minutos de aula ele saiu e é o que me revoltou na hora por causa da falta de comprometimento e respeito com a gente porque a gente está lá era uma sexta feira, final da tarde, muitos podiam ter voltado para casa e ele abandonou assim e ele voltou na próxima aula como se nada tivesse acontecido, então ficou um fato marcado como, naquele momento, a moral do professor foi abaixo comigo porque ele parecia que ele não queria dar aula, a gente não sabe que aconteceu, mas ele faltou com o respeito, então isso ficou gravado [...] (YARA, 2017).

173 - Pesquisadora – Tem algum fato que tenha ficado marcado com algum professor?

Aluna – Um fato? Eu acho que o [professor Samin] foi o que mais me marcou, assim, acho que o último fato que ocorreu que foi na penúltima

aula dele, que ele é um professor que não dá muito detalhe nas aulas dele, tanto detalhes da matéria, né?, ele sei lá, ele não é muito claro, então quando ele pediu uma coisa na aula passada, não, na aula retrasada que as pessoas/ não sei que era para ler um determinado capítulo mas ele não especificou, aí na aula seguinte não sei, algumas pessoas tinham lido, outras pessoas não e ele simplesmente fechou as coisas dele, guardou as coisas dele e foi embora e não deu aula, ele não falou mais nada, ele só falou para a gente ler tal capítulo, tipo, depois do acontecido ele falou que a gente tinha que ler determinado capítulo ele não foi específico na semana anterior, aí perdeu toda aquela/ aquelas duas aulas dele e ele foi embora e eu achei isso muito desperdício porque eu acho que a gente está atrasada na matéria e ele simplesmente dispense duas aulas que ele poderia dar como sempre, né?, como ele sempre faz daquela maneira dele que não é muito proveitosa, mas ele/ não sei se foi por um ato de rebeldia mas ele simplesmente fechou as coisas e foi embora (SHAYA, 2017).

174 - Pesquisadora – Tem algum fato que tenha ficado marcado com algum professor?

Aluno – Foi quando [o professor da disciplina ε] saiu da sala porque a gente não leu o capítulo que ele pediu, isso porque eu nem tinha ido à aula... e ele simplesmente pegou as coisas dele e saiu, né? (TORIBA, 2017)

175 - Pesquisadora – E tem algum fato que tenha ficado marcado com algum professor?

Aluno- Um fato?.. Bom, o que aconteceu semana passada com o [professor Samin] definitivamente não vou esquecer tão cedo, dele simplesmente: “Ah, vocês não leram o capítulo, então não temos nada que conversar” e levantar e sair, isso daí para mim isso daí foi o fim do mundo (CAUÉ, 2017).

Yara (fragmento 172), Shaya (fragmento 173), Toriba (fragmento 174) e Caué (fragmento 175), expressam em palavras sua experiência junto ao professor Samin ao decidir sair da sala e não dar aula, com a justificativa que eles não tinham lido o material do livro solicitado. Não obstante, nos alunos e em mim a mensagem da leitura não ficou clara. Desta forma, o fato do professor sair da sala, sendo os alunos os responsáveis por não terem lido o livro, atravessou eles de forma muito abrupta tanto que muitos alunos ficaram revoltados, como Yara que considerou essa atitude do professor como uma falta de comprometimento e respeito para os alunos, para com o tempo que eles tinham reservado para assistir a aula dele. Ou como assinala Shaya "achei isso muito desperdício porque eu acho que a gente está atrasada na matéria". Destarte, nestas narrativas é bom salientar a importância de uma boa comunicação diante do Outro, o tom de voz, a fala, as palavras pronunciadas, geram significações, que no meu caso, as assimilei como uma ideia, mas nada sério. Por isso a relevância de nos comunicarmos, de indagar sobre como o Outro está sendo

transpassado, se nossas palavras estão atravessando ele no mesmo sentido que nós as significamos, ou seja como o Outro está assimilando as minhas palavras no seu mundo particular.

Por outro lado, alguns relatos sobre o professor assinalavam que ele tinha melhorado a sua forma de passar a matéria. Alguns alunos afirmavam que no primeiro semestre o professor focava mais na resolução de exercícios não dando a base teórica suficiente para o aluno resolvê-los gerando-se um ambiente desconfortável pela cobrança pelos resultados e a forma às vezes utilizada pelo professor ao tratar os alunos, já no segundo semestre segundo alguns relatos o professor começou a explicar mais a teoria melhorando desta forma a aula dele.

176 - Aluna - [...] o meu maior problema que eu tive até agora além da [professora Illari], que todo mundo tem problema com [essa professora], foi o [professor da disciplina ε] porque justamente porque eu não entendia [a disciplina ε], eu não tinha base, aí chegava lá e começava a jogar o conteúdo, agora que ele está explicando essa parte teórica, sabe?, mas antes ele chegava e começava a resolver o exercício e eu não entendia nada, e aí quando você vai perguntar uma coisa para ele, não é por maldade é o jeito dele, ele dá umas patadas, assim sabe?, ou não responde e para mim isso me chateava muito porque realmente não era falta de estudar, era porque eu não sabia aquilo e eu precisava que ele falasse para mim com clareza, e ele imaginava que eu devia saber, e aí foi depois da primeira prova [dessa disciplina] que eu fiquei com muita raiva, não gosto do [professor], sabe?, mas também aprendi a olhar os pontos positivos dele, perceber que ele quer melhorar, que nem depois que falou para ele que não estava sendo muito bom essa coisa de só resolver exercícios, ele falou: “não! então vou trabalhar mais a teoria” e começou e isso está sendo muito bom, o então também o fato que ele ajudou, ajuda bastante à gente nas provas, já tiveram duas meninas na nossa sala que não conseguiram passar a média no exame e ele deu uma forcinha, tipo, pode.. “só se dediquem na [disciplina ε2]”, coisas de esse tipo, ele quer que você passe, então...

Pesquisadora – E como que falaram para ele assim, a sala toda falou?

Aluna – Foram duas meninas, por acaso foram na sala dele e aí surgiu o assunto e elas falaram: “Ah, professor! O problema é que o senhor passa muito a parte prática e a gente não entende a teoria” e às vezes estudar pelo livro não é tão fácil, eu mesma eu gosto de ler, aprendo bem lendo, mas tem pessoas que não, que não entendem, e não, ele aceitou: “não! que vocês acham de mudar a metodologia?” até ele sugeriu para elas o que ele falou hoje na sala de a gente ler o capítulo e depois discutir, assim ele está tentando encontrar a melhor maneira que faz com que a gente mais aprenda (JANDIRA, 2017).

177 - Aluna - [...] O [professor Samin] [...] na verdade, ele até pergunta, sabe?, às vezes ele manda mensagem, ele fala bastante com o pessoal da sala pelo whatsapp e aí ele já perguntou para mim, acho que para a [outra colega da sala], para algumas meninas: Como ele pode fazer para melhorar a aula, sabe?, então ele mesmo procura e, tipo, sei lá, quinhentos anos que

ele está dando aula e ele está sempre procurando melhorar, então achei isso bem legal [...] (JACI, 2017).

Destarte, quando eu comecei a observar as aulas do professor Samin muito provavelmente eu parti de outra realidade pedagógica do relacionamento do professor-aluno no sentido que o professor outorgava uma base teórica, mesmo que enxuta, para desenvolver os exercícios que ele propunha, a diferença das narrativas de vários alunos que expressavam que no primeiro semestre o professor não passava a base teórica para resolver os exercícios. Assim durante a minha observação o professor desenhava constantemente gráficos coloridos tentando explicar a teoria, geralmente com exemplos de fenômenos do cotidiano e após isto deixava exercícios, no entanto percebi que os exercícios que o professor deixava precisavam de uma boa base escolar dessa disciplina. “Parece que os alunos que ficaram na turma do professor são alunos que gostam ou se dão bem com a forma dele ensinar porque ele passa uns exercícios um pouco desafiadores, percebo que alguns alunos se empolgam ao resolvê-los, havendo um clima de competitividade [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE SETEMBRO, 2017).

Mas podemos observar como também encontram-se embutidas nas narrativas de vários alunos e também nas minhas as relações de gênero. Há uma diferenciação entre aluna e aluno. O que pode ser percebido nos relatos de Araci (fragmento 165); Diário de Campo (fragmento 167), assim como a visibilidade das meninas (alunas) e a invisibilidade dos meninos (alunos) nos relatos de Jandira (fragmento 176) e Jaci (fragmento 177). Estas relações de gênero serão vistas no decorrer deste estudo.

5.2.1.21 Curiosidade

Finalmente, em setembro comecei a acompanhar as aulas da professora Aruana, isto foi pela curiosidade que os alunos despertaram em mim de uma professora muito boa, exemplar:

178 - Aluna - [...] mas falando em professores, a professora com quem eu mais me dou bem é a professora [Aruana], ela é fantástica, ela é diferente de todos os professores que eu já encontrei e não tem uma pessoa, você não vai encontrar Rocío uma pessoa na sala que não goste dela, então eu acho que é uma coisa muito interessante de ser analisada, como um professor de uma matéria que a maioria do pessoal/ porque não é uma coisa que tenha a ver de primeira com/ não pelo motivo que a gente escolhe estar aqui, sabe?

[por este curso de graduação] de primeira não tem muito a ver [o conteúdo dessa disciplina] e o pessoal não gosta muito disso, está fazendo, mas não se interessa, e ela faz com que todos gostem da aula, todos realmente aprendam, está todo mundo aprendendo e assim foi por conta dela que eu me apaixonei por [esse conteúdo] e é uma das coisas que eu quero fazer daqui para frente, ela é realmente uma professora muito boa, se ela tiver que deixar de fazer as coisas dela para estar te ensinando, ela faz até você aprender (JANDIRA, 2017).

179 - Pesquisadora – E que te agrada mais do relacionamento com os professores?

Aluna – O que me agrada eu acho que é a disponibilidade deles, por exemplo, [a professora Aruana] ela está sempre disponível, está sempre disposta a ajudar todos os alunos, todos eles e ela sempre tira dúvidas e ela está sempre feliz por estar dando aula e por tirar nossas dúvidas, acho que isso é muito legal, eu gosto bastante do professor quando ele está disposto a fazer de tudo para te ajudar. [...] Eu acho ela [a professora Aruana] uma rainha (risos), eu adoro ela demais, ela também é uma professora que ama muito o que faz e tem muito gosto e quando ela fala assim sobre a matéria dela parece que o olho dela brilha assim e o meu brilha junto porque eu fico maravilhada com a matéria dela e eu gosto disso, professor que faz gostar da matéria, sabe?, porque muita gente não gosta da [matéria] e logo de cara, no início eu odiava, achava aquilo muito estranho, eu não tinha muita assim afinidade, mas ela me fez gostar do [conteúdo] e eu acho essa qualidade do professor de fazer o aluno gostar de uma matéria, eu acho isso incrível porque foi o que meus professores da [disciplina δ] fizeram comigo, da [disciplina γ] também e ela fez [com a disciplina σ], então acho que ela me fez gostar muito [da matéria] ela passou a paixão dela para mim, digamos assim (risos) (SHAYA, 2017).

180 - Pesquisadora – E como você considera se relacionamento com os alunos?

Professora – Eu gosto muito!, né?, de trabalhar com eles, o tempo que eu fiquei afastada pelo doutorado que eu não podia vir para a sala de aula, eu senti muita falta, então eu gosto bastante do relacionamento, eu tento bastante sempre estar aberta para conversar com eles, para tirar as dúvidas tanto da disciplina quanto fora da disciplina, ontem mesmo, não sei se você percebeu, mas entrei em sala de aula e já perguntou, “professora fala para nós sobre a greve”, né?, então eu tento sempre ajudá-los em outros aspectos necessários, às vezes eles até me contatam à noite no final de semana para tirar dúvida pelo whatsapp e eu tento o máximo possível atendê-los para que eles tirem o maior proveito possível da disciplina, aprendam de verdade, então eu considero um bom relacionamento, não sei a opinião que eles têm (risos), mas eu acho que o relacionamento é bom (ARUANA, 2017).

Jandira (fragmento 178) e Shaya (fragmento 179), expressam no seu relatos como foram transpassadas pela professora Aruana, modificando-as, descentrando-as. Assim Jandira após o encontro com a professora muda o sentido das suas projeções futuras, pretendendo se dedicar a essa área: "foi por conta dela que eu me apaixonei por [esse

conteúdo] e é uma das coisas que eu quero fazer daqui para frente". Ou como expressa Shaya "quando ela fala assim sobre a matéria dela parece que o olho dela brilha assim e o meu brilha junto porque eu fico maravilhada com a matéria dela"; "ela passou a paixão dela para mim, digamos assim" Observamos na narrativa de Shaya como a professora transformou seu gosto pela disciplina, transmitindo uma paixão pela disciplina que também é sentida por Shaya.

Efetivamente, como assinalou Jandira, no dia a dia de sala de aula, assim como nas entrevistas eu não encontrei nenhum aluno que expressasse não gostar da forma de lecionar e de se relacionar da professora Aruana, algo que realmente me surpreendeu.

Diante das descrições dos alunos, quando fui assistir a aula da professora Aruana tinha muitas representações da professora mas nenhuma era parecida às experiências minhas junto a ela. O Outro era um Outro muito diferente das minhas representações. Eu não tinha muita noção como seria a aula da professora Aruana porque já tinha experimentado que a sala tinha problemas com professores muito "amigos" e também tinham problemas com professores "distantes", era uma curiosidade que se instaurou em mim.

Assim, ao presenciar as aulas da professora Aruana percebi que era uma professora que falava alto, chamava a atenção quando sentia que era necessário, passava o conteúdo na lousa e em slides, disponibilizava o material teórico impresso para os alunos, e quando passava pelas carteiras corrigindo os exercícios aparentemente não se incomodava em ver alguns alunos dormindo, nem mexendo no celular ou no computador, conhecia o nome de quase todos os alunos... mas estas práticas eu já as tinha percebido em outros professores, me questioneei então que faz da professora Aruana ser tão especial para os alunos. Percebi que as palavras relatadas pela professora Aruana "eu tento o máximo possível atendê-los para que eles tirem o maior proveito possível da disciplina, aprendam de verdade" eram sentidas no mundo vivido pelos alunos e por mim. A sua preocupação na aprendizagem dos alunos podia se dar por diversos caminhos, criando vários métodos para lecionar ou transmitir seus conhecimentos, ela estava muito disponível para os alunos sanarem suas dúvidas, acompanhando sua trajetória de entendimento por meio de exercícios semanais, sobre os quais ela dava um feedback, assinalando os erros e acertos além de também manter um clima informal em que os alunos podiam se quisessem conversar de seus problemas ou outros assuntos não relacionados à disciplina.

181 - Professora – Para dar aula... o mais importante, eu acho que você tem que entender em si da disciplina, mas tem que estar sempre vendo a

melhor forma de ministrar, como a gente não tem uma formação de licenciatura, principalmente nas áreas [W] assim, é uma deficiência, a gente acaba tendo que aprender tudo na prática, né?, quase com as próprias experiências, então eu acho que você tem de estar aberta a esse tipo de coisa, ver o feedback que os alunos estão te dando e sempre melhorando a forma, a ordem das coisas, a forma que você ministra o conteúdo para que eles consigam assimilar melhor, então acho que estar aberta a essas experiências, né?, e aprender sempre com tudo isso, eu acho que isso é mais importante, e lógico, dominar aquilo que você está ministrando, né? (ARUANA, 2017).

182 - Aluna - [...] [A professora Aruana] é uma professora excelente também, muito boa, ela vai de carteira em carteira ajudar se você não tiver conseguido fazer, ela tem uma didática incrível, eu nunca tinha visto [esse tipo de conhecimento] na minha vida, nem sabia que eu ia ver no curso e eu estou indo bem porque eu acho que assim, porque ela sempre passa uma tarefinha no site para a gente enviar para ela toda semana, tipo, ela esforça a gente, tipo, a fazer a tarefa, a entender [o conteúdo] porque [esse conteúdo] só entende se você fizer, daí eu acho ela incrível também (IRANI, 2017).

183 - Aluno – A professora [Aruana] eu vejo também bem similar com a professora [Nayarak] e com a professora [Tuane], ela também leciona muito bem, preparada para a matéria e se preocupa bastante com o aprendizado dos alunos, tanto que quando ela recebe os trabalhos, alguns trabalhos que ela vê que o aluno teve bastante dificuldade, ela tenta passar, “Olha!, vocês tiveram dificuldade aqui em cima” mostra para a gente onde errou e como a gente deveria ter feito, então mostra bastante preocupação com o aprendizado da turma em geral e eu percebo também que ela tem um envolvimento pessoal com os alunos, ela tem um carinho pelos alunos, então acho que o relacionamento com ela é bem bacana (ENDI, 2017).

184 - Aluna – [A professora Aruana] a gente adora também porque é aquela professora que/ essa professora que eu comentei que ela gosta de/ ela MUDOU a metodologia para fazer a gente entender, antes da prova ela se preocupa em passar simulados para tranquilizar, ela se preocupa em passar trabalho toda semana para a gente ir desenvolvendo, ela corrige os trabalhos toda semana para já dar um feedback para a gente falando no que a gente está errando, e se ela percebeu que a gente teve muita dificuldade para a matéria ela volta toda a matéria para explicar de novo, ela é super preocupada para a gente entender tudo, se ela vê que um aluno não vai bem, pior, ela pergunta se tudo está bem, ela é super comprometida, ela não mistura o lado pessoal com o lado profissional tanto que ela, a gente fez a última prova e estava em um período muito complicado para ela, sobre o pessoal, e ela não misturou, ela estava comprometida do mesmo jeito, super respeitosa, deu um deslize e ainda tentava fazer alguma coisa, então a gente super entendeu, e ela também é uma professora que tudo o que está acontecendo na UEM, porque ela é do sindicato dos professores, ela gosta de informar à gente, que a gente pode fazer como aluno aqui da UEM, que está acontecendo dentro da UEM, ela é a nossa porta voz assim que sempre fica contando que está acontecendo com o governo, então ela,

então a gente gosta dela porque ela é como a professora [Thaynara], vê que ela gosta de dar aula. A gente gosta de gente que gosta de dar aula é ela e a professora [Thaynara] que a gente vê que são as professoras que gostam de estar dentro de sala de aula e passar para os alunos (YARA, 2017).

185 - Aluno – [A professora Aruana] é outra professora que acredito que seja exemplar, ela sempre trabalha didática tenta trazer todos da turma a entender alguma coisa, então ela tentou vários métodos novos como usando o MOODLE [*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*], ela pediu para fazer tarefa para entregar, tanto que ela está analisando o trabalho sobre isso, os alunos que entregam o trabalho eles têm uma nota maior para mostrar que o estudo influencia na nota e ela sempre trazia, quando ela via que a turma não tinha ido bem na prova, o trabalho estava errado, ela trazia para a sala, fazia com os alunos, explicava o que estava errado e tentava incentivar a gente a fazer (ABAETÉ, 2017).

Irani (fragmento 182); Endi (fragmento 183); Yara (fragmento 184) e Abaeté (fragmento 185) expressam nos seus relatos a percepção do esforço realizado pela professora Aruana, essa preocupação pelos alunos entenderem a disciplina. As diversas práticas no cotidiano das aulas da professora Aruana transpassaram os alunos, gerando em Endi um "relacionamento bem bacana". Ainda cabe mencionar a importância do feedback que não se resumia às provas da disciplina, mas era dado também na resolução de exercícios, todas as semanas, assim como nos simulados, ressaltando que este feedback sobre o andamento dos alunos contribuiu para os eles perceberem seus erros e melhorar.

Cabe ressaltar que a professora Aruana como assinalou (no fragmento 181), teve que aprender a lecionar na prática:

[...] quase com as próprias experiências, então eu acho que você tem de estar aberta a esse tipo de coisa, ver o feedback que os alunos estão te dando e sempre melhorando a forma, a ordem das coisas, a forma que você ministra o conteúdo para que eles consigam assimilar melhor, então acho que estar aberta a essas experiências, né?, e aprender sempre com tudo isso, eu acho que isso é mais importante (ARUANA, FRAGMENTO 181)

Nesta frase da professora Aruana podemos ver como a professora procura indagar por meio dos feedbacks como está sendo a experiência de aprendizagem dos alunos, e as respostas dos alunos produzem também novas orientações, novas aprendizagens para a professora, gerando aulas novas, diferentes, melhoradas. Deste modo, a professora Aruana abre janelas para o aluno manifestar um pouco de seu mundo particular de entendimento,

por meio de exercícios entregues e simulados, os quais são contestados por ela, criando-se um diálogo de entendimentos entre ela e os alunos.

186 - Pesquisadora – Que te desagrada mais do relacionamento com os professores?

Aluna – Que me desagrada? Vou pensar (risos).

Pesquisadora – E que te agrada? Também.

Aluna – O que me agrada é quando eu vejo que o professor se preocupa realmente em saber que o aluno aprendeu, por exemplo, a professora [Aruana] faz de tudo para que o aluno aprenda e tenta fazer com que todos passem e explica várias vezes, de várias maneiras diferentes e ela fala que se precisar de ajuda pode enviar um *print* para ela no whats [whatsapp] que ela responde praticamente na hora e fala: “Faz assim, assim, assim talvez de certo”, então eu acho muito importante que o professor também pense em como o aluno aprende melhor (KAOLIN, 2017).

Kaolin (fragmento 186), assinala que a professora Aruana explicava várias vezes de várias maneiras diferentes, esta frase envolve algo que acredito seja muito relevante ao tratar dos alunos, a heterogeneidade, as diversas formas de aprender, compreender... assim explicar de maneiras diferentes é algo que considero estar mais relacionado a nos fazermos entender por uma pluralidade de maneiras de pensar e de sentir.

187 - Aluna - A professora [Aruana] você acompanha a aula dela? Ela é muito boa, ela é maravilhosa, essa é matéria anual, ela é MUITO BOA, tipo, ela é o tipo de professora que eu vejo como modelo, sabe?, que ela não é aquele tipo de professor que, sabe?, você fez uma coisa diferente na prova: “Não é isso porque não é isso o que eu te ensinei”, sabe?, ela vai ver seu raciocínio, sabe?, ela é muito boa e ela quer mesmo que você aprenda, ela se preocupa muito, sabe?, ela fez um grupo de whats [whatsapp] com a gente, ela tira dúvida pelo whats, sabe?, ela está totalmente aberta, nas aulas ela motiva muito a aprender, sabe?, porque [essa disciplina] é uma matéria muito difícil, é muito abstrato, sabe?, e é muito acumulativa, se você não entende o conteúdo no começo você não vai entender e cada vez é mais, cada vez fica mais acumulativo, então você tem mesmo que entender e são só três provas, então assim é bem difícil, mas ela é muito aberta, ela passa lista, ela passa tarefa para entregar para a gente mesmo tentar, e assim ela, ah!, eu não sei nem mesmo nem explicar, sabe?, mas ela é muito, muito boa, eu acho que ela é uma professora muito aberta e que entende muito, sabe?, considera, ela vê muito... ela não vê o lado dela, tipo, a gente conversou com ela para mudar a prova porque ela tinha marcado para um dia que era muito, muito ruim e ela ficou bem preocupada assim, ela chegou a mudar, sabe?, nossa! é muito boa, tanto que eu vou na sala dela depois, eu mandei mensagem para ela e assim é uma professora que não me sinto intimidada, sabe? (ARACI, 2017).

188 - Pesquisadora – E positivamente tem também algum fato que tenha ficado marcado?

Aluna – Positivamente, eu não sei, eu gosto bastante da [professora Aruana] porque ela sempre me surpreende, né?, então acho que as atitudes dela sempre são muito positivas assim, por exemplo, exercícios, todo mundo que pergunta para ela, ela vai lá na mesa, ela vai ajuda, ela faz os exercícios e sempre quando você conversa pelo whatsapp perguntando, tirando um dúvida ela te responde, ela te explica tudo, ela não simplesmente fala: “ah, leiam determinado capítulo” ou “já foi isso na sala”, ela explica de novo de outra maneira que não foi claro, sabe?, de outra maneira do que ela explicou, ela procura outra maneira, e esse fato assim de o professor estar sempre instigado a fazer o aluno entender acho que isso é um ponto muito positivo e que todo professor deveria ter, ela seria um exemplo bem claro (SHAYA, 2017).

Observamos nos relatos de Kaolin (fragmento 186); Araci (fragmento 187) e Shaya (fragmento 188), como os lugares de encontro entre a professora Aruana e os alunos foram diversos, além da sala de aula e da sala da professora, eles se encontravam em lugares virtuais como o whatsapp, e o Moodle. Mas era pelo whatsapp que os alunos tinham quase acesso imediato à professora Aruana, sanando suas dúvidas, independente do dia e do horário.

Ainda cabe ressaltar como a professora Aruana é percebida por meio das suas práticas como uma professora modelo, exemplar como comenta Araci, (fragmento 187): “e ela é MUITO BOA, tipo, ela é o tipo de professora que eu vejo como modelo” ou como assinala Shaya (fragmento 188) “esse fato assim de o professor estar sempre instigado a fazer o aluno entender, acho que isso é um ponto muito positivo e que todo professor deveria ter, ela seria um exemplo bem claro”. Nestas falas podemos perceber que há um desejo para os professores se tornarem parecidos a ela (a professora Aruana) criando uma referência, mas este desejo é suscitado pelas práticas da professora no cotidiano as quais são experimentadas pelas alunas podendo gerar sensações inexplicáveis como assinala Araci “eu não sei nem mesmo nem explicar, sabe?, mas ela é muito, muito boa, eu acho que ela é uma professora muito aberta e que entende muito, sabe?, considera, ela vê muito”. Neste sentido me questioneei novamente o sentido da abertura assinalado por Araci, ao perceber a professora Aruana.

Refletindo sobre todo o observado, entendi que a prática de “abrirmo-nos” ou “fecharmo-nos” ao Outro é uma prática muito relevante porque depende muitas vezes de nosso querer, de nosso medo, de nosso desejo, de nosso temor... ela pode ser fruto da nossa razão como também pode ser produto de um estado de sobrevivência, de práticas sensíveis, mas em todas elas estão imbricadas relações de força. Assim estar abertos ou fechados são

movimentos táticos ou estratégicos, que geram “janelas” ou “barreiras”, permitindo a aproximação do Outro ou seu afastamento.

Essa “abertura”, ao envolver também um querer, pode ser também um exercício, uma prática de viajar até o Outro, uma viagem da alteridade em que existe uma vontade, um desejo, e talvez seja este o convite de Certeau (2011), viajar sem medos até as sombras do mundo privado do Outro, tentar sentir seus cheiros, indagar seus sofrimentos, pegar os restos das suas texturas, se aprofundar no vestígio do mundo vivido pelo Outro e talvez assim compreendê-lo um pouco mais. Gesto que observo nas suas práticas de pesquisa, em todos seus escritos em que indaga e procura ir atrás do que o Outro faz, das suas criações, das suas invenções, há um desejo, uma curiosidade pelo Outro, pelo inefável, pelo místico, pelo que não faz sentido.

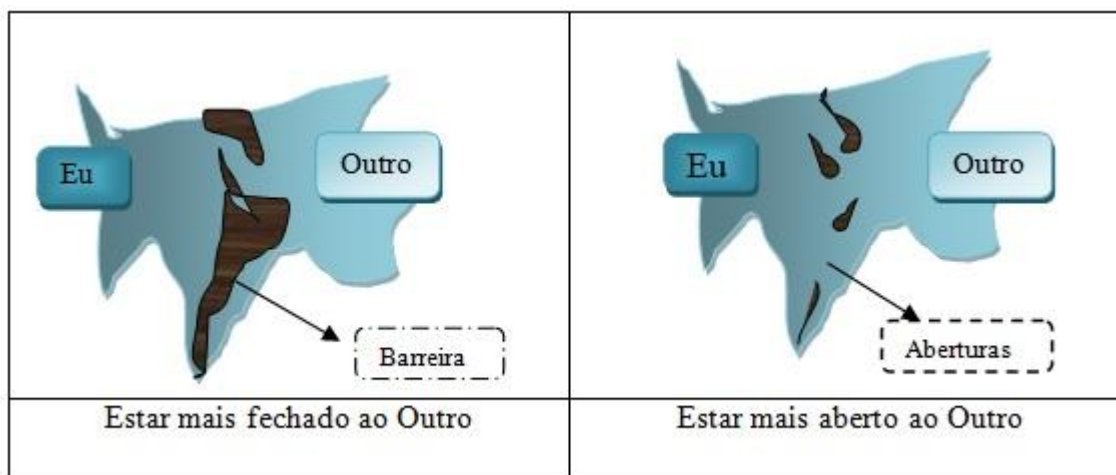


Gráfico 12 - Eu e Outro como mesma carne e criação de barreiras ou janelas

Fonte: Elaboração própria

No gráfico 12 tentei representar o Eu e o Outro como uma mesma carne em que sempre estão entrelaçados, sendo parte de um único movimento, existindo uma ABERTURA natural do Eu ao Outro e do Outro ao Eu, no entanto, há uma operação segunda de estarmos “abertos” ou “fechados” ao Outro em que criamos janelas de aproximação ou barreiras de afastamento com ele ou ele com nós.

Mas ao nos “abrir” nos expomos mais ao Outro assim como deixamos a possibilidade para que o Outro também se exponha mais a nós. É uma passagem, uma viagem ao desconhecido de um mundo particular sem temor ao que inaudito nos possa oferecer.

Assim entendo que a alteridade é o fundamento relacional com o Outro em que há uma ABERTURA NATURAL, mas também há práticas de aproximação e distanciamento do mundo particular do Outro.

Retomando as minhas observações em sala de aula, é bom salientar que as provas eram quase constantes no curso e no final do ano isso se redobrou gerando um grande desgaste dos alunos e dos professores. Ainda havia alunos que se sentiam um pouco tristes ou muito desanimados com as notas das disciplinas sabendo que teriam de vir em janeiro na UEM para fazer exames e em vários casos lutar contra a possibilidade de ficar retidos.

Nesse meio de correria das provas finais terminei a observação em sala de aula o dia 15 de dezembro, e realizei algumas entrevistas depois das provas em horários agendados, sendo a última entrevista realizada no dia 21 de dezembro.

5.2.2 Outros aspectos relevantes observados na relação professor-aluno

Ao estruturar os dados não consegui conciliar alguns relevantes aspectos observados em sala de aula seguindo uma sequência temporal, foi assim que decidi, por questões didáticas, criar este tópico para tratar destes assuntos.

5.2.2.1 Aulas Expositivas

Os professores, geralmente durante todo o tempo da minha pesquisa (com algumas exceções), davam aulas expositivas com auxílio do quadro branco. Alguns professores traziam o material pronto (em cadernos ou folhas) para copiar na lousa, tinha professores que só precisavam de um roteiro para saber a sequência da aula e outros não precisavam de nada, o conhecimento estava incorporado neles.

189 - Professor - Uma coisa que eu tentei fazer no começo quando comecei a dar aula é, às vezes, não olhar muito na folha que eu estou fazendo porque eu acho que isso dá uma dinâmica melhor para a aula e para mim também, assim eu consigo... eu acho que seria melhor dar uma aula sem olhar muito para a folha, só que nuns episódios eu acabei esquecendo algumas coisas importantes e aí tudo aquilo que eu imaginava

que seria produzir um material no quadro, acabou produzindo um material muito, às vezes, ruim tendo que mandar o aluno apagar, tendo que dizer que tem uma coisa que eu esqueci de escrever, então assim, então agora também eu mudei um pouco esse comportamento, também agora estou olhando muito na folha assim para passar, então preparo e aí já imagino que aquilo que escrevi na folha eu vou colocar no quadro, então já tenho feito isso do ponto de vista didático, assim, porque às vezes dar aula [na área β] é assim muito quadro, se passa no quadro e se explica, na [área β] geralmente é assim. Já me peguei algumas vezes pensando muito sobre as questões de didática assim, realmente ainda não consegui pensar em outra forma de dar aula, minha carreira ainda como professor universitário é de dois meses, então eu sei que ainda tenho tempo para pensar alguma coisa [...] (NOAH, 2017)

190 - Aluno - Têm uns seus problemas. [O professor Noah] eu vejo que ele está aprendendo ainda, eu acho que a gente é a primeira turma que ele está pegando, então ele ainda está aprendendo a lidar, tem muitas vezes que ele falha ainda, principalmente, na hora de explicar ou coisas do tipo, ele fica meio perdido porque ele traz o que está escrito no papel, se perguntar algo que não escrito no papel ele não sabe, ele fica meio perdido, sabe? [...] (AVARÉ. 2017).

O professor Noah (fragmento 189) assinala que está aprendendo com as suas próprias experiências a dar aula e nos comenta como o planejado não foi o vivido, “aquilo que eu imaginava que seria produzir um material no quadro acabou produzindo um material muito, às vezes, ruim”. Neste sentido, observamos mais claramente como as estratégias pertencem a um lugar objetivo/racional, e as táticas a um espaço em que nos manifestamos vivos. O Prof. Noah tinha uma idealização sobre como dar aula, no entanto no mundo da experiência se suscitaram outras circunstâncias, “eu acabei esquecendo algumas coisas importantes”, assim, o professor teve de lidar no meio do inesperado “tendo que mandar o aluno apagar, tendo que dizer que tem uma coisa que eu esqueci de escrever”. Desta forma, no mundo da experiência, ele era presença como um todo, em que não se distinguiam mais os aspectos subjetivos e objetivos, mente e corpo (neste sentido, também a sua memória, suas lembranças) está tudo conectado, e ao mesmo tempo conectado com os Outros e com o mundo. Havendo uma ligação entre o professor como ser existencial, ser vivo, com a matéria acadêmica, com o quadro, com as palavras escritas... e com os alunos como seres existenciais, seres vivos que o interpelam com expressões, com gestos, com palavras, ou com o mesmo silêncio.

E assinala o professor Noah que as suas experiências didáticas suscitaram mudanças passando de um extremo para o outro, de quase não olhar seus apontamentos para olhá-los

muito. Esta nova postura do professor é percebida por Avaré: “ele fica meio perdido porque ele traz o que está escrito no papel, se perguntar algo que não escrito no papel ele não sabe”.

Esse sentir do professor Noah de estar em um processo de aprendizagem como docente também é sentido por Avaré “eu vejo que ele está aprendendo ainda”, suscitando-se um pequeno gesto de compreensão entre Avaré e o professor Noah. Neste sentido, observamos como a compreensão pode surgir quando tentamos sentir o Outro na situação em que ele se encontra como um Outro, em que talvez algum rastro dele, que não é nosso, nos toque e nos ajude a compreendê-lo.

Em outros casos, pela falta de tempo para terminar o conteúdo planejado ou por questões didáticas, alguns professores redigiam seu próprio material para facilitar ao aluno o trabalho de copiar da lousa, como fizeram as professoras Tuane, Illari, Aruana e Asiri, restando mais tempo para explicar e realizar mais exemplos.

191 - Professora - No caso dessa turma eu achei que eles gostaram que preparei esse material digitado para eles poderem copiar menos e prestarem mais atenção, porque os alunos de hoje não querem mais copiar em geral, né?.. nada do quadro, enfim, parece que quando você prepara aulas, que eles não têm o quê copiar parece que agrada muito assim, né?.. essa é a sensação que eu tenho, não querem ter muito trabalho (ILLARI, 2017).

192 - Professora - Eu sempre falo para meu marido que não gosto de dar aula na UEM... por falta de estrutura, calor, às vezes pega uma disciplina que não é sua área, por enquanto eu sou temporária, assim, então é difícil se adequar a essa parte burocrática, mas... ao mesmo tempo me frustra, assim, às vezes você prepara uma aula super boa, se dedica, assim... eu demoro muito para preparar porque não consigo, assim, trazer algo que está pronto, quero trazer algo melhor, eu faço aqueles materiais digitados, gasto maior tempão para poder eles já terem o material já pronto para estudar, e aí você vai dar aula, e está um monte de gente dormindo, o outro está no computador, o outro conversando... Nossa! daí me frustra... Ninguém te obrigou você estar aqui, ninguém é obrigado a fazer faculdade... ninguém... chora para fazer vestibular porque é difícil, na hora que passa vem aqui e faz esse papelão, então isso me frustra... quando eu me dedico e os alunos não estão nem aí. Só que sempre vai ter, então fico focando, né?.. senão... faz a sua parte, né?.. Se eles não estão aproveitando... (TUANE, 2017).

193 - Aluno - Ah! da matéria do semestre passado, teve a [professora Tuane] aquela professora, apesar dela, às vezes, ter uns dias que você via que ela não estava muito bem e ela acabava descontando um pouco nos alunos, apesar de, vou usar o termo: “não descer do salto”, eu achava ela justa, ela dava as aulas, ela se importava: “essa matéria aqui tem bastante teoria, então não vou ficar só copiando”, então ela mandava o material para a gente toda vez que ia dar um material novo, para que a aula não ficasse maçante a gente só ficar copiando, ela explicava tudo certinho com o

material e ela era justa nas avaliações, ela cobrava o que ela tinha dado [...] (CAUÉ, 2017).

Como assinala a professora Tuane a produção do material digitado não era para ela uma tarefa fácil, mas precisava de muito esforço e tempo. E assinala: “aí você vai dar aula e está um monte de gente dormindo, o outro está no computador, o outro conversando... Nossa! daí me frustra”; “então isso me frustra... quando eu me dedico e os alunos não estão nem aí”. A professora Tuane nos expressa como as práticas de alguns alunos: dormindo, conversando, no computador a transpassam e a fazem se sentir mal. A frustração que relata a professora Tuane é direcionada a não receber em troca de seu esforço e dedicação algum tipo de reciprocidade dos alunos conforme as projeções dela (que talvez sejam as mesmas do sistema: aluno comportado, interessado, estudioso...). Assim, estes alunos devolvem outra coisa diferente do esperado por ela, eles se mostraram Outros, gerando um sentimento de incompreensão na professora: “Ninguém te obrigou você estar aqui, ninguém é obrigado a fazer faculdade... ninguém... chora para fazer vestibular porque é difícil, na hora que passa vem aqui e faz esse papelão”, desta forma os alunos criaram espaços não estabelecidos no sistema em que, mesmo estando presentes como o regimento exige, eles realizam outras práticas na sala de aula, gerando movimentos de antidisciplina.

No entanto, vários alunos como Caué valorizam esse trabalho da professora Tuane em providenciar o material da aula, gesto que atravessa Caué e percebe a preocupação da professora por dar uma boa aula. E assinala também “eu achava ela justa”; “ela era justa nas avaliações, ela cobrava o que ela tinha dado”, este senso de justiça era muito frequente escutar nas falas dos alunos, assim eles consideravam os professores justos ou injustos, em uma relação em que se comparava, como faz Caué, o que o professor tinha oferecido aos alunos com o que ele tinha cobrado deles. Quase todos os alunos nas entrevistas fizeram alusão a este senso de justiça, ficando muito claro para mim nas falas dos alunos que o professor tinha de cobrar o conteúdo na mesma proporção com a que ele o ofereceu.

5.2.2.2 Saber Filtrar e explicar a finalidade do conhecimento transmitido

Como o curso tinha uma forte carga horária e as disciplinas eram na sua maioria catalogadas pelos alunos como difíceis, ainda mais se o aluno provinha de uma escola pública, se tornava complicado se dedicar de forma exaustiva a cada uma das disciplinas,

então, segundo os comentários em sala quando o professor se focava no essencial, quando selecionava os exercícios, quando ele assinalava a importância do conteúdo para a carreira, os alunos entendiam o por que estavam estudando isso, e isso trazia algum tipo de conforto para eles:

194 - Professor – De comportamento didático, então isso é bastante relativo, viu!, porque, por exemplo, eu como aluno [no curso β] eu sempre gostava de copiar as coisas do quadro, então isso também eu tento um pouco, eu tento um pouco trazer bastante a aula para o quadro, o texto mesmo, no quadro mesmo colocar um texto de apoio, né?, para o aluno, tento fazer isso, confesso que nem sempre saí do jeito que eu gostaria, que, às vezes, eu preciso que a aula seja um pouco mais rápida, mas ainda não é do jeito que eu gostaria, eu gostaria de escrever mais ainda do que eu escrevo, então, esse tipo de comportamento de didática é algo que eu sempre gostei, sempre gostei de estudar pelo caderno, então, evidentemente que não só pelo caderno, pelo livro, busco outras coisas, mas o caderno era onde eu ia primeiro para estudar (NOAH, 2017)

O professor Noah comenta que levava na sala de aula formas de ser professor que correspondiam a seu mundo vivido, pois ele como aluno “gostava de copiar coisas do quadro” e sobre essa mesma base ele desenvolveu as suas aulas como professor. Assim, nas palavras do professor observamos como somos seres históricos, que praticamos nosso presente com relação a nosso mundo vivido, a nossa vida sentida e experimentada.

195 - Aluna - [o professor Noah] começou a ser mais [da área β], porque ele dá aula mais para essas coisas, tipo, porque você tem de saber filtrar o que você passa [para a área β] do que passa para a [área W] que são diferentes aplicações e tudo, daí eu achei que ele queria explicar muito, assim, conceito que a gente nem faz ideia, e eu achei ele meio perdido no começo também, acho por ele não estar muito acostumado em dar aula, por ele ser novo, mas eu estou gostando bastante dele agora também, porque eu acho que ele pegou o jeito e ele interpretou como a nossa turma consegue entender, ele está filtrando mais as coisas, uma coisa que eu não gosto dele é que ele passa noventa exercícios não sei para quê, ele passa noventa exercícios e a prova dele, tipo, se você estudar o caderno, você tira seis, mas ele passa noventa exercícios fora, muito! muito! é absurdo. [...]

Aluna – Ah, a [professora Tuane] [...] eu acho ela sensacional, maravilhosa, a prova dela super coerente, e tipo, no nível das aulas dela mesmo, no nível da lista que ela passava que era uma lista assim, tipo, para cada capítulo ela passava sete exercícios, sabe?, porque ela sabe acho que da nossa disponibilidade para estar fazendo, nossa disponibilidade, tipo, do que/ sabe resumir o que a gente tem de fazer para aprender, isso é o que ia falar do [professor Noah] ele não sabe resumir o que a gente precisa fazer para fixar aquilo, então, ele coloca muito exemplo de uma mesma coisa, e tipo, cansa a gente, faz a gente pegar um pouquinho de ódio por aquilo que a gente está fazendo, sabe? (IRANI, 2017).

Irani assinala a relevância do professor saber filtrar o conteúdo transmitido, identificando a área dos alunos, enxergando suas diferenças com outras áreas, saindo das homogeneizações e apontando mais as especificidades de cada curso.

Ainda comenta que a professora Tuane “sabe acho que da nossa disponibilidade para estar fazendo” os exercícios. Os alunos no dia a dia encontravam-se sobrecarregados de matérias para estudar, desta forma Irani se sente compreendida pela professora Tuane ao colocar poucos exercícios, mas que eram suficientes para ela fixar o conteúdo, enquanto o professor Noah, que aparentemente não conhecia muito desta indisponibilidade de tempo, deixava quantidades exageradas. Desta forma, na fala de Irani observo a relevância de partir do solo do mundo vivido pelo Outro, indagá-lo para poder agir em uma relação com ele e não sobre ele .

Por outro lado, eu observei nas palavras de Irani, assim como nas palavras de muitos alunos, como eles se expressam se questionados sobre seus sentires atravessados pelas práticas dos professores. Assim, compreendi que o melhor caminho da relação entre professor e aluno se encontrava nos trilhos do diálogo, mas para que exista o diálogo observei que tem de existir “aberturas” para o Outro, para ele manifestar alguns vestígios de sua outridade sem medos.

196 - Pesquisadora – E que te agrada mais do relacionamento com os professores?

Aluna – Tem uma professora nossa que ela dá matéria e já fala no que vai ser útil para a nossa profissão, e durante o nosso curso. Isso é bem importante também porque a gente não sabe o por que temos que nos dedicar a isso... e ela fala aonde que isso vai ser aplicável, eu acho isso bem interessante também (LUANA, 2017).

197 - Pesquisadora – Você percebe alguma mudança em você antes de começar a graduação e agora?

Aluna – Ah, sim, principalmente agora que é um baque assim de saber que tem muita coisa que/ porque o que eu mais senti agora foi o baque de saber que tem muita coisa que é muito difícil, mas nunca mais vou usar no curso, então, você, tipo, se esforçar tanto e ter tanto sacrifício, entre aspas, né?, agora, passar por tantos perrengues, você sabendo que não vai usar, assim, diretamente essa matéria no que você vai fazer futuramente, eu acho que, assim, deixa muito desanimado, sabe?, desanimado com o curso, sabe?, então, é o que me falaram bastante, que o primeiro e o segundo ano são/ você não vê [o que um profissional deste curso] faz direito, você vê teoria, você vê [disciplinas base] e essa base é bem, é difícil, entendeu?, e você passa por poucas e boas, e que muitas vezes você não vai usar isso, não vai ter isso mais para frente, então, você fica meio desanimado, sabe?, então, eu percebi bastante isso que eu fiquei desanimada, mesmo, sabe? (ANAHÍ, 2017).

198 - Aluno - [...] eu não sei, mas eu penso que quando a gente está na faculdade estou sendo preparado, estou sendo ensinado para trabalhar como [profissional deste curso], certo?, vou sair daqui [profissional neste curso] [...] esse bando de coisas da [disciplina δ] que eu acabei de ver na sala ali não tem nenhum sentido, o professor não passa um sentido naquilo para a gente, isso é uma coisa vaga, um bando de [conteúdo] que vai surgindo, surgindo, surgindo e eu não sei para que um dia vou usar isso, sabe?, eu sinto que é um povo mal preparado, sabe?, parece que os professores não querem... eu lembro que a [professora Tuane] ela sempre falava: “gente oh! isso aqui é bom porque um dia vocês vão usar lá [no campo de trabalho] não sei quê [...] têm de aprender esse negócio”, sabe? Parecia que treinava a gente, ensinava melhor, têm professores que não, entendeu?, eu sinto isso às vezes, acho que isso é o que mais me desagrada, mesmo (AVARÉ, 2017).

Tanto Luana, Anahí e Avaré assinalam uma necessidade de saber por que os conteúdos são relevantes, assim enxergo como tudo está interligado, a nossa percepção com as reflexões que realizamos sobre o mundo e sobre os Outros. Essa reflexão que não encontra sentido no mundo vivido não é resolvida, pois alguns professores não expressam um sentido para estudar determinados conteúdos. Neste sentido, como expressa Certeau (2016, p. 31):

Que uma civilização se altere talvez, que, de algum modo estejamos atualmente na nossa linguagem social assim como em uma razão (ou um sistema) cujo fundamento não mais não seja claro, não se deve disso inferir um distanciamento do homem com relação a si próprio ou o desaparecimento de referências fundamentais que originam a consciência coletiva e a vida pessoal, mas sim uma falta de coordenação entre essas referências e o funcionamento das autoridades socioculturais. Estas se tornam absurdas na medida em que não mais correspondem à geografia real do sentido.

Desta forma, os alunos “recusam as não significações” (CERTEAU, 2016) ofertadas nos conteúdos consumidos, pois não correspondem, não criam paralelos, não tem por base a dimensão do seus mundos vividos, estudar alguns conteúdos não apresenta um sentido... Ainda mais quando estudar é a prática formalmente estabelecida como fundamental do aluno exigindo muito “sacrifício” (ANAHI, FRAGMENTO 197). Assim, entendo como a compreensão das matérias curriculares como produtos socioculturais precisam de alguma forma estar ligados ao nosso mundo vivido, ao nosso mundo sensível.

5.2.2.3 Relações de gênero

Em várias entrevistas surgiram narrativas dos alunos sobre o trato que um professor outorgava diferenciando alunas de alunos, agires que eram percebidos em aspectos acadêmicos e comportamentais do cotidiano da sala de aula:

199 - Aluno – O [professor Samim] eu acho que ele é, ele tem um conhecimento gigantesco, ele é fera naquilo que sabe, mas ele não sabe passar isso para os alunos e ele era injusto também na, coisa aqui é para falar tudo, na relação homens e mulheres, sabe?, ele sempre, meus amigos HOMENS todos reprovaram, minhas amigas mulheres todas passaram e não é por questão de dedicação, é porque era bem diferente de lidar com a nota de um por causa do sexo de uma pessoa, por causa da moral que a pessoa dava para ele, entendeu?, eu tentava sempre conversar com ele, sempre tirar dúvida e ele só aquelas famosas patadas que ele dava, e as meninas iam lá e ele era um amorzinho, trazia bombom, trazia... não sei, para mim é ridículo, mas...

Pesquisadora – E trazia bombom para determinadas pessoas?

Aluno – Determinadas pessoas, ele escolhia quem ele ia passar e não era deste ano, é algo que nossos veteranos falaram para a gente.

Pesquisadora – Na frente de todo mundo?

Aluno – Na frente de todo mundo, na frente de todo mundo ele chegava com chocolate e dava para o aluno. Respondia de um jeito a pergunta de um, mas do outro chamava de burro, insultava, sabe?, não sou obrigado a saber nada, estou aqui para aprender, mas fazer o quê? (YAKECAN, 2017).

200 - Aluno – [...] tem o fato do [professor da Samin] porque ele foi meu professor no 2015 também, e ele sempre pegou uma menina como secretária [...] aí ele fica trazendo presentinho para ela quase todas as semanas, isso acho muito estranho, muito estranho (CAUÉ, 2017).

201- Aluna - Tinha o [professor Samin], né?, e não sei, ele era meio estranho, tipo assim, meio que dava em cima das alunas... e aí ele também, tipo, não dava aula direito, ele colocava lá, jogava um exercício sem explicar o conteúdo, e aí a gente não sabia o conteúdo, como é que ia fazer o exercício?, aí eu também não gosto muito disso.

Pesquisadora – E tem algum fato que tenha ficado marcado com algum professor? Uma experiência que ficou marcada? Pode ser boa ou pode ser ruim também

Aluna - [...] e aí também do [professor Samin], que ele, tipo, nas férias me chamava no whats [whatsapp] e, tipo, ficava falando, ele, tipo, pegou e falou, tipo, começou, tipo, me chamava de lindinha, tanto que os guris zoam comigo e, tipo, com isso, mas não é legal, né?, aí basicamente isso.

Pesquisadora – E quando ele fazia isso você sentia uma coisa estranha?

Aluna – Ah, eu não gostava, tipo, né?, ele é professor, não era para ele estar fazendo essas coisas, aí... e também teve um dia que, tipo, ele vai em

festas, as pessoas chamam ele para ir em festas e ele pega, e meio que fica tentando conversar, assim, porque eu entendo que ele quer outra coisa, tipo, dá para ver, todo mundo vê, quem não vê são umas meninas que ainda têm aula com ele, mas é ilusão porque eu sei que ele, tipo, quer coisa a mais, sabe?, então é desagradável.

Pesquisadora – Mas, você chegou a ter alguma coisa como medo, algo assim?

Aluna – Não medo não (AMANA, 2017).

202 - Pesquisadora – Tem algum fato que tenha ficado marcado com algum professor? Qualquer um, pode ser um fato simples, mas que ficou registrado na tua memória.

Aluna – Humm, não, tipo, tem o professor [Samin] e, às vezes, eu sinto que ele não é tão profissional assim, sabe?, por exemplo, das alunas que ele gosta/ que nem teve uma prova que eu e um menino da sala, que eu não lembro quem que era, a gente estava igualzinha a resolução e para mim ele deu certo e para ele deu errado, aí tipo, isso me marcou muito porque eu gostava do professor, a partir daquele momento eu comecei a perceber que ele não estava sendo tão ético assim e que ele deu ponto só porque, tipo, ele gostava de mim como aluna. Então eu acho que isso ficou um pouco marcado para mim porque eu pensava que nossos professores vão ser cem por cento corretos, cem por cento éticos e não é bem isso (IRACEMA, 2017).

203 - Pesquisadora – Que te desagrada mais do relacionamento com os professores?

Aluna – O que me desagrada eu acho que seria o favoritismo, eu acho que/ eu não acho legal quando um professor valoriza ou privilegia uma pessoa só, um aluno só, eu acho que ele deveria tratar todo mundo igual, sem privilégios, acho que isso que me incomoda.

Pesquisadora – E têm vários professores que fazem isso ou só algum em específico?

Aluna – Acho que só o [professor Samin] que eu me lembre assim, eu acho que ele é o exemplo mais forte que eu tive, em toda minha experiência assim, de um professor que privilegiava apenas alguns alunos na sala e parecia que deixava os outros, assim, à mercê, sabe?, deixava eles se virarem.

Pesquisadora – E esse privilégio é mais no apoio acadêmico ou é mais no trato, no comportamento?

Aluna – Eu acho que é mais no trato, no comportamento, acadêmico não sei dizer, mas eu acho que essa menina deve ter mais apoio acadêmico também (SHAYA, 2017).

204 - Pesquisadora – E que te desagrada mais do relacionamento com os professores?

Aluna – Eu acho que já respondi, me empolguei na outra resposta e respondi, é o professor que tenta passar a linha de professor-aluno, o professor que quer ser ALÉM DE PROFESSOR, quer ser AMIGO e, por exemplo, a única relação na minha cabeça que tem entre professor e aluno é no máximo o e-mail da universidade que ele tem, e o SISAV [Sistema para consulta de notas e faltas] que é para lançar nota, e eu acho que não deve passar disso, não deve ter facebook, whatsapp, nota não deve ser

passada assim, e também nada além de assuntos da faculdade porque é professor-aluno, passa disso irrita a turma, alguns gostam, outros não, daí se um é mais frio com o professor e outro é mais caloroso, aceita isso, tem professor que implica às vezes com o que é mais frio, mas é só o jeito dele e aconteceu comigo, tinha alunas que davam mais trela para o professor, puxando mais o saco, essas coisas e eu fui sempre mais na minha e por causa disso a gente percebia que ele favorecia a umas na hora de corrigir a prova, para mim ele era justo porque eu ficava na minha, e aqueles que mal conversavam com ele, mas era porque não queriam, não gostavam dele mesmo, mas não pode fazer nada, ele prejudicava na prova, então daí isso começava a implicar na nota de cada um e, às vezes, a resposta está igual, e ele corrigia diferente, então, um pouco de falta de ética e essa falta de ética que eu acho a maior dificuldade em relação com os professores.

Pesquisadora – Chegaram a conferir os resultados e as notas eram diferentes?

Aluna – A gente colocava assim, a gente percebia, era um professor homem, né?, e daí pega [a prova] de uma menina que era mais de conversar com ele e tudo está tudo certo, eu vou lá e escrevo a mesma resposta, eu [tirei] um pouco menos, mas eu acho justo por a resposta não estar cem por cento certa, a menina ganhou inteiro, eu ganhei metade, mas eu concordo com ele me dar a metade, eu acho que isso é o justo, não entendo porque ela ganhou inteiro se não está totalmente certo, e o menino GANHOU ZERO e a resposta está igual, entendeu?, isso que a gente não estava entendendo e esse foi uns dos motivos que a maioria, todos os meninos saíram, eu tive vontade de sair, mas para a menina estava tudo ótimo, a gente viu isso refletindo daí no exame, que daí ela passou, a gente ficou de exame e os meninos também, ela passou sem exame, eu passei no exame mas bem sofrido, eu lembro que faltava 0.1 para passar e ele ainda que meio que torturou faltando 0.1, eu só queria saber se tinha passado ou não, ele falou que ia dar um jeito, ver o que ele fazia e os meninos, às vezes, com a mesma média das meninas ele não passou, então tem amigas minhas que faltava 0,5, os piá também faltava 0.5, ele passou as meninas e ele não passou os meninos e tem/ não sei se você vai chamar as outras meninas depois, mas tem uma amiga minha faltava 0.5, a outra também, ele chamou até a casa para perguntar, ele chamou até a casa para resolver e elas pensavam que era para fazer outra prova ou para avisar que tinha reprovado, mas elas ficaram bem tensas para ir porque não gostavam disso, mas como elas precisavam disso para passar elas se sentiram obrigadas a ir porque elas acharam que se não fossem elas iam reprovar e no final das contas era só para perguntar o que que ele tinha que melhorar para turma ir melhor no próximo semestre, mas não precisava ter feito isso, entende?, e ele se importa mais com a opinião das meninas e não dos meninos que foram pior ainda e tinham reprovado, e daí, esse eu acho é o problema maior (YARA, 2017).

205 - Pesquisadora – E como é teu relacionamento com os professores?

Aluno – [...] Nunca tive problemas com nenhum professor tirando o professor [Samin] que para mim foi um dos maiores problemas que deu aqui dentro, que eu não gostava realmente dele, os outros professores tive uma relação tranquila, até com o professor [Samin] tive uma relação tranquila, eu falava com ele algumas coisas, mas já tive problemas com o [professor Samin], se for falar alguma vez, já tive problemas com ele em relação à nota, em relação à prova, à didática, não dar aula, a favorecer

meninas dentro da sala, essas questões, sabe?, tirando isso os outros professores sempre foram legais assim, nesse sentido. [...]

Pesquisadora – E quando você fala que favorece as meninas, em que fatos mais ou menos acontece isso?

Aluno – Olha! Rocío. Um professor que tem uma SECRETÁRIA dentro de sala, [...] dentro de sala de aula, geralmente quem respondia as coisas para ele, só podia responder o que ele perguntava eram as meninas, sempre estava do lado das meninas, sabe?, uma atitude meio machista assim, você percebe, todas as pessoas percebem, sabe?, que ele sempre está mais do lado das meninas, os meninos, tipo, falam alguma coisa, mas está sempre ali se precisa perguntar alguma coisa é com as meninas, sempre com essas atitudes e eu sempre percebi isso, sabe? (AVARÉ, 2017).

Nestes relatos observamos como o professor Samin atravessou Yakecan, Caué, Iracema, Shaya, Yara, Avaré de uma forma que uma sensação de injustiça perpassa suas narrativas. Ainda expressaram vários alunos a existência de favoritismos do professor para com alguns alunos de forma bem evidente, como assinala Yakecan (fragmento 199), enquanto outros eram afetados pelo professor academicamente e comportamentalmente. Assim, há nestes relatos a presença de práticas de discriminação do professor sofrida por alguns alunos.

Na narrativa de Yara (fragmento 205) diante do tratamento do professor como pretendendo ser mais “AMIGO” e percebendo a parcialidade que isto gerava, ela propõe que a relação professor-aluno se deve limitar a aspectos formais, pois o professor passava nota pelo whatsapp, algo que estaria totalmente fora do estipulado pela UEM, já que existe um sistema formal de consulta de notas e faltas desenhado exclusivamente para esta finalidade como é o SISAV.

Destarte, segundo o relato de Yara (fragmento 205) não devem existir outros lugares de comunicação entre professor-aluno fora dos estabelecidos pela UEM (como o whatsapp e o facebook), no entanto Yara também assinala:

206 - Aluna - [...] tem uma professora que ela tem o nosso whatsapp deixa a gente enviar mensagem só que ela não invade o nosso espaço é só a gente que manda mensagem para ela e o único assunto é sobre: “ah! professora me ajuda nessa questão” porque toda semana tem trabalho, que é [da disciplina σ], e ela ajuda, ela responde na hora, mas não passa disso [...] (YARA, 2017)

Assim Yara (fragmento 206) expressa concordar com a interação pelo whatsapp da professora Asiri. Entretanto, diante do comportamento do professor Samin Yara (fragmento 205) prefere não ter contato por essa via. Desta forma, observamos que os lugares como o

caso do whatsapp, são utilizados de forma diferente pela professora Asiri e pelo professor Samin, assim, são as práticas dos sujeitos sobre este sistema que lhe dão vida, as formas de habitá-lo, de usá-lo que originaram aproximações ou distanciamentos com o Outro.

Ainda há a denominação, instituição, de uma “secretária” pelo professor na sala. O fato de existir esta “designação informal” incomoda vários alunos, ainda mais quando existe um tratamento especial do professor para com ela. Desta forma, segundo os relatos, o professor pratica comportamentos que oprimem a uns e privilegiam a outros. Havendo diferentes formas de opressão: podiam ser em forma de “patadas” como assinalava Yakecan, mas no relato de Amana as relações de força são mais complexas: ela narra que chegava a sentir sensações desagradáveis ao receber ligações do professor e chamá-la de “lindinha”.

Entendo nestes relatos como a autoridade imbricada no cargo de professor somada à “hierarquia”, ainda experimentada socialmente, do homem sobre a mulher possibilitaram ao professor Samim criar lugares de diferenciação (homem-mulher) entre os alunos, podendo controlar estes lugares por meio de determinações formais (avaliações, correções de prova) e informais (uso do whatsapp para passar a nota; instituição de uma secretária...) sobre os alunos e conservar estes lugares por meio de relações de força.

Percebi que esta diferenciação (iniquidade) nas relações de gênero para alguns alunos era uma tema velado como o expressa Yakecan: “coisa aqui é para falar tudo”, ou como senti na dificuldade que mostrou Amana ao expressar a palavra lindinha: “e, tipo, ficava falando, ele, tipo, pegou e falou, tipo, começou, tipo, me chamava de lindinha, tanto que os guris zoam comigo e, tipo, com isso, mas não é legal né? aí basicamente isso”. Assim, observei como os lugares (ordens, disciplinas) podem ser apropriados para constituir outros lugares como os que percebi que o professor Samin instituiu segundo os relatos dos alunos. Desta forma, mesmo a universidade tendo os seus diversos instrumentos legais para garantir algum tipo de equidade e respeito na relação professor-aluno, estes são instrumentos falhos pois disfarçam uma suposta capacidade de dominar os Outros (professores e alunos). Ao estarmos vivos caminhamos por em cima destes lugares, criando espaços ou outros lugares, assim, no mundo vivido, muitas vezes, os sujeitos podem se sentir afetados nas relações com o Outro sem poder manifestar-se mesmo sendo amparados legalmente (por causa de relações de poder), desta forma, acredito que não basta um plano objetivo de sobrevoo para que no mundo vivido se pratique o respeito pelo Outro, acredito que as respostas para os problemas do mundo vivido surgem a partir deste mesmo solo. Destarte, o diálogo com o Outro torna-

se extremamente relevante ainda quando existem posições hierárquicas que reforçam relações de força assimétricas.

5.2.2.4 Diálogo e feedback

Um dos principais problemas que eu percebi durante todo o período de observação foi a falta de diálogo e feedback entre professores e alunos. No entanto, haviam sim professores que realizavam feedback em forma de questionário no final do ano, como os realizados pela professora Thaynara - a qual nos primeiros dias de aula de 2017 assinalou que tinha realizado algumas mudanças na elaboração do conteúdo devido às sugestões dos alunos que cursaram a disciplina o ano anterior - ou os feedbacks que obtinha a professora Aruana ao passar os exercícios semanais da disciplina, no entanto senti muito a dificuldade dos alunos se comunicarem com os professores de forma geral no cotidiano.

207 - Pesquisadora – E que te desagrada mais do relacionamento com os professores na sala de aula?

Aluno – Ah, assim, professor que está ali mais para te reprovar que para te ensinar, sabe?, não tem vontade de dar aula, só vem dá aquele miguezinho e vai embora e depois lança as notas lá e acabou, não se preocupa se você realmente entendeu ou não, se você/ por exemplo, teve professores que até fizeram questionário para se autoavaliar no fim do curso, né?, eles fizeram questionário do que a gente achava sobre eles, eu acho isso muito legal, isso mostra que eles se preocupam com a nossa opinião, mediante o que ele ensinou e como ele ensinou, agora outros basicamente nem ligam para o aluno, só estão aqui porque é uma profissão mesmo.

Pesquisadora – E você já deu algum feedback para algum professor?

Aluno – Para algum professor? Para a [professora Thaynara], ela pediu aquele feedback, eu escrevi tudo o que eu achava dela, todas as coisas boas, sugestões para ela nos próximos anos fazer, mas só para ela.

Pesquisadora – E você sente que [...] os professores estão fechados ao feedback ou..?

Aluno – Sinto muito isso, primeiro que eu não tenho coragem de chegar ao professor e falar algo desagradável e ele querer me reprovar, sabe?, tem gente que não aceita crítica. A professora [Tuane] também dei um feedback para ela, lembrei agora.

Pesquisadora – Mas os outros você sente que não?

Aluno – Eu não me sinto à vontade não, só se eu ver minha nota fechada no Sisav [Secretaria Acadêmica Virtual] que não tem como mudar mais, estar lá aprovado ou até mesmo reprovado porque eu desconfio muito de alguns professores. Por exemplo, com a professora [Aruana] eu acho que eu iria conversar com ela porque ela se mostra uma pessoa aberta ao diálogo, mas têm outros que não (YAKECAN, 2017).

Yakecan (fragmento 207) mostra na sua fala a relevância para ele como aluno de deixar de ser como assinala Certeau (1995) o ruído abafado, essa voz não ouvida (pelos professores), reconhecendo nessa prática do feedback uma preocupação, pelos professores que o praticam, com os alunos, neste sentido entendo que tentar escutar o que os alunos têm a dizer (o que Outro tem a dizer sobre o Mesmo) é uma prática que possivelmente envolve um esforço dos professores de sair de seus lugares, ir além dos muros das demarcações que os lugares criam com relação ao Outro e abrir as portas para talvez escutar reproches, críticas e procurar uma “ilucidação comum” (GIARD, 1995, p. 13).

Mas Yakecan percebe que há professores que estão fechados ao diálogo que não aceitam críticas, criando-se uma barreira entre ele e os professores, que mesmo não explicita, é sentida por Yakecan, “não me sinto à vontade”. Da mesma forma essas aberturas que o Outro nos oferece são sentidas, percebidas por nós, como Yakecan manifesta com a professora Aruana. No caso dos professores compreendo, segundo Yakecan, que vários deles se encontravam fechados nos muros de seus lugares (ainda mais tratando-se de lugares de autoridade que tinham o poder de aprovar ou não o aluno) criando uma cisão com o Outro tão grande que Yakecan aponta para uma necessidade de “coragem” para falar algo desagradável ao professor no sentido de dar uma crítica.

208 - Pesquisadora – Você seria capaz ou foi já capaz de dar um feedback a um professor? Ou você acha que assim com é o sistema da UEM não tem muita margem?

Aluno – Acredito que depende do professor, a autoridade dele meio que não deixa, os professores que você teria que conversar são os professores que já não ligam para os alunos, então meio que, a meu ver, não adianta você reclamar com eles, teria que ter um superior que...

Pesquisadora – Mas quando você vê uma injustiça, assim, que está sendo colocada numa prova, numa correção ou na sala, no trato aos alunos, você acha que o melhor é não falar nada, deixar passar?

Aluno – Eu acredito que deveria ter um superior para poder controlar isso porque se a pessoa está fazendo isso, não são pessoas novas, não foi só a gente que passou por isso, não é conversando com ele que vai mudar isso, não a gente, teria que ter alguém fiscalizando.

Pesquisador – E vocês não tentaram ir com o coordenador do curso ou falar para alguém?

Aluno – A gente não foi atrás disso.

Pesquisadora – É melhor deixar passar ou trocar de professor em alguns casos?

Aluno – Até porque algumas coisas eram meio zeladas, então, tinha gente que tinha opinião discordante sobre isso.

Pesquisadora – A tá, não todo mundo tinha o mesmo consenso, essa ideia?

Aluno – Apesar de várias pessoas ter mudado de ideia no passar do ano. (ABAETÉ, 2017).

Abaeté (fragmento 208) declara explicitamente que a autoridade do professor obstaculiza o diálogo e que “não adianta você reclamar com eles”, já que eles não ligam mais para os alunos. Entendi nessas palavras, que mesmo que os alunos expressem reclamações, eles estariam fechados à mudança. Ou seja, não se trata só de comunicação, mas de mudança, de agir no solo do mundo vivido de uma forma diferente. Assim, percebi nas palavras de Abaeté que mesmo que a comunicação possa transpassar o Outro, esse atravessamento não funciona segundo os nossos planos, mas pertence ao mundo privado do Outro, totalmente desconhecido por nós. Onde o Outro pode dar-nos uma resposta totalmente inesperada, concordante ou até indiferente para nós. No caso dos professores com os quais Abaeté tem reclamações, estes apresentariam segundo Abaeté posturas indiferentes, o que pode também ser um preconceito por parte de Abaeté, mas também é um sentir dele. Assim, ele sugere a figura de um intermediário na relação dos alunos com os professores, de uma pessoa fiscalizando os comportamentos, nessas frases percebo a magnitude da dificuldade dos alunos se manifestarem com alguns professores, pois percebi na fala de Abaeté, um sentir que os alunos não teriam o poder suficiente para que as palavras deles seja ouvidas pelos professores a um ponto de mudar as situações, precisando de um intermediário com o poder de controlar os professores para não haver abusos de poder por parte deles. Assim, muitas situações, até injustas, por eles experimentadas por parte dos professores ficaram no seu mundo mudo, no seu mundo privado sem se manifestar nos lugares criados para isso, como seria falar com o coordenador do curso.

209 - Pesquisadora – E por outro lado, você se sente à vontade para dar uma dica para [um professor] dar uma melhor aula?

Aluno – Ah! não, não, teve um dia que eu cheguei para o [professor Noah], a gente tem medo, sabe?, de falar, com o professor, com medo do professor ficar bravo com a gente e tipo, sei lá, ferrar a gente, sabe?, o povo fala: “Ai, nossa! faz alguma coisa com o professor, sei lá, e o professor ferra você na prova”, sei lá, entendeu?, e eu lembro, uma vez, falei para o [professor Noah] que não estava entendendo nada e ele falou assim: “Nossa! a aula está tão ruim?” aí na hora falei: “não! sou eu que não estou entendendo”. No fundo eu queria ter falado: “Nossa! não entendi nada, sua aula foi ruim”, sabe?, eu achei sua aula ruim, mas eu não falei para ele porque eu, sei lá, falar para ele isso, eu falei, pensei comigo: “não! e se ele achar ruim?” entendeu?

Pesquisadora – E com outros professores você sim poderia dar uma dica para melhorar?

Aluno – Eu nunca dei não.

Pesquisadora – Mas poderia ou você sente que é melhor não fazer isso?

Aluno – Eu sinto que é melhor não fazer não.

Pesquisadora – Pelo mesmo poder que eles têm?

Aluno – É (AVARÉ, 2017).

Avaré (fragmento 209) afirma ter medo de falar com os professores, dar alguma sugestão pois sente que o professor tem o poder para “ferrar” ele. E assinala que os alunos comentam isso como uma fala falada, como sendo parte da cultura universitária em que se tem essa noção que se você mexe com os professores “o professor ferra você na prova”. Mas não ficou em uma fala falada, ele na sua experiência com o professor Noah não conseguiu expressar sua percepção da aula do professor por temor dele achar ruim, assim expressou para o professor uma outra coisa bem diferente à que ele sentia com relação a aula dele. Neste sentido, observamos a profundidade que cavam as relações de forças quando falamos da alteridade, pois Avaré responde para o professor de uma maneira tática, improvisada, diante das circunstâncias em que o professor poderia achar ruim. Mas, no final seu sentir ficou mudo no seu mundo privado, sua Outridade ficou oculta, manifestando o que seria “adequado” segundo o lugar do professor, e ao mesmo tempo senti quão difícil será, o professor Noah, saber que alguns alunos consideram suas aulas ruins, o que impossibilitará talvez melhorá-las.

210 - Aluna - Com relação a professores, eu achei que todos são muito bem formados. Nenhum é um qualquer que contrataram só pra fazer volume, todos são muito inteligentes. A diferença está entre os que são professores de verdade, que sabem ensinar, que sabem conviver no ambiente acadêmico e se relacionar com os alunos e os que não, péssimos professores e não cumprem com as obrigações mínimas. Não sei exatamente o que poderia ser feito para que os professores melhorassem, mas um feedback com cada turma que passassem poderia ajudar, ou mesmo, os departamentos fazerem pesquisas anuais (KAOLIN, 2017).

Kaolin (fragmento 210) comenta um aspecto muito relevante com relação aos professores, assinalando que todos são muito bem formados, e efetivamente todos os professores mesmo os que não eram considerados “os melhores”, todos eles demonstravam conhecimento das suas disciplinas, todos chegavam antes do horário das aulas, não faltavam, e se precisavam faltar comunicavam com antecedência, nesse sentido eram todos muito responsáveis. Mas em relação às diferenças estas eram múltiplas, pois eles eram Outros. No entanto, as que mais me chamaram a minha atenção foram as diferentes formas que eles transmitiam o conhecimento, os diferentes tratos que davam aos alunos, as diferentes formas de avaliar e corrigir as avaliações.

Já Kaolin assinala uma diferença mais radical entre os que sabem ensinar, sabem conviver no ambiente acadêmico e se relacionar com os alunos e os que não. Salientando como solução o uso do feedback. Assim como Kaolin eu também senti que faltavam meios para os alunos se manifestarem porque como acontecia no cotidiano era muito difícil para os

alunos se comunicarem com os professores no sentido de manifestar o que eles percebiam e sentiam das aulas transmitidas e dos comportamentos, agires, dos professores para com eles, pois apresentavam muito medo em chatear os professores ou em que os professores pudessem ter represálias com eles, especialmente em termos de nota.

211 - Pesquisadora – [...] Você poderia falar para um professor, dar uma dica para ele melhorar?

Aluna – Depende do professor, eu na minha escola antiga eu conseguia falar com os professores, tipo: “não dá para a gente entender porque você fala muito rápido... nã nã nã nã”, aqui eu não sei se eu conseguiria porque eu tenho medo do professor pegar rancor com a gente, sabe?, porque querendo ou não, quando a gente está na faculdade o professor faz o que bem quiser, que foi o caso que aconteceu com o [professor Samin], eu pedi para ele para eu ver minha prova e ele não deixou, então, tipo, a prova pode estar cem por cento errada, corrigida errada, e eu não vi a prova, e aí na minha outra escola não, tipo, era si eu, tipo, se alguma coisa estava assim eu podia falar e não ia mudar, sabe?, então ele não podia me ferrar, agora aqui na faculdade pode, então eu não teria muita coragem de chegar para o professor e falar professor, assim não é...

Pesquisadora – Então, você sente que você tem menos como direitos, menos liberdade que, por exemplo, na escola ou em outros lugares, nesse sentido?

Aluna – No sentido de conseguir falar com o professor acho que tem, tipo, não é que a gente tem menos, é a gente fica com medo de falar porque vai que ele decide ferrar a gente, porque ele consegue, na escola não conseguia ferrar.

Pesquisadora – Como que os professores têm muito poder?

Aluna – Ahã, aí, tipo, se ele quiser assim me dar zero na prova e não considerar nada ele vai conseguir [...] (AMANA, 2017).

No relato da Amana novamente sobressai a sensação de medo ao tentar dar uma sugestão de melhoria a um professor. Esta sensação reflete um problema muito sério, porque a outridade da Amana fica também limitada a seu mundo mudo, sem poder se expressar. Ainda no relato da Amana se percebe o excesso de poder que estaria vinculado ao cargo de ser professor na universidade, pois na escola ela não tinha esta percepção de que o professor “faz o que bem quiser”. E sustenta isso desde seu mundo vivido em que não lhe foi possível ver a sua prova, não sabendo como foi corrigida. Assim, as relações de força são nítidas na relação professor-aluno, sendo enfatizada pelos alunos a possibilidade dos professores aprovarem ou desaprovarem eles sem aparentes impedimentos, refugiados no poder/saber e na autoridade hierárquica de seu cargo de professor.

Foi assim que nenhum aluno entrevistado, mesmo tendo experimentado experiências ruins no encontro com alguns professores, comunicou isto de uma maneira formal à

instituição, apenas estas sensações eram partilhadas entre alguns alunos, sem mexer nos lugares dos professores, nem apelar aos coordenadores de curso. Procuravam outras forma de driblar estas circunstâncias fora dos âmbitos do diálogo, trocando de professores, faltando às aulas ou abandonando as disciplinas.

212 - Pesquisadora – E com relação ao feedback a senhora tem feedback dos alunos? Por exemplo, assim como hoje teve um aluno que falou para escrever maior, eles comentam algumas sugestões?

Professora – Eles têm vergonha, que nem esse aluno que pediu para eu escrever maior, ele: “Ai professora não é querendo...” sabe?, assim, ficou com medo de falar, e eu gosto, eu gosto, claro que, né?, quando é crítico a gente acaba ficando chateado, mas eu acho que é interessante (NAYARAK, 2017).

A professora Nayarak percebe o medo de falar do aluno que fez uma pequena sugestão na aula dela, assim observei que este medo não era restrito a professores aparentemente mais fechados, pois a professora Nayarak se mostrava sempre muito aberta aos alunos, desta forma o medo que os alunos sentiam estava mais atrelado à autoridade do cargo de professor, e percebi que este medo se amplificava à medida que percebiam os professores mais fechados ou indiferentes.

213 - Pesquisadora – Por outro lado professor, o senhor tem feedback dos alunos? Tem recebido algum feedback das suas aulas?

Professor – Não, não tem nenhum feedback deles. Às vezes eu tenho porque eu tiro, eu tiro, sabe?, saco assim, mas não dá, eles não dão feedback de livre e espontânea vontade eles não dão não, eles ficam bem quietinhos não falam nada, você começa questionar para ver até onde vai, né?, para ver que você está fazendo de errado e que você está fazendo certo. Às vezes você pega um ou outro aluno só para dar uma... aí você fala: preciso reforçar um pouco mais a parte da [nome de uma disciplina], às vezes preciso reforçar mais a parte de discussão, preciso dar mais tempo para eles tentarem raciocinar, porque quando você passa uma tarefa e você imediatamente começa a fazer, o que eles fazem é pegar o lápis e copiar, eles não raciocinam, não fazem nada, tudo mecânico, eles vão fazendo mecanicamente às coisas, você vai colocando, eles vão copiando. Aí, claro! isso vai ter um processo de aprendizagem que vai chegar em casa, como se deve, vai rever toda aquela solução, às vezes sim, às vezes não, mas em geral se espera que ele reveja, então estou fazendo/ às vezes faço o contrário espero um determinado tempo para ver como eles encaminham a solução. Tem gente que encaminha a solução rapidamente e de forma satisfatória. Têm uns que se ficam ali quinze minutos, uma hora, não sai nada, não sai nada fica esperando você fazer para copiar, vira uma escola de cópia quase, agora não estão copiando mais, estão tirando foto, agora tiram foto, mais fácil (SAMIN, 2017).

O professor Samin assinala que não tem um feedback espontâneo dos alunos sobre suas aulas, ficando eles no silêncio, quietinhos, tendo muitas vezes que intuir o que eles precisam, se referindo a aspectos acadêmicos da sua disciplina. Desta forma, observei durante todo o transcurso da minha observação em sala de aula o forte problema da comunicação, que estava atrelado a relações de força. Este problema impede que as outridades se manifestem, que exista um diálogo em que o Outro possa mostrar um pouco de seu mundo privado, de como está sendo transpassado por nós. Suas sensações, suas emoções, ficaram no mistério. Desta forma, torna-se relevante, na relação professor-aluno, a prática da viagem da alteridade para que, talvez nesta viagem, se produza o inaudito: onde brotem “os tesouros adormecidos ou tácitos, de experiências jamais ditas” (CERTEAU, 1995, p. 40).

A seguir tento trazer de uma forma bem sucinta um pequeno entrelaçamento dos aportes teóricos certaunianos e merleau-pontyanos com as observações, narrativas e experiências suscitadas em campo sobre a relação professor-aluno de uma turma de primeiro ano da Universidade Estadual de Maringá.

6 ENTRELAÇAMENTO

Durante o percurso de todo este trabalho, com os aportes de Merleau-Ponty (1984, 1990, 2015, 2012, 2014), Certeau (1982, 1985, 1995, 1998, 2011) e com a pesquisa de campo, me foi possível compreender que o fenômeno da alteridade é o fundamento relacional com o Outro, com o mundo e com as coisas, nos encontrando naturalmente expostos, sempre atravessados pelo Outro e ele por nós, porém nesse encontro com o Outro surge também (como um segundo momento) uma resposta a esse atravessamento, um interesse ou desinteresse, desejo ou temor, proximidade ou distanciamento, movimentos, sensações, práticas que estão permeadas por relações de força, o que me foi possível observar e vivenciar junto aos sujeitos da pesquisa (professores e alunos).

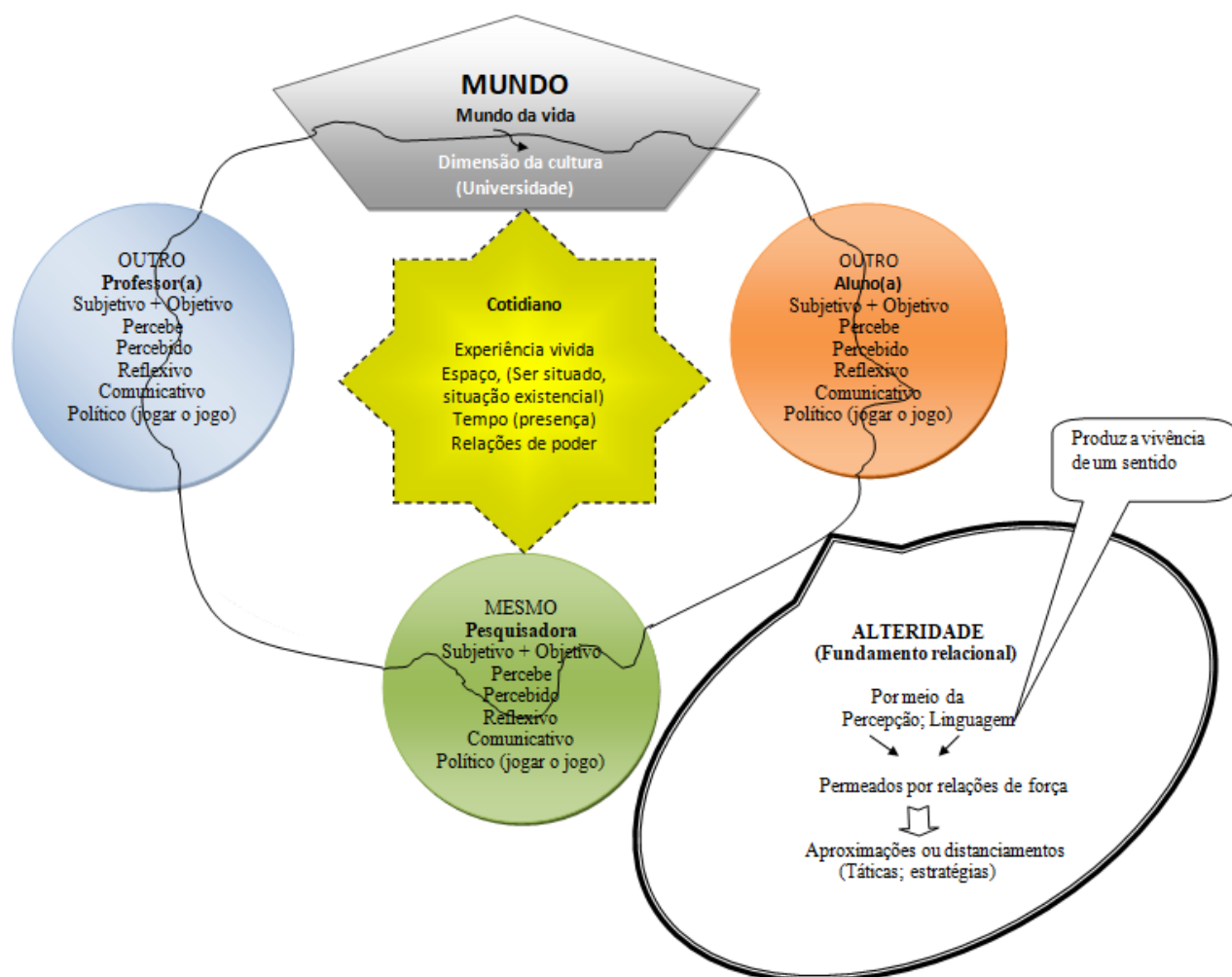


Gráfico 13 - Aspectos relevantes que emergiram da pesquisa teórica e de campo sobre o Outro e a alteridade

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 13 tentei mostrar alguns aspectos que considerei muito relevantes, os quais surgiram durante todo o transcurso da pesquisa teórica e de campo sobre o Outro e a Alteridade na relação professor-aluno de uma turma do primeiro ano da Universidade Estadual de Maringá.

Como assinalei anteriormente, durante todo este trabalho me foi possível compreender a alteridade em dois momentos: o primeiro está marcado pela percepção (pelo corpo ou pela linguagem) de uma presença Outra, mas nesta percepção percebemos também distintivos de força ou fraqueza em maior ou menor grau que nos atravessam.

No segundo momento respondemos a essa percepção, a esse atravessamento em que é possível observar as táticas e as estratégias de lidar com o Outro. Neste sentido, podemos direcionar ao Outro falas, olhares, sorrisos, questionamentos... ou até o mesmo silêncio e a indiferença segundo as circunstâncias. É relevante salientar que estamos tratando de seres existenciais que percebem, são percebidos e também são reflexivos, estando primeiramente num mundo que já está sempre ali, antes da reflexão como expressava Merleau-Ponty (2015).

Ainda, compreendi também que a “viagem” da alteridade de que Certeau fala é uma prática de aproximação às sombras do mundo privado do Outro, um desejo, um querer de sair da nossa objetividade que cria uma fronteira com o Outro e ir além desta, viajar para o encontro com o Outro, para encontrarmos esse Outro imensurável, diferente do representado, do idealizado, do imaginado.

Na esfera da universidade pude observar, experimentar e compreender que a universidade, com todos seus aparatos disciplinares, suas normas, suas punições, sistemas, assim como com suas diversas materialidades (confortos e precariedades) presentes neste lugar, atravessaram alunos e professores no seu cotidiano. Estes atravessamentos os percebia nas narrativas de se sentir bem num lugar fisicamente agradável, cheio de árvores, ou desconfortáveis, pelos incômodos causados pelos ventiladores, pela quentura de algumas salas de aula, pela falta de projetores utilizáveis, assim como as frustrações que sentiam alguns professores decorrentes da falta de infraestrutura da universidade... também surgiram diversas narrativas a respeito da sobre carga de trabalho experimentadas por vários professores efetivos ao ter que realizar múltiplas funções dentro da universidade, enquanto os professores temporários tinham uma quantidade grande de aulas por lecionar e alguns desses professores consumiam muito tempo em preparar o conteúdo das aulas, mas

geralmente tanto os professores efetivos quanto os temporários trabalhavam muito mais do estabelecido levando trabalho para casa.

Ainda, houve relatos dos alunos sobre a pressão da universidade originando geralmente cansaço extremo, tendo poucas horas de descanso pela forte carga horária das disciplinas e o excesso de atividades, trabalhos, relatórios e provas para realizar. Além disso, muitos alunos indicaram que a rotina intensa da universidade gerava ansiedade, estresse e um aluno chegou a ter um quadro inicial de depressão. Destarte, os alunos e professores eram atravessados pelo sistema de funcionamento da UEM e pelas suas materialidades.

Seguindo o percurso desta tese que focaliza a relação professor-aluno percebi que todos os alunos entrevistados foram atravessados pelos professores de uma forma radical, pois cada professor deixou memórias nos alunos de experiências vividas junto a ele. Enquanto os professores também eram atravessados pelos alunos (mas em um grau menor) devido ao desequilíbrio da relação em termos de distribuição (havendo por norma da UEM nas disciplina teóricas a distribuição de um professor para quarenta alunos, com variações segundo o curso) e também por posições assimétricas de hierarquia (professor acima dos alunos) onde era mais comum observar os professores estabelecerem lugares e lidar com os alunos de uma forma mais objetiva. Destarte, era irreal perguntar qual foi a experiência do professor com cada um dos seus alunos, ainda com um sistema de produtividade de conteúdo a lecionar por hora/aula. Assim, os alunos geralmente eram considerados pelos professores em termos de uma massa padronizada (bons/ruins; interessados/desinteressados) com seus *outsiders*.

Por sua vez, pude compreender que tanto os lugares quanto os espaços estão anexados quando falamos do fenômeno da alteridade, ou seja, estamos falando a partir de um plano relacional entre seres existentes, e neste plano os lugares onde se praticam estratégias dão a possibilidade à criação de espaços, de táticas, segundo as circunstâncias. Como acontece no ato da fala com o Outro, que pode passar de ser uma estratégia a ser uma tática, de uma fala falada (replicação do sistema, que cria fronteiras) a uma fala falante, (uma fala viva que utiliza as fronteiras como pontes), por meio das interações com o Outro, das interpelações produzidas no encontro com ele.

Assim, por exemplo, ao dialogarmos com o Outro, podemos ter nossas estratégias de fala partindo dos nossos lugares, mas essa fala uma vez anunciada é atravessada no Outro de uma forma desconhecida por nós e ao mesmo tempo suas interpelações também são imprevisíveis por nós, assim, o olhar, o sorriso... ou mesmo a indiferença do Outro nos

transpassa gerando uma nova situação junto a ele que pode ser totalmente inusitada, pois estamos nos espaços do imprevisto, do vivido, assim o Outro mexe com os nossos lugares, nos descentra e nos transforma, mesmo sem ter refletido sobre isso, ele já nos alterou.

No entanto, como observei em campo algumas vezes, o Outro nos transpassa ou nós transpassamos o Outro produzindo sentires, sensações, percepções que ficam no silêncio, mudos, manifestando ao Outro ou o Outro manifestando a nós expressões, agires, comportamentos dissimulados, e até enganosos mantidos assim por meio de relações de força. Estas relações de força podem chegar a produzir aparentemente práticas de reprodução do sistema, o seguimento de uma ordem, pois os atravessamentos, os sentires ficaram presos no mundo privado dos sujeitos como observamos que aconteceu nas reivindicações, sugestões que os alunos não chegam a comunicar aos professores por medo, temor de sofrer alguma represália do professor, mantendo o lugar das aulas nas mesmas condições (reproduzindo o sistema). Mas isso não quer dizer que a ordem funcione no sentido de constituir os sujeitos, pois como vimos, os alunos, no seu silêncio, criavam suas próprias maneiras de lidar com essa ordem, trocando de professor, abandonando as disciplinas, não frequentando as aulas, tendo outras maneiras de refletir sobre seus mundos vividos diferentes dos estabelecidos, mostrando a "força dos fracos mediante a qual um se torna capaz de resistir à violência dos fortes, senão visivelmente, pelo menos interiormente, ao proteger-se mentalmente de seus golpes, ao fechar-se a suas exigências", recursos infinitos de uma resistência silenciosa (CERTEAU, 1995, p. 14).

Desta forma, no encontro com o Outro, podemos lidar com ele considerando ele mais um objeto podendo criar lugares, reproduzindo a ordem dos sistemas, disciplinas... por meio de práticas racionais, objetivas, estratégicas em que é possível considerar o Outro como um ser mensurável e passível de ser constituído, mas no plano do vivido lidamos com o Outro como um ser existente, com uma outridade que é imprevisível e imensurável, que realiza metamorfoses sobre esses sistemas por meio de táticas e nesse sentido, no encontro com este ser existente ele nos retorna sua diferença, um rastro da sua outridade. A outridade está presente em cada uma das práticas do Outro, mas está visível para nós apenas por meio de vestígios dispostos somente a quem os procura saindo dos parâmetros da racionalidade [pois como assinala Certeau (1998, p. 82) “nossos saberes parecem considerar e tolerar apenas de um corpo social objetos inertes”] e os tentar sentir. Mas independente de como lidamos com o Outro objetivamente ou como ser existencial, ele está sempre nos atravessando e nós estamos atravessando ele como uma mesma carne, como afirmava Merleau-Ponty (2014).

Ainda durante a minha caminhada percebi que a linguagem, um tema muito caro de Merleau-Ponty e Certeau, era uma categoria muito importante para compreender o fenômeno da alteridade, pois ela permite compartilhar experiências, produz a vivência de sentidos e possibilita nos aproximar dos rastros do mundo privado do Outro (MERLEAU-PONTY, 2012; CERTEAU, 1998), porém a linguagem está permeada de relações de força (CERTEAU, 1998). E neste sentido que foi possível realizar esta pesquisa, pois cada uma das experiências dos Outros transcritas e reapropriadas, tem um vestígio de sua Outridade, que pode ser sentida por nós, ainda em campo era por meio da fala que os alunos me narravam suas vivências, suas dores, frustrações, suas vitórias e superações, assim a linguagem foi fundamental para me aproximar dos mundos particulares dos Outros, me revelando muitas vezes o engano das minhas percepções, e abrindo caminho para outras formas de sentir e enxergar a realidade.

Durante todo este transcurso pude enxergar os sujeitos pesquisados (professor e aluno) e a mim mesma como uma integralidade subjetiva e objetiva, em que mente e corpo estão imbricados no mundo vivido como assinalava Merleau-Ponty (2015). Não relegando o nosso corpo a nosso pensamento, nem nosso pensamento a nosso corpo, mas como seres inteiros, em que tudo está conectado e experimentei, como assinalava Merleau-Ponty (2015), que no mundo vivido não somos determinados pelos argumentos psicológicos, sociológicos, administrativos, organizacionais... assim, percebi que o ambiente universitário, afetava os alunos como um todo, corporalmente, emocionalmente, intelectualmente... de uma forma tão entrelaçada que era difícil separar o físico do mental e mais ainda explicar, narrar, descrever isto.

Também, como observamos reiteradamente neste escrito, as relações de força estavam sempre presentes no encontro com o Outro, e neste sentido as entendi em termos certeuanianos de jogar o jogo do Outro, por meio de “manobras entre forças desiguais”, formas de jogar em que há

astúcia e esperteza no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do Outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente de grupos que por não ter um próprio, devem desenbarcar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combatentes existe a arte de dar golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço do opressor (CERTEAU, 1998, p. 79).

Assim distingi distintos tipos de manobras, que se diferenciavam nitidamente: as dos professores geralmente estavam vinculadas a estratégias, criando lugares para os alunos

em que se delimitavam os limites de ação e se enxergava mais os alunos de uma forma objetiva, e por outro lado os alunos tinham mais manobras táticas, tentando passar por cima dos lugares criados pelos professores. No entanto, como assinala anteriormente, no mundo do vivido, o Outro é um ser imprevisível, e nesse encontro mesmo os professores estando no seu lugar, por momentos eram vistos no improviso, por mais que tivessem uma estratégia, ela passava a ser uma tática, eram momentos inesperados em que ele era também um Outro, pois era descentrado do seu lugar.

Mas existiam práticas de professores que tentavam sair de seus lugares e se aproximar às sombras do mundo particular do Outro, em termos de aprendizagem, criando pontes de diálogo, tentando escutar o Outro (o aluno) e poder ajudá-lo.

Assim, diante de todo este percurso percebi o cotidiano como uma arena móvel, onde os sujeitos atravessam e são atravessados pelos Outros e se recriam constantemente. Esta arena da vida sendo vivida se articula no presente, onde somos presença, tendo em consideração, como assinala Merleau-Ponty (2015, p. 557) que o tempo “não é um objeto de nosso saber, mas uma dimensão de nosso ser”, desta forma:

É meu “campo de presença” no sentido amplo - nesse momento em que passo a trabalhar tendo, atrás dele o horizonte da jornada transcorrida e diante dele, o horizonte da tarde e da noite - que tomo contato com o tempo. O passado mais distante tem sua ordem temporal e uma posição temporal em relação a meu presente, mas enquanto ele mesmo foi presente, enquanto “em seu tempo” ele foi atravessado por minha vida, e enquanto ela prosseguiu até agora (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 557).

Desta forma, entendi o cotidiano articulado no presente, onde existimos, neste presente que agimos e nos enlaçamos com o Outro: “duas temporalidades não se excluem como duas consciências, porque cada uma só se sabe projetando-se no presente e porque aqui elas podem enlaçar-se” (MERLEAU-PONTY, 2015, p.580), assim nosso presente vivo é presença, é existência onde criamos um antes e um depois, como assinala Certeau (1998).

Por outro lado, na minha observação em sala de aula vi uma distribuição do espaço físico semelhante à figura a seguir:

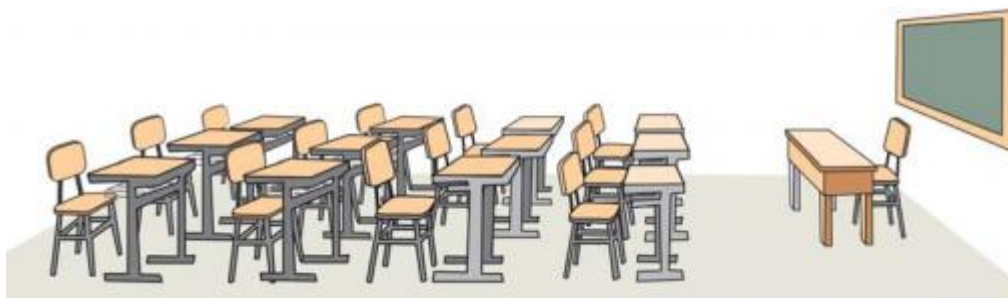


Figura 16 -Organização do espaço físico semelhante à distribuição das salas de aulas pesquisadas

Fonte: MEC (2006, p. 22)

Cabe ressaltar que os alunos não tinham uma sala fixa, mas eles rodavam de sala segundo a disciplina, assim muitas vezes eles ficavam nos corredores esperando a próxima sala ser desocupada. No entanto, a estrutura das salas era quase homogênea como na figura 16, a diferença radicava na intensidade de luz, sol, calor que era mais intenso de um lado do bloco segundo a estação. Mas todas as salas apresentavam a mesma distribuição, uma mesa na frente para o professor do lado do quadro, onde também existia uma tela de projeção, e um projetor (que geralmente não funcionava). E a distribuição das carteiras e cadeiras dos alunos era ordenada em fileiras, e colunas com o intuito dos alunos apenas enxergar o professor, esta estrutura a observei como uma distribuição física focada na disciplina e no controle segundo a perspectiva foucaultiana. Para Foucault (2012, p. 137) “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”, estando os alunos distribuídos no espaço pelo princípio da “localização imediata ou quadriculamento” em que “cada indivíduo estava no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo”.

Segundo este filósofo, depois do ano de 1762 a classe no espaço escolar se torna homogênea, está conformada por alunos como elementos individuais que se distribuem um ao lado dos outros sob os olhares do mestre. É justamente esta visão homogênea sobre os alunos que experimentei na sala de aula observada e a cheguei a comparar a um palestrante (professor) que interage com uma platéia (com uma massa de alunos).

Cabe destacar que a representação na figura 16 da sala de aula é uma sala sem sujeitos... é um arranjo espacial que mostra uma ordem a ser consumida pelos professores quanto pelos alunos. É uma determinação de lugares estabelecidos pela estrutura planejada da UEM. E efetivamente no dia a dia esta ordem era aparentemente reproduzida, o(a) professor(a) se situava no lugar destinado para sua função, na frente da sala e os alunos se sentavam nas suas carteiras individualizadas direcionados para o(a) professor(a). No

entanto, no cotidiano das aulas cada dia ocorriam práticas diversas dentro deste lugar em que os sujeitos se reapropriavam dos lugares e criavam espaços. Assim, havia movimentações diversas, muitas dissimuladas, e algumas mais expostas dos alunos segundo fosse o professor, eram formas de caminhar em cima dos lugares, de tal modo que paralelamente às aulas dos professores havia alunos dormindo, brincando, falando, se comunicando pelo celular, comendo, rindo, escutando música, realizando outros trabalhos, lendo novelas literárias... entre muitas outras práticas.

Ainda, durante o cotidiano se davam as apropriações dos lugares físicos, conformando os grupos e demarcando territórios dentro da sala.

214 - Hoje reparei que os alunos já se estavam agrupando e mesmo tendo que se movimentar o tempo todo em salas diferentes, eles, na medida do possível, ocupam as mesmas posições, salvo em algumas exceções. Isto foi um fato que eu considere normal porque eu também fiz isso no começo, esta forma de ocupar as mesmas posições parecia me outorgar uma sensação de segurança e especialmente na minha condição de pesquisadora sentia não estar invadindo o lugar dos alunos, ou seja, tentava não me sentar onde sabia que os alunos usualmente se sentavam (DIÁRIO DE CAMPO, 24 DE ABRIL)

Mas o encontro dos professores com os alunos não se limitava à sala de aula, existiam outros lugares físicos como era a sala dos professores. Os alunos procuravam os professores nas salas deles geralmente nos horários de atendimento que eles antecipadamente comunicavam. Porém, os encontros nestes lugares eram mais esporádicos e aconteciam geralmente antes e após as provas com alguns professores, mas com outros nem aconteciam.

215 - Pesquisadora – E eles [os alunos] vêm aqui procurar a senhora para sanar as dúvidas?

Professora – Pouco, pouco, mas vêm. Em geral, apenas quando está próximo de alguma prova (ASIRI, 2017).

216 - Pesquisadora – E você vai sempre consultar eles [os professores], vai na sala deles?

Aluna – Depende do professor (risos), alguns, tipo, sei lá, não tenho... sei lá, não sei explicar, mas têm uns que parece que você se sente mais à vontade, sabe?, de falar com eles, têm uns que sei lá, parece que você é obrigada a saber aquilo e, tipo, se você perguntar... não sei, não me sinto à vontade com alguns, aí e com os que me sinto mais à vontade eu vou atrás e falo, mas os que eu não me sinto muito à vontade eu nem vou atrás, eu faço por conta própria (AIYRA, 2017).

Assim, como expressa Aiyra (fragmento 216) muitos alunos não compareciam na sala dos professores para solucionar suas dúvidas porque não se sentiam à vontade, mas muitas vezes também porque eram mais acostumados a resolver suas dúvidas por conta própria com ajuda da internet, ou às vezes perguntavam para os colegas de sala.

Mas, como vimos anteriormente existiam lugares virtuais em que se encontravam os professores e alunos, alguns formais e outros informais (tabela 13):

Tabela 13 - Lugares de encontro virtuais entre alunos e professores

Professor	Comunicação com a turma pesquisada	
	Formais	Informais
Nayarak	E-mail, Sisav	O depart. da profa. orientava ela a não utilizar redes sociais
Noah	E-mail, Sisav	-----
Tuane	E-mail, Sisav	Facebook
Thaynara	E-mail, Moodle, Sisav	-----
Illari	E-mail, Sisav	-----
Samin	E-mail, Sisav	Whatsapp
Aruana	E-mail, Moodle, Sisav	Whatsapp
Nathan	E-mail, Sisav	Página Web
Asiri	E-mail, Sisav	-----

Fonte: Elaboração própria

Como observamos no transcurso da pesquisa de campo, especialmente o facebook e o whatsapp foram muito utilizados, estabelecendo conexões dos professores e alunos driblando distâncias, outorgando quase uma comunicação imediata. Mas estes lugares eram praticados de forma diferente pelos professores, em alguns casos eram utilizados para estimular, ajudar na aprendizagem dos alunos, mas também foi utilizado por um professor para práticas que chegavam a incomodar alguns alunos, como passar nota por este meio, ou colocar comentários em que alguns alunos não se sentiam respeitados.

Desta forma, podemos observar como os lugares do encontro entre os professores e alunos eram múltiplos, estes lugares eram utilizados aparentando uma reprodução do estabelecido, mas quando olhávamos mais detidamente havia inúmeras práticas vivas, eram utilizadas de maneiras outras criando espaços ou outros lugares, segundo as circunstâncias.

O que quero ressaltar neste estudo é que nossa capacidade objetiva que executamos no cotidiano só cria “espaços geométricos” como assinalava Merleau-Ponty (2015) em que

tudo é passível de mensuração. Trata-se de determinações por objetos, assinalava Certeau (1998, p. 203), “que seriam reduzíveis ao estar-aí de um morto, a lei de um lugar (da pedra, ao cadáver, um corpo inerte parece sempre, no Ocidente, fundar um lugar e dele fazer a figura de um túmulo)”. E neste sentido, percebi na relação professor-aluno a presença de vários lugares em que os Outros eram considerados como coisas, seres inertes, o estar-aí de um morto, mais uma coisa a ser mensurada e constituída.

Porém, como também observamos consecutivas vezes, a sala de aula, o whatsapp, o facebook, as regras, disciplinas, eram utilizados de uma forma distinta ao estabelecido criavam-se espaços nas mobilidades, na inventabilidade que ultrapassava as fronteiras dos muros da dimensão objetiva, passando a experimentar o Outro na sua condição existencial em que praticamos “ações como sujeitos históricos (parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa a uma história)” (CERTEAU, 1998, p. 203), com nosso corpo, por nosso corpo, assim as percepções, as sensações estavam presentes em cada movimento junto ao Outro em que somos transpassados antes mesmo de refletir sobre isso.

Finalmente, o que quero dizer com tudo isso, que na base da nossa interação com o Outro estamos imersos no espaço existencial, mesmo que nossa lógica objetiva considere os Outros como coisas, como mortos, eles estão aí como seres existentes, nos transpassando a cada instante, mesmo nós pretendendo constituir o Outro, ele apresenta sua diferença, sua Outridade imensurável, mesmo silenciada e oculta, ele está lá, como nós estamos, como seres vivos.

7 REPENSANDO OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS A PARTIR DO OUTRO

Nos Estudos Organizacionais e na Administração a maior parte das teorias privilegia a herança das filosofias ocidentais, que possuem no seu âmago um solipsismo sem saída em que o Outro é reduzido ao Mesmo. Desta forma, o Outro não apresenta problema algum, ele está resolvido aos nossos olhos.

Lévinas (1980, p. 31) esclarece que desde seus inícios a filosofia ocidental já trazia esta redução:

O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora. Nada receber ou ser livre. A liberdade não se assemelha à caprichosa espontaneidade do livre arbítrio. O seu sentido último tem a ver com a permanência do Mesmo, que é a Razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade. O facto da razão ser no fim de contas a manifestação de uma liberdade, neutralizando o Outro e englobando-o, não pode surpreender. A partir do momento em que se disse que a razão soberana apenas se conhece a si própria, que nada mais a limita. A neutralização do Outro, que se torna tema ou objecto - que aparece, isto é, se coloca na claridade - é precisamente a sua redução ao Mesmo.

Desta forma, para Lévinas (1980), na maioria das vezes, na filosofia ocidental acometeu-se o esmagamento do Outro, a partir de que a razão soberana afirmaria a inteligência do ser, luz totalizante, o Outro é mais um objeto que se coloca na claridade, o Outro está mais no meu pensamento, se encontra no interior da minha consciência, da minha representação. Assim, o Outro foi reduzido ao Mesmo e a alteridade não existe. Ainda, como aponta Merleau-Ponty (2015), esta visão dos Outros serem tidos como objetos passíveis de constituição foi ainda mais reforçada pelos aportes cartesianos. Para Santos (2017), na ontologia cartesiana fundada na dicotomia sujeito-objeto a percepção direta dos fenômenos do mundo sensível deixam de ter importância, pois cabe ao cogito a capacidade de organizá-los e representá-los.

Esta filosofia cartesiana, procurando uma base inabalável para as ciências, rejeita todas as noções comuns associadas ao conhecimento humano na vida cotidiana, e neste sentido todo conhecimento fruto da experiência sensorial é metodologicamente excluído (GUELDEMBERG; HELTING, 2007). A ótica cartesiana radicaliza, desta forma, a divisão entre a consciência e o mundo sensível.

A Administração e os Estudos Organizacionais, não diferentes das outras áreas do conhecimento, assimilaram estes legados filosóficos, e têm majoritariamente nos seus estudos este pressuposto do Outro ser passível de constituição, pois o cogito é capaz de representá-lo e defini-lo.

Esta visão pode ser observada desde o início dos Estudos Organizacionais como assinala Reed (2010, p. 67):

As organizações modernas anunciaram o triunfo do conhecimento racional e da técnica sobre a emoção e o preconceito humano, aparentemente intratáveis. Esse modelo impregnou o núcleo ideológico e teórico dos Estudos Organizacionais de forma tão abrangente e natural, que sua identidade e influência foram virtualmente impossíveis de ser detectadas ou questionadas.

As teorias clássicas (TAYLOR, 1960; FAYOL, 1960) construíram as organizações como fruto da razão, com uma visão utilitarista, alicerçada na divisão do trabalho e regidas por leis científicas. O sujeito nessas concepções mecanicistas é tido como um objeto, qual peça do sistema de produção, como assinala Nascimento (1972, p.24):

As contribuições dos clássicos - Taylor, Emerson, Gantt, Gilbreth e outros - enfatizavam a combinação, a disposição, a engenharia enfim, de - processos, técnicas, tempos, movimentos e pessoas. Com efeito, o esforço dos pioneiros concentrou-se no desenvolvimento de regras, logo erigidas em princípios, referentes ao arranjo mais adequado das peças do sistema de produção, dentre os quais se incluía o homem.

Nesta lógica racional, Flores-Pereira (2007) aponta que a divisão taylorista outorgou um valor diferente ao trabalho do corpo e ao trabalho da mente. Sendo o trabalho do corpo um trabalho mecânico (que ocupa a base do organograma empresarial, menos salários), e o trabalho da mente um trabalho da razão, que passa a ser executado por uma elite que desempenha postos de comando, assim como cargos técnicos especializados (ocupando posições de maior poder e remuneração). Visão que não está desfasada, pois ainda na atualidade relacionamos o operário com as tarefas do corpo e o gerente com as tarefas da mente. Há uma transformação em coisa da corporeidade e subjetividade humana. Desta forma, partindo de uma visão gerencial racional-mecanicista o Outro não existe, é mais um objeto a ser administrado. Em termos espaciais, Chanlat (2010, p. 103) assinala que nestas correntes clássicas: taylorismo, fayolismo e fordismo, o espaço é controlado, dividido e hierarquizado. Sendo que no fayolismo “o espaço organizacional é um ambiente administrativo e social em que a obrigação é colocar a pessoa certa no lugar certo” e já no

fordismo se deu origem ao grande espaço organizacional do século XX: a fábrica de automóveis, revolucionando o espaço, criando um novo espaço industrial, uma nova maneira de produzir, não mudando apenas o sistema de produção, mas toda a sociedade.

Cabe salientar que paralelamente no início do século XX o sociólogo Max Weber (1978), discorre sobre as organizações burocráticas as quais eram compreendidas como produto da história das sociedades modernas. Estas organizações se instituíram como uma via “certa”, “eficiente” e “eficaz” baseada em uma estrutura autoritária em que os sujeitos são determinados a seguir as prescrições impostas. Este modelo de gestão se espalhou como a possibilidade de outorgar perenidade às organizações, implantando a impessoalidade nas relações entre os sujeitos, ficando o Outro e o Mesmo reduzidos a objetos substituíveis, peças rotuladas por cargos. Neste sentido Chanlat (2010, p. 133) assinala:

[No modo de gestão tecnoburocrático], o ser humano é essencialmente sujeito ao domínio do Estado e dos limites por ele estabelecidos em suas atividades. Esse respeito pelo Estado é de fato uma característica fundamental da personalidade de uma organização burocrática. Invocada para controlar a incerteza e reduzir o arbitrário (Crozier, 1964), o modo de gestão tecnoburocrática fundamenta-se na ideia de homo rationalis desprovido de paixão. Como o modo taylorista, vê a organização como uma máquina racional e não apenas mecânica (Chanlat e Seguin, 1987; Morgan, 1989). Nisso é um produto da racionalização ocidental analisada por Max Weber na virada do século.

Esta racionalidade perdura, como assinalaram Dellagnelo e Machado-da-Silva (2000) não existindo ainda uma ruptura com a lógica do cálculo utilitário, alicerçada na razão, mesmo diante das novas formas de organizações (tanto as que procuraram aperfeiçoar a abordagem contingencial da Administração quanto as que tinham uma proposta pós-modernista, ou teoria crítica na análise organizacional) que representariam a operacionalização de modos diferentes daqueles descritos por Weber como típico do modelo burocrático. Ressaltando que nesse modelo burocrático o espaço é observado como um espaço de serviços-produtivos, separando o privado do público, onde impera a impessoalidade (CHANLAT, 2010).

Por sua vez, as teorias das Relações Humanas rejeitando de certa forma essas posturas racionalistas mecanicistas (MAYO, 1933; 1945; ROETHLISBERGER; DICKSON, 1961), e dando ênfase à interação social e grupos sociais dentro das organizações, não conseguem escapar da constituição do Outro. O Outro continua sendo fruto da razão dos

pesquisadores, mais um elemento determinado por mecanismos objetivos procurando minimizar os conflitos dos sujeitos com a organização.

Anos após, as teorias behavioristas (MASLOW, 1971; HERZBERG, 1973), analisando o comportamento organizacional, passaram a tomar em consideração os aspectos psíquicos dos sujeitos, os campos de forças, a tensão e conflito entre necessidades individuais e organizacionais, enfatizando o processo de tomada de decisão. No transcurso do tempo as teorias comportamentais ligadas a vertentes psicológicas desenvolveram mais estudos sobre interação social, personalidade, relações interpessoais no âmbito organizacional vinculadas, muitas das vezes, ao entendimento do fenômeno da liderança (procurando o ajustamento do homem e o incremento da sua produtividade). Observamos assim que nestas teorias o cientista pode ser capaz de compreender o Outro por meio de posturas analíticas, tendo como pano de fundo o intuito de maximizar a sua produtividade.

Neste sentido se chega a assinalar que:

[...] o processo de percepção condiciona significativamente o comportamento. Noutros termos, as percepções atuam como condicionantes (causas) de comportamentos (efeitos). A implicação fundamental dessa premissa é descolar o foco de atenção da teoria administrativa antes centrado no comportamento administrativo, manifesto, para o condicionamento desse comportamento, ou em última análise, para as percepções predominantes do que seja administração, num determinado tempo e espaço (NASCIMENTO, 1972, p. 6).

Desta forma, nas palavras de Nascimento (1972) apresentadas, observamos que mesmo sendo considerados alguns aspectos relevantes como a percepção, esta é mais um condicionante para os comportamentos realizados pelos Outros, lógica objetiva que reduz suas práticas a causas e efeitos. Neste sentido, o Administrador passa a ser um diagnosticador do comportamento dos Outros dentro da organização, em que imperam as lógicas analíticas que os definem: “O administrador deixou de ser o engenheiro para ser um *expert* na aplicação das ciências do comportamento à dinâmica da sua organização” (NASCIMENTO, 1972, p. 26)

Longe de enxergar que os estudos da Administração superaram essas concepções utilitaristas Aktouf (2001, p. 14-15) comenta :

Um ligeiro olhar sobre os escritos administrativos mais em destaque desde o fim dos anos 70 mostra claramente que as teorias “ giram em círculo” no interior do tradicional quadro do funcionalismo utilitarista norte americano e do pensamento econômico neo-clássico (Burrell & Morgan, 1979; Chanlat & Séguin, 1987; Etzioni, 1989; Caillé, 1989; Perrow, 1986). É a

súbita chegada do Japão na conquista dos mercados mundiais que parece ser a maior responsável pelos debates que inauguraram a era do questionamento da administração (Ouchi, 1981; Pascale & Athos, 1981; Peters & Waterman, 1982; Peters & Lee, 1980). Um dos primeiros recursos emblemáticos utilizados neste questionamento da administração tradicional é o da “cultura de empresa”. Comum a todas as primeiras tentativas de compreender o “modelo” japonês, este conceito conheceu, na corrente dominante da “corporate culture”, um destino cujo impulso e tom foram dados, em especial, com o famoso *In Search of Excellence* de Peters e Waterman. Eis uma nova noção de administração pela qual convidamos o administrador a se transformar em herói criador de mitos e de valores, catalisador da eclosão de símbolos em torno dos quais, entusiasmadas e exaltadas, as massas laboriosas se mobilizariam para a produtividade e para a “performance” sustentadas (Peters & Waterman, 1982; Peters & Austin, 1985; Waterman, 1987; Kilman *et al.*, 1985).

Desta forma, especialmente desde a década de 1980 as teorias organizacionais foram dando mais ênfase a aspectos simbólicos e representacionais desenvolvidos com as contribuições dos estudos sobre a cultura organizacional. Surgem assim, como assinala Aktouf (2001), outros modos de organizar visando a coesão, a cumplicidade, a criatividade em todos os níveis, em outras palavras, surgem formas de gestão mais participativas.

No entanto, não houve um câmbio na lógica racional embricada, observando-se um paradoxo, que atravessa a maioria das teorias administrativas, entre precisar que o sujeito seja mais um executor de ordens e ao mesmo tempo que tenha uma participação consensual, demonstrando assim uma certa “preocupação” pelos “indivíduos”:

Taylor falava de superioridade do trabalho de equipe, de equidade e honestidade (em torno do acordo sobre o que é uma jornada legal de trabalho), de iniciativa e de qualidade pelo treinamento de “homens de primeira classe”, de entendimento constante entre diretores e empregados. Fayol falava de bondade, de coração, de justiça benevolente, de superioridade das relações diretas e verbais, do “ bom chefe ” que sabe estimular a iniciativa e a participação, que age segundo princípios de “moral alta”. Mayo lembrava a importância primordial do fator humano, do sistema simbólico, dos valores de grupos. [...] A era da qualidade e da criatividade estende suas exigências e mostra que todos os empregados devem ser protagonistas, ativos e pensantes (AKTOUF, 2001, p.15, 16).

Desta forma, mesmo as gestões participativas como assinala Sachuk (2002, p. 5) não são adotadas pelas organizações por elas serem mais humanas, mas por serem mais eficientes como formas de controle, pois mesmo que apresentem mudanças na forma de expressão do poder, “a lógica subjacente continua sendo a razão instrumental, o que faz com que os indivíduos sejam vistos como meio para atingir fins determinados pela organização”.

Por outro lado, abriram-se caminho também teorias que enfatizavam os discursos, as relações poder, dentre muitos outros aspectos que nos dão a entender os diversos fenômenos presentes nas organizações, em que existem interações políticas, simbólicas, estéticas... Na atualidade, o campo dos Estudos Organizacionais e da gestão, como aponta Cunliffe (2011), é uma disciplina mais pluralista, contestada e metodologicamente variada. Não obstante, é relevante salientar a importância de estar em um constante questionamento sobre os alicerces que constituem os pensamentos teóricos dos Estudos Organizacionais da forma em que se apresentam no presente, em que muitas vezes por meio do pensamento do sobrevoo se configuram teorias representacionais baseadas exclusivamente na consciência, pois como assinala Merleau-Ponty (2015, p. 4):

[...] As representações científicas segundo as quais eu sou um momento do mundo são sempre ingênuas e hipócritas, porque elas subentendem, sem mencioná-la, essa outra visão, aquela da consciência, pela qual antes de tudo um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim. Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente [...].

Ainda Cunliffe (2011) afirma que a ideia de que os pesquisadores adotem uma postura subjetiva ou objetiva não se sustenta mais. Segundo a pesquisadora os pós-estruturalistas posicionam os sujeitos como subjetividades, ou seja, não sujeitos, mas lugares e produtos de discursos, de poder e controle que nos categorizam e estão escritos nos nossos corpos e nas nossas ações. Esta visão, para Cunliffe (2011, p. 652), é “anti-humanista porque o foco do estudo não está na pessoa em si, mas em entidades, discursos ou corpos publicamente executados (como objetos) simultaneamente socializados e alienados, coerentes e fragmentados, conformes e resistentes”. Além disso, temos de reconhecer, segundo a autora, que a agência não só pertence ao sujeito, mas também ao objeto como o demonstraram os estudos da teoria Ator-Rede e as teorias das materialidades.

Ainda, assinala Cunliffe (2011) que quando objetivamos os seres humanos como um conjunto de traços, identidades generalizadas, papéis, ou estudamos a consciência individual como um esquema ou em processo, ou modelo cognitivo o sujeito se torna objeto. Assim, para autora temos de ampliar as nossas noções de objetivismo e subjetivismo para adicionar a intersubjetividade. Segundo a autora:

[..] por pelo menos 40 anos, antropólogos, sociólogos e fenomenólogos, notavelmente Garfinkel (1967), Geertz (1973), Merleau-Ponty (1962), Ricoeur (1992) e Schutz (1970) têm argumentado de várias maneiras para

essa necessidade, considerar a experiência social como intersubjetiva e não subjetiva” (CUNLIFFE, 2011, p. 653).

Ainda, eu acrescentaria, segundo Merleau-Ponty (2014, 2015), que essa experiência tem de se considerar além de intersubjetiva, intercorpórea e intermundana, já que somos feitos da mesma carne do mundo.

Assim, observamos por vários vieses como a razão em muito determinou os caminhos da Administração e dos Estudos Organizacionais, no entanto houve várias tentativas de procurar outros olhares, mas se observa que mesmo assim o Outro em quase todas as correntes é tratado como uma coisa, ele se tornou objeto, para alcançar “compreensões maiores”. Não se trata de dizer que estas concepções estão erradas, pois mesmo Merleau-Ponty (2015) aponta essa característica do sujeito ser também objeto. No entanto, olhar somente através dessas perspectivas objetivas pode fazer com que esqueçamos os aspectos mais importantes de nosso estar aqui-agora, a nossa existência, como seres vivos e permanentemente entrelaçados uns com os Outros intersubjetivamente, intercorporeamente, intermundanamente.

Deste modo, me pergunto: quando falamos do sujeito, do agente, da mulher e do homem nas organizações, de quem estamos falando? Com um ser vivo ou com um objeto? Com um ser existente ou com uma coisa a ser estruturada? Quem é ele(a)?

Bom, eu entendo que é um Outro, mas aparentemente está subentendido por nós, e tão evidente à luz da nossa consciência que não é problema nenhum. Como assinalava Merleau Ponty (2015, p. 8), nessa visão onde o cogito constitui o Outro: “Não há nada escondido atrás desses rostos ou desses gestos, nenhuma paisagem para mim inacessível, apenas um pouco de sombra que só existe pela luz”.

Porém há esforços para realizar rupturas com essas concepções onde o cogito é a origem da nossa existência e dão ênfase à experiência (TOMKINS 2013; VAUJANY; AROLES; LANIRAY, 2018) e à incorporação (*embodiment*) (BALL, 2005; FLORES-PEREIRA; DAVEL; CAVEDON, 2008; KÜPERS, 2008; CUNLIFFE; COUPLAND, 2011; KORCHAGINA; CORNELISSEN, 2016; PLESTER 2015) tendo como base fundamentos fenomenológicos, no entanto a temática do Outro e da alteridade não é trabalhada nestes estudos.

É assim que eu tentei trazer neste escrito esta problemática do Outro e da alteridade, no meio de uma organização formal como é a universidade na relação professor-aluno de uma turma do primeiro ano da Universidade Estadual de Maringá.

Pude experimentar a presença nesta organização de uma lógica produtivista (conteúdo a desenvolver por hora/aula), com espaços arquitetados para o controle dos sujeitos, como foram as salas de aula observadas, as sanções normalizadoras, como a presença das provas escritas e os exames. Ainda, pude observar na universidade várias características muito fortes do modelo de organização burocrática descrita por Weber (1978), como a hierarquia dos cargos, a autoridade imbricada no cargo, as prescrições de normas, a impessoalidade das relações entre os sujeitos, a autoridade legal, entre outros.

Assim, percebi na UEM uma reprodução de antigas formas de organizar misturando aspectos das teorias clássicas das Administração (pretendendo uma produção em série do aprendizado, qual uma máquina de conhecimentos, em que os alunos são mais uma coisa, sem considerar sua heterogeneidade, assim como os diversos pontos de partida deles) com aspectos burocráticos que se encontram no âmago da sua constituição, deste modo, observei a UEM baseada numa lógica organizacional racional mecanicista e utilitarista aplicada em suas diversas formas de organizar e controlar os sujeitos.

No entanto, como notamos neste escrito, pude perceber a mobilidade dos sujeitos nesses lugares instituídos pela universidade, em que realizam suas artes de fazer, suas criações como seres vivos, deixando as marcas de seu existir, se movimentando em cima dos lugares, criando outros lugares ou espaços existenciais.

Pude observar como nesta instituição historicamente secular se encontram sujeitos heterogêneos, tendo diversas formas de se relacionar com o mundo, diversas formas de existir, assim enxerguei a alteridade como o fundamento relacional com o(s) Outro(s) e com o mundo, desta forma entendi que a alteridade, esse encontro com o Outro, é a base da interação social, pois nela acontece a ligação dos sujeitos, acontece a intersubjetividade, intercorporeidade e intermundaneidade. Lembrando que a alteridade, esse atravessamento entre o Mesmo e o Outro, se dá pelo nosso corpo, pela nossa percepção e pela linguagem em que sentimos a existência de uma presença, mas tanto a percepção como a linguagem estão permeadas de relações de força. Sendo assim, há uma resposta a esta percepção, a este atravessamento, que são as maneiras de lidar com o Outro, que se podem dar de forma estratégia ou tática, segundo as circunstâncias.

Trata-se de nos aprofundar no mundo vivido, e mais, praticando a viagem da alteridade que compreendi a relevância de sair das fronteiras das nossas determinações objetivas, racionais, e procurar o Outro na sua condição existencial, nesse espaço

antropológico, em que ele está vivo e tentar observar os vestígios da sua outridade para talvez, sem poder compreendê-lo, pelo menos senti-lo.

Portanto, com todo o exposto como contribuição ao campo dos Estudos Organizacionais apresento a tese de que as organizações são lugares habitados pelo Mesmo e pelo(s) Outro(s), que apresentam diversas formas de existir, pois cada um de nós têm diferentes formas de se relacionar com o mundo e nessa relação criamos constantemente, no cotidiano, espaços existenciais que se (re)apropriam dos lugares constituídos pelas organizações. Estas (re)apropriações, por sua vez, podem mostrar os rastros do mundo particular do Outro podendo senti-los, percebê-los (por nosso elo humano), mas sem talvez compreendê-los.

Destarte, com os aportes de Merleau-Ponty (2012, 2014, 2015) e Certeau (1998, 2011), pude enxergar que estamos falando do espaço não mais visto como geométrico, mas o espaço existencial. Espaço onde agimos, nos movimentamos, onde existimos como seres inteiros, não mais relegados ao nosso pensamento, ou à nossa subjetividade como ente fundante de nosso existir, mas como um todo, onde tanto nossa parte corporal como subjetiva têm de ser consideradas, em que estamos entrelaçados naturalmente ao Outro, ao mundo e as coisas. Assim, este espaço de que falo é diferente aos já desenvolvidos nos Estudos Organizacionais, é um espaço que não se pode desenhar, nem mensurar, espaço que se cria, que se vive. De tal modo, proponho, através das leituras de Certeau e Merleau-Ponty e da minha travessia em campo, enxergar o espaço organizacional como um espaço existencial. Este espaço é um espaço anterior às nossas teorizações, às nossas reflexões, é um espaço onde somos existentes, que muitas vezes é opacado pela nossa razão, em que enxergamos os Outros como coisas, como inertes ou como assinala Certeau (1998), como mortos.

8 CONCLUSÕES

Vários desdobramentos foram possíveis no percurso desta tese desde seus inícios ao me aprofundar nos argumentos de Certeau (1998, 2011, 1985) e Merleau-Ponty (2014, 2015). Sobre o espaço, me foi possível compreender que o lugar de Certeau (1998), análogo ao espaço geométrico de Merleau-Ponty (2015), estava relacionado a um ponto de vista objetivante, onde não existe a diferenciação de seus elementos, sendo estas existências inertes, trata-se de uma espacialidade mensurável que pode ser compreendida a partir de uma lógica imposta, neste sentido pode-se fazer uma cisão com o Outro e criar um lugar próprio. Já o espaço certauniano, sendo análogo ao espaço antropológico de Merleau-Ponty (2015), é o espaço que concebemos como seres vivos, trajetórias que não se podem desenhar, só se podem experimentar, trata-se de uma espacialidade viva, animada, em contínua movimentação.

Ao me aprofundar mais nos argumentos sobre o Outro e a alteridade em Merleau-Ponty (2014), pude enxergar a nossa ligação natural com o mundo, com as coisas e com o Outro, e compreender a alteridade nesta visão como o fundamento relacional (com o Outro, com as coisas, com o mundo). Ainda, em Merleau-Ponty (2014) e Certeau (1998, 2011), pude perceber que somos incapazes de constituir o Outro, de podermos nos colocar no seu lugar e poder defini-lo, apenas podendo observar e sentir os vestígios dele. Assim, percebi nestes autores um chamado para a humildade epistêmica, para iniciar da vida sendo vivida, do solo da experiência.

Logo, para atender ao meu primeiro objetivo específico descrevi o caminho histórico e a estrutura normativa, hierárquica e disciplinar do ensino superior sob a qual se desenvolve a relação professor-aluno. Observei nesta caminhada que a “educação”, que envolve o ensino superior, pode servir como um instrumento de dominação, de opressão e de exploração, chegando a ser parte de atos tão inumanos como a escravidão, assim cabe ressaltar a relevância do constante questionamento sobre: Que educação é essa que estamos consumindo, praticando, reproduzindo e defendendo?

Já, dando início à pesquisa de campo, surgiu um problema muito profundo metodologicamente: como trazer as percepções dos rastros do Outro sem cair nas definições? Foi assim que após muitas leituras enxerguei que a linguagem era extremamente relevante para compreender o fenômeno da alteridade e para me aproximar dos rastros do Outro. Deste modo, compreendi a linguagem em Certeau (1998) e em Merleau-Ponty (2012)

como um fenômeno humano que nos possibilita transcender ao Outro, um gesto em direção sempre ao Outro, assim entendi a prosa do mundo de Merleau-Ponty (2012) correspondente à linguagem ordinária de Certeau (1998) como uma arte de manifestarmos vivos. Mas Certeau (1998), diferente de Merleau-Ponty, vai pontuar as relações de força presentes no gesto da fala.

Foi por meio destas considerações que coletei os relatos de experiências vividas dos alunos e professores pesquisados, assimilando que a sua fala trazia um rastro de seu mundo vivido, e neste sentido deixei no decorrer do texto as suas falas, mesmo transcritas e recortadas, para o leitor destas narrativas se encontrar com o autor delas e poder sentir um vestígio desse Outro.

As minhas análises dessas narrativas foram procurando a fala falante que os alunos me transmitiam nesses escritos, que iam de encontro com o fenômeno da alteridade na relação professor-aluno. Assim, realizei todos os esforços possíveis para não constituir os Outros, e deixar eles expressarem suas experiências vividas carregadas de sentires que me transpassaram, assim como deixei suas narrativas para que seus sentires também possam ecoar de alguma forma nos seus leitores.

Percebi que a UEM, como organização, estava mais ligada a formas de organizar mais mecanicistas e burocráticas havendo pressões em professores e alunos por rendimento, desempenho, produtividade por hora/aula, assim cheguei a comparar a universidade com uma máquina de ensino que não dá muita margem, no caso dos professores, a iniciar suas aulas a partir do mundo vivido dos alunos, que eram homogeneizados, padronizados, sem ter em consideração seus lugares de partida, assim trouxe neste escrito algumas das múltiplas diferenças, no sentido de tentar observar alguns lugares de partida de alunos e professores.

Foi no item que tratava do encontro professor-aluno que tentei descrever o cotidiano da relação e concomitantemente trazer os relatos dos professores e alunos sobre suas experiências com o Outro (aluno/professor). Desta forma, tentei atingir o segundo e terceiro objetivo específico da minha proposta.

No meio destas narrativas, minhas e dos alunos, é que tentei deixar registrado de alguma forma alguns vestígios do Outro (professor-aluno) que me transpassaram. No entanto, em todo este trabalho me foi possível compreender que os vestígios do Outro são vividos, sentidos, são parte de uma experiência, portanto, não tinha como realizar uma recompilação dos vestígios percebidos porque eram experiências minhas com esses Outros (professores e alunos), as quais tentei extrair para compreendermos melhor o fenômeno da

alteridade, no entanto os atravessamentos da suas Outridade, seus vestígios como seres distintos, muitas vezes, ficaram só no meu mundo sentido sem poder manifestá-los, nem teorizar sobre eles, iam além do reflexivo, ficando na arena do pré-reflexivo, do sentido, sem poder narrar ou descrever. Mesmo assim, acredito que neste escrito também tenham ficado registrados, de alguma forma, os vestígios de como fui atravessada pelos sujeitos pesquisados (professores e alunos), como senti suas outridades.

Entendi que se queria trazer o Outro como Outro neste escrito a minha situação como pesquisadora se encontrava justamente como mediadora, para dispor as palavras do Outro para os leitores destas palavras, assim o registro destas palavras, desses sentires expressados por ele, do que este Outro tinha a manifestar sobre seu mundo vivido na relação com o Outro (professor-aluno), mesmo como fala falada, era relevante para que o leitor destas narrativas seja atravessado por algum vestígio da outridade de professores e alunos presentes nessas palavras.

Ao dialogar e compartilhar experiências com os sujeitos pesquisados pude observar que existia na alteridade também esse estar “abertos” ou “fechados” ao Outro que tanto alunos, professores e eu falávamos constantemente no cotidiano, ao retomar isto dentro das discussões teóricas pude enxergar que essa abertura ou fechamento era uma segunda operação após sentir a presença do Outro, era uma resposta a ele. E nesse sentido, pude perceber que a alteridade estava permeada de relações de força, pois ao perceber (pelo nosso corpo e pela linguagem) o Outro, o percebemos com graus diversos de força ou fraqueza, que nos atravessam, e neste sentido lidamos com ele também por meio de práticas, sejam estas táticas ou estratégicas, possibilitando aproximação ou distanciamento dependendo das circunstâncias.

Assim foi que compreendi melhor a viagem da alteridade assinalada por Certeau (2011), como uma prática de sair de nossos lugares e nos aproximar dos rastros do mundo privado do Outro, sem temor ao que ele nos possa oferecer.

Também foi possível perceber como os sujeitos podem simular comportamentos, formas de lidar com o Outro, diferentes aos seus sentires, criando uma falsa percepção no Outro, seja de forma tática ou estratégica, sustentadas por relações de forças, jogando o jogo segundo as suas conveniências.

Ainda, observei nesta pesquisa que a alteridade é perpassada por outros tipos de relações, como as relações de gênero, as relações de poder, que muitas vezes, no contexto da

turma pesquisada, ficaram silenciadas, pois não havia margens para dialogar, para o Outro falar de suas experiências vividas.

Finalmente, pude trazer algumas considerações sobre o Outro e a alteridade para os Estudos Organizacionais, que muitas vezes, partindo dos legados das filosofias da consciência, reduzem o Outro ao Mesmo e a alteridade não existe. Como observamos, a Administração e o campo dos Estudos Organizacionais têm muitos desafios neste sentido.

Acredito que uma das contribuições mais importantes deste trabalho para os Estudos Organizacionais é possibilitar outros olhares que partam de uma relação viva com o Outro, quebrando as lógicas objetivas. E praticar a viagem da alteridade rumo às experiências dos sujeitos que habitam as organizações.

Desta forma, enfatizei considerar as organizações como espaços existenciais, pois antes de tudo estamos tratando com seres vivos, que não precisam de constituição, eles já estão constituídos, eles não são objetos distantes, eles estão entrelaçados a nós e nós a eles.

A contribuição teórica fundamental que apresentei para o campo dos Estudos Organizacionais foi a tese de que as organizações são lugares habitados pelo Mesmo e pelo(s) Outro(s), que apresentam diversas formas de existir, pois cada um de nós têm diferentes formas de se relacionar com o mundo e nessa relação criamos constantemente, no cotidiano, espaços existenciais que se (re)apropriam dos lugares constituídos pelas organizações. Estas (re)apropriações, por sua vez, podem mostrar os rastros do mundo particular do Outro podendo senti-los, percebê-los (por nosso elo humano), sem talvez compreendê-los.

Enfim, trata-se de uma desconstrução do nosso campo muito alicerçado nas lógicas objetivas, nas estratégias, nos lugares, para talvez dar os pontos de partida para elaborar outras formas de nos organizar, partindo da percepção dos sujeitos como seres existenciais.

As implicações de estudar o Outro e a alteridade dessa perspectiva apresentada são relevantes, pois possibilitam ao campo dos Estudos Organizacionais a:

Enxergar o cotidiano partindo de um espaço existencial, considerando o Outro não mais um objeto passível de definição, de mensuração, mas como um ser vivo imensurável;

Colocar em discussão a formulação teórica dos Estudos Organizacionais que muitas vezes, assimilando os legados das filosofias da consciência, partem do pensamento de sobrevoos, constituindo o Outro, acreditando-se capazes de colocar-se no lugar do Outro e poder defini-lo;

Trazer à discussão nos Estudos Organizacionais a problemática do Outro, pois muitas vezes ancorados nas análises reflexivas ignoramos o problema do Outro assim como o problema do mundo e partimos de bases homogenizantes.

Metodologicamente pode ajudar ao campo dos Estudos Organizacionais a:

Ressaltar a relevância de partir do solo da experiência, para saber e conhecer, mesmo parcialmente, o mundo em que vivemos, em lugar de “dominá-lo”;

Valorizar a voz do Outro por meio das citações diretas, pois mesmo recortadas ou fragmentadas não deixam de trazer os vestígios do Outro como Outro.

Empiricamente pode possibilitar:

Trazer à discussão a universidade (UEM) como um espaço existencial, um espaço de seres vivos que a habitam, precisando de outras formas de organizar porque nessa concepção organizacional mecanicista e burocrática em que funciona esta instituição se torna quase impossível perceber o Outro como um ser existente, os sujeitos (alunos e professores) são mais objetos a ser administrados;

Discutir a distribuição de alunos por cada professor, pois no sistema de produção em massa com parâmetros de conteúdo a desenvolver por hora/aula como funciona a UEM, não possibilita aos professores observar e considerar os pontos de partida de cada um dos seus alunos, ou seja, não permite sair das homogeneizações, ficando a outridade dos alunos inexistente;

Discutir a necessidade do diálogo na relação professor-aluno. Nesta relação assimétrica os alunos, muitas vezes por temor à autoridade do cargo do professor, não expressam sugestões ou críticas aos professores, ficando silenciados com medo de represálias do professor, especialmente em questões de nota, assim, torna-se necessário valorizar a voz dos alunos e professores que têm muito a dizer sobre suas experiências vividas em sala de aula e fora desta sobre a relação com o Outro (professores e alunos);

Discutir as outras relações que permeiam a relação professor-aluno, como relações de gênero, relações de poder, tendo em consideração o fenômeno da alteridade;

E finalmente trazer à discussão as repressões, discriminações, favoritismos às vezes presentes na relação professor-aluno. Geralmente, os alunos, ao sofrer estas violências, ficam silenciados por meio de relações de poder.

Quanto às novas possibilidades de pesquisa:

Do ponto de vista da alteridade como enlaçamento com o mundo e com os objetos, levanto a necessidade de desenvolver outras pesquisas sobre o Outro e a alteridade na

relação com o mundo e com os objetos na esfera da universidade que podem possibilitar observar como alunos e professores são transpassados pelos sistemas, disciplinas, rotinas, pressões, assim como pelas materialidades da universidade. Algo que tentei trazer, mas fugia da especificidade deste trabalho que tratava da relação professor-aluno;

Do ponto de vista da alteridade como enlaçamento com o Outro, acredito que sejam necessários estudos que tratem da alteridade especificamente sobre aspectos de intersubjetividade, intercorporeidade e intermundaneidade, pois possibilitariam compreender melhor as interações sociais presentes nas organizações.

Assim, finalizo este trabalho sabendo que há tanto ainda por fazer e discutir sobre o Outro, a alteridade, o cotidiano, os espaços existenciais, as relações dentro das diversas organizações que nos rodeiam... mas dentro do tempo permitido para a conclusão desta tese, encerro com o sentimento de dever cumprido com os escritos contidos neste texto, desejando que seja apenas um primeiro passo para a continuidade das reflexões aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AFREMOV. L. **Venice grand canal**. Uso de espátula - óleo sobre tela 100 x 75 cm. Disponível em: <html <https://afremov.com>> Acesso em: 20 jan. 2017.

AGUIAR, A. R. C.; CARRIERI, A. P.; SOUZA, E. M. The Wonderful, Magnanimous, Spectacular and Possible World of Traveling Circuses in Brazil. **BAR, Brazilian Administration Review**. v. 13, 2016.

AHEARNE, J. Michel de Certeau: the practice of everyday life. **International Journal of Cultural Policy**. v. 16, n. 1, fev. 2010.

AKTOUF, O. Administração e teorias das organizações contemporâneas: Rumo a um humanismo radical crítico? **Organizações & Sociedade**, v. 8, n. 21. Maio/Agosto, 2001.

ALVES, A. C.; MORIN, R. A alteridade como perfil ético e solidário do professor ao se colocar na posição do outro. **Revista de pesquisa e educação jurídica**, v. 2, n. 1, p. 258-276, jan/jun. 2016.

ALMEIDA, W. M. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da Universidade pública. São Paulo: Musa; Fapesp, 2009.

ASC/UEM - Assessoria de Comunicação Social da Universidade Estadual de Maringá. **Solenidade de posse da gestão 2018-2022 será na quarta-feira**. 2018. Disponível em: < http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23148:solenidade-de-posse-da-gestao-2018-2022-sera-na-quarta-feira&catid=986&Itemid=101>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ASP/UEM - Assessoria de Planejamento da Universidade Estadual de Maringá. **UEM em números**. 2017. Disponível em: < <http://www.asp.uem.br/uem-em-numeros>>. Acesso em: 10 março, 2018.

ASP/CPL - Assessoria de Planejamento e Coordenaria de Planos e Informações da Universidade Estadual de Maringá. **Base de dados 2018**: ano base 2017. Maringá: UEM-ASP, 2018. Disponível em: <<http://www.noticias.uem.br/images/2018/pdf/web-base-de-dados-2018.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BALL, K. "Organization, surveillance and the body: towards a politics of resistance". **Organization**, v. 12, n. 1, p. 89-108, 2005.

BARRETO, A.; FILGUEIRAS, C. Origens da Universidade Brasileira. **Quim. Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007.

BARROS, A.; CARRIERI, A. P. O cotidiano e a história: construindo novos olhares na Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 2, p. 151-161, 2015.

BARROS, T. S.; DEUSILAN, A.; NORATO, H.; MORAIS, I. Organizações e diversidade: uma análise do tratamento dado aos alunos portadores de deficiência em instituições federais de ensino superior. **Revista Organizações em Contexto**, v. 12, n. 23, p. 69-102, 2016.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In BARTHES, R; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U.; GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; TORODOV, T. GENETTE, G. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Diário Oficial da União. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm> Acesso em: 20 jan. 2017.

BENI, P. F.; BRENO, F. R.; VILLELA, L. M.; ESTEVES, R.; JONES, G. D. C.; FORTE, D. Processo de Ensino-Aprendizagem e a Interação de Professores e Alunos em um Curso de Graduação em Administração de Empresas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 345-374, 2017.

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z.; WARDE, M. J.; IANNI, O. et al. **Universidade e educação**. Campinas: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. p. 71-78.

BROWN. The reproduction of othering. **Feminism & Psychology**, v. 5, n. 4, p. 535-538, 1995.

BURTON, J. P.; BAMBERRY, N. J.; HARRIS-BOUNDY, J. Developing personal teaching efficacy in new teachers in university settings. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, p. 160–173, 2005.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CARNEIRO, D. **Educação-Universidade**: história da primeira universidade do Brasil. Curitiba: UFPR, 1972.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M.K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Revista de estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S; FIGUEIREDO FILHO, D. B. F; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014.

CARRIERI, A. P. As gestões e as sociedades. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 19-57, ago. 2014.

CARRIERI, A. P.; PERDIGÃO, D. A.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária dos pequenos negócios: outro olhar sobre a gestão em Estudos Organizacionais. **Revista de Administração**, v. 49, n. 4, p. 698-713, 2014.

CARRIERI, A. P.; SOUZA, M. M. P.; ALMEIDA, G. O. Feirante ou barraqueiro? Identidades e estratégias na Feira do Jubileu. **Revista Economia & Gestão**, v. 8, n. 17, p. 70-87, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

_____. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 2016.

_____. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **La tomada de la palabra y otros escritos políticos**. México: Universidade Iberoamericana, 1995.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. Q. F. (Org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-17.

_____. La folie de la vision. **Esprit**, n. 66, v. 6, p. 89-99. jun. 1982.

_____. Qu'est-ce qu'un séminaire? **Esprit**, n. 23-24, p. 176-181 nov/dec, 1978.

_____. L'expérience religieuse, connaissance vecue dans l'église. **Recherches de Science religieuse**, v. 76, n. 2, p. 187-211, 1988.

_____; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAUÍ, M. Merleau-Ponty: a obra fecunda. **Cult – Revista Brasileira de Cultura**. Ano 11, n. 123. abril, 2008. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/merleau-ponty-a-obra-fecunda/>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

CHANLAT, J-F. **Gestão empresarial: uma perspectiva antropológica**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CHORY, R. M.; OFFSTEIN, E. H. The Cool Professor: Instructor Personal Conduct's Influence on Student Civility and Professionalism. **Academy of Management Proceedings**, v. 2014, n. 1, 2014.

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **A criação**. 2018, s.p. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CONCEIÇÃO, P.; DURÃO, D. F. G.; HEITOR, M. V.; SANTOS, F. **Novas idéias para a Universidade**. Lisboa: IST Press, 1998.

COURPASSON, D. The Politics of Everyday. **Organization Studies**, v. 38, n. 6, p. 843–859, 2017.

COVRE, M. M. Narcisismo e alteridade na organização bancária. **Revista de Administração da Unimep**, v. 1, n. 1, p. 131-144, 2003.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNLIFFE, A. L. “Crafting qualitative research: Morgan and Smircich 30 years on”. **Organizational Research Methods**, v. 14, n. 4, p. 647-673, 2011.

_____; COUPLAND, C. “From hero to villain to hero: making experience sensible through embodied narrative sensemaking”, **Human Relations**, v. 65, n. 1, p. 63-88, 2011.

CURVO, L. D.; HEINZMANN, L. M. Estudo do Clima Organizacional da Secretaria de Gestão de Pessoas de uma Universidade Federal. **Revista Eletrônica Científica do CRA-PR**, v. 4, n. 2, p. 1-18, 2017.

CVU - Comissão do Vestibular Unificado. **Questionário Socioeducacional dos Aprovados no Vestibular do Verão 2016**. 2017. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CVU - Comissão do Vestibular Unificado. **Questionário Socioeducacional dos Aprovados no Vestibular de Inverno 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DALE, K.; LATHAM, Y. Ethics and entangled embodiment: Bodies–materialities–organization. **Organization**, v. 22, n. 2, p. 166-182, 2015.

DELLAGNELO, E. L. MACHADO-DA-SILVA, C. L. Novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? **Organizações e Sociedade**, v. 7, n. 19, p. 19-33, 2000.

DESCARTES, R. **Discurso do método; As paixões da alma; Meditações metafísicas; Objeções e respostas**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

DOSSE, F. **Michel de Certeau: El caminante herido**. México: Universidad Iberoamericana, 2003.

DOLL JR, W. E. Os remanescentes do currículo. In. DOLL JR. W. E. (Org.). **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DURAN, M. C. G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 117-137, jan/jun, 2007.

ESTATUTO/UEM - **Estatuto da Universidade Estadual de Maringá**. 2008. Disponível em: < http://www.scs.uem.br/estatuto_uem.pdf > Acesso em: 10 jan. 2018.

FALABRETTI, E. A presença do Outro: inter-subjetividade no pensamento de Descartes e de Merleau-Ponty. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 31, p. 515-541, jul./dez. 2010.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAÿ, E. Derision and Management. **Organization**, v. 15, n. 6, p. 831–850, 2008.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1960.

FLORES-PEREIRA, M. T. Cultura organizacional, corpo artefato e embodiment: etnografia em uma livraria de shopping center. **Tese** (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2007.

_____ ; DAVEL, E.; CAVEDON, N. R. “Drinking beer and understanding organizational culture embodiment”. **Human Relations**, v. 61, n. 7, p. 1007-1026, 2008.

FLANKLIN, K. Educação e ética: o reconhecimento da alteridade na educação. In. GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. (Orgs.) **Educação e alteridade**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

FORTUNATO JÚNIOR, S. F.; BANDEIRA, M. L. Educação e diversidade: homossexualidade no meio docente. p. 283-287. In. UNIC – CPG, **Cadernos de educação**. v. 4, n. 1, 2000.

FOUCAULT, M. **Poder e saber**. In Motta M. B. (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GARCÍA, R. A propósito do outro: a loucura. In. LARROSA, J.; LARA, D. P. (Orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÁLVEZ, A ; TIRADO, F ; ALCARAZ, J. M. M. Micro-Resistance in Teleworking. Tactics and Subjectivity in Female Teleworkers. **Academy of Management Proceedings**, v. 2018, n. 1.

GIARD, L. Apresentação. In. CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Por qué el mañana ya se dispone a nacer. In. CERTEAU, M. **La tomada de la palabra y otros escritos políticos**. México: Universidade Iberoamericana, 1995.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOUVÊA, J. B.; ICHIKAWA, E. Y. Ascensão e Decadência de Uma Feira nos Moldes Cooperativistas: um Olhar a Partir do Cotidiano. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 16, n. 2, p. 185-206, 2015.

GÓMEZ, M. S. O mito do nativo no ensino de língua estrangeira. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2007.

GUELDEMBERG, S.; HELTING, H. Bridging 'The Great Divide': Nonaka's Synthesis of 'Western' and 'Eastern' Knowledge Concepts Reassessed. **Organization**, v. 14, n. 1. p. 101-122, 2007.

GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. Educação e Alteridade. In GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. (Orgs.) **Educação e alteridade**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

GÜLERCE, A. Selfing as, with, and without othering: Dialogical (im)possibilities with Dialogical Self Theory. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 2, p. 244-255, 2014.

GRILLO, T. L. H.; NASCIMENTO, T. M.; DAMACENA, C.; BRASIL, V. S. Cocriação de valor com alunos: uma análise da influência social e do engajamento na disciplina como antecedentes de feedback do estudante. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 533-533, 2014.

HAND, S. The other voice: ethics and expression in Emmanuel Levinas. **History of the human sciences**, v. 10, n. 3, p. 56-68, 1997.

HAMELMAN, P. W. Missions, matrices and university management. **The Academy of Management Journal**, v. 13, n. 1, p. 35-47, 1970.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLLLOMAN, C. R. Human growth and development in the classroom. **Academy of Management Proceedings**, v. 1972, n. 1, p 304-308, 1972.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HERZBERG, F. O conceito de higiene como motivação e os problemas do potencial humano de trabalho. In. HAMPTON, D. R. (Org.). **Conceitos do comportamento humano na administração**. São Paulo: EPU, 1973.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.

_____. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

_____. **Expérience et jugement**. Paris: PUF, 1970.

INEP - Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Paraná. **Paraná é o segundo Estado que mais investiu em educação em 2016**. IPARDES, 2017. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_noticia=831 . Acesso em: 20 ago. 2018.

ISLAM, G. Can the subaltern eat? Anthropophagic culture as a Brazilian lens on post-colonial theory. **Organization**, v. 19, n. 2, p. 159-180, 2011.

JANOTTI, A. **Origens da Universidade**: a singularidade do caso Português. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

KORCHAGINA, N.; CORNELISSEN, J. Seeing the World Anew: Merleau-Ponty and the Creation of Sense in Sensemaking. **Academy of Management Proceedings**, v. 2016, n. 1, 2016.

KENNY, K.; FOTAKI, M. From gendered organizations to compassionate borderspaces: Reading corporeal ethics with Bracha Ettinger. **Organization**, v. 22, n. 2, p. 183–199, 2015.

KRUMER-NEVO, M. The Arena of Othering: A Life-Story Study with Women Living in Poverty and Social Marginality. **Qualitative Social Work**, v. 1, n. 3, p. 303-318, 2002.

KÜPERS, W. “Embodied “inter-learning””: an integral phenomenology of learning in and by organizations”. **The Learning Organization**, v. 15, n. 5, p. 388-408, 2008.

LACAN, J. O eu e o outro. In. **O Seminário - Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979a, p. 50-65.

LACAN, J. O sujeito e o outro (I): a alienação. In: **O Seminário - Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979b. Cap. XVI, p.193-204.

LACAN, J. Introdução do grande outro. In. **O Seminário - Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 296-311.

LAHMAN, M.K.E. Always Othered: ethical research with children. **Journal of early childhood research**, v. 6, n. 3, p. 281-300, 2008.

LANNOY, Dorin. Dicionário Ilustrado de Psicologia, v. 5. In. **Enciclopédia de psicologia Contemporânea**. São Paulo: Itamaraty, 1973, p. 75.

LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In. LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARTY J. Quiescent Tactics of Resistance: How Franchisees ‘Make-do’ Within the Franchise Organization. **Academy of Management Proceedings**, v. 2015, n. 1, 2015.

LEFEBVRE, H. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1978.

LEITE, R. P. A Inversão do Cotidiano: Práticas Sociais e Rupturas na Vida Urbana Contemporânea. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, p. 737-756, 2010.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LUKÁCS, G. **A relação sujeito-objeto na estética**. Artefilosofia, Ouro Preto, n.14, jul. 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: <http://minhateca.com.br/HG.Erik/Documentos/Luk*c3*a1cs/Luk*c3*a1cs+-+Para+uma+Ontologia+do+Ser+Social+%28boitempo%29,11717990.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: < <http://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/2-prolegomenos-para-uma-ontologia-do-ser-social.pdf> >. Acesso em: 12 nov. 2016.

MACHADO, H. V.; HERNANDES, C. A. Alteridade, expatriação e trabalho: implicações para a gestão organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 3, p. 53-73, 2004.

MAGALHÃES, A. M. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição**. Braga: FCG FCT, 2004.

MARTÍNEZ, F. **El viajero y la memoria: Un ensayo sobre la literatura de viaje en Colombia**. Cali: Universidad del Valle, 2005.

MASLOW, A. H. Uma teoria da motivação humana. In. BALCÃO, Y. F.; CORDEIRO, L. L. **O comportamento humano na empresa: uma ontologia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação, 1971.

MAYO, E. **The human problems of na industrial civilization**. Londres: Routledge, 1933.

_____. **The social problems of an industrial civilization**. Londres: Routledge, 1945.

MCKINNEY, C. A Hermeneutic of Pause(ing): A Considered Responding to Other as “Not-I”. **Feminist Theology**, v. 23, n. 3, p. 292– 303, 2015.

MEC - Ministério da educação. **Instituições da Rede Federal**. 2019. Disponível em: <institutomercosul.org.br/web/treinamentos?p=1http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes IFS> Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf> Acesso em: 20 out. de 2018.

MEC/INEP - Ministério de Educação/ Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: **Notas estatísticas 2017**. MEC/INEP, 2018. <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf > Acesso em: 03 dez. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbone: Resumo de cursos filosofia e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. Tradução e notas de Marilena Chauí e Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____.; MINTO, C .A . Incríveis legados da "reforma universitária" de 1968. **Revista Pensata**, v. 2, n. 1, p. 72-89, 2012.

MIR, A.; BAZGIR, M. The Role of Organizational Learning and Knowledge Sharing on Intellectual Capital Development in Islamic Azad University of Khorramabad. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 18, n. 3, p. 7-22, 2018.

MOLAR, J. O. A alteridade na educação: noção em construção. **Revista NUPEM**, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

MORALES, P. **A relação professor-aluno o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2011.

NASCIMENTO, K. A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções essenciais de um executivo. **Revista de administração pública**, v. 6, n. 2, p. 5-52, abr./jun. 1972.

NEAL, S; MURJI, K. Sociologies of Everyday Life: Editors' Introduction to the Special Issue. **Sociology**, v. 49, n. 5, p. 811-819, 2015.

NUNES, T. S.; SANTOS, L. S.; TOLFO, S. R. Percepção dos Servidores Públicos sobre as Crenças Presentes no Cotidiano da Universidade Federal de Santa Catarina: Práticas, Comportamentos e Cultura na Instituição. **Gestão e Sociedade**, v. 12, n. 33, p. 2480-2507, 2018.

OLIVE, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In. SOARES, M. S. A. (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

OLIVEIRA, J. S.; CAVEDON, N. R. Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 2, p. 156-168, 2013.

OLIVEIRA, M. A. C.; LEÃO, A. L. M. S. Sendo os olhos do outro: o papel da alteridade na construção da identidade metrossexual. **Revista de Administração**, v. 47, n. 2, p. 264-274, 2012.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, n. 37, p.113-129, jan/jun, 2007.

ORELLANA, R. C. Michel de Certeau: história e ficção. **Princípios: Revista de filosofia**, v. 19, n. 31, p. 2-27, jan/jun, 2012.

PAULA, A. P. P. **Repensando os Estudos Organizacionais**: por uma nova teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

PEN - Pró-Reitoria de Ensino. **Cursos campus sede** (Maringá/PR). 2018. Disponível em: <<http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/graduacao/cursos/campus-sede-maringa-pr-x>> Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Portaria N° 001/2017-PEN**. 2017. Disponível em: <<http://daaweb.uem.br/editais/001-2017-PEN-REP.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PIOTTO, D. C. As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PLANO DIRETOR UEM. **Fotos campus sede Uem**. Disponível em: <http://sites.uem.br/planodiretor_uem/fotos-campus-sede-uem>. Acesso em: 08, mar. 2018.

PLATÃO. **O Sofista**. eBook: O Dialeto, 2003. Disponível em:<<http://www.odialetico.hpg.ig.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PLESTER, B. Ingesting the organization: The embodiment of organizational food rituals. **Culture and Organization**, v. 21, n. 3, p. 251–268, 2015.

PROINTE - Programa de Integração Estudantil da UEM. 2018. **O programa**. Disponível em: <<http://www.des.uem.br/prointe/o-projeto>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

QUADROS, E. G. A experiência viva: uma introdução à história religiosa de Michel de Certeau. **Anais**. Simpósio do CEHILA Vivências do sagrado no centro-oeste, Goiás, 2002.

REED, M. Teorização organizacional: Um campo historicamente contestado. In. CLEGG, S. R.; HARDY, C. NORD, W; CALDAS, M.; FACHIN,R.; FISCHER, T. (Orgs). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2010.

REGIMENTO GERAL DA UEM. 2009. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/regimento_uem.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

RESOLUÇÃO Nº 014 CEP/UEM. 2009. **Aprova novo Regulamento do Programa Monitoria para os Cursos de Graduação da UEM**. Disponível em <<http://www.pen.uem.br/deg/apoio-aos-colegiados-aco/normas-de-graduacao/documentos/res014cep2009.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2018.

RESOLUÇÃO Nº 022 CEP/UEM. 2012. **Aprova normas para renovação de matrícula por série e matrícula em regime de dependência nos cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2012/cep/022cep2012.htm>>. Acesso em: 10 mar, 2018.

RESOLUÇÃO Nº 034 CEP/UEM. 2013. **Institui parâmetros para a definição do número de vagas e de alunos por turmas teóricas, práticas, teórico-práticas e teórico e práticas**. Disponível em <<http://www.scs.uem.br/2013/cep/034cep2013>>. Acesso em: 10 março, 2018.

RESOLUÇÃO Nº 064 CEP/UEM. 2001. **Aprova normas sobre os critérios de avaliação da aprendizagem dos cursos de graduação da UEM**. Disponível em:<<http://www.daa.uem.br/assuntos-academicos/notas-e-frequencia/resolucao-no-064-2001-cep.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2018.

RESOLUÇÃO Nº001 COU/UEM. 2016. **Regulamento disciplinar do corpo discente da Universidade Estadual de Maringá**. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/deg/apoio-aos-colegiados-aco/normas-de-graduacao/documentos/res008cou2007.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RESOLUÇÃO Nº008 COU/UEM, 2008. **Aprovar alterações do Estatuto da Universidade Estadual de Maringá**. Disponível em:<<http://www.scs.uem.br/2008/cou/008cou2008.ht>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RESOLUÇÃO Nº 021 COU/UEM. 2005. **Define Missão e Visão de Futuro da UEM**. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2005/cou/021cou2005.htm>>. Acesso em 10 mar. 2018.

REZENDE, A. M. Apresentação. IN. MERLEAU-PONTY, M. Merleau-Ponty na Sorbone. **Resumo de cursos filosofia e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990.

ROETHLISBERGER, F. J.; DICKSON, W. J. **Management and the worker**: Cambridge: Harvard University Press, 1961.

ROLNIK, S. **Subjetividade e história**. Trabalho apresentado no Curso de Psicanálise promovido pelo Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, 1992.

RUFINI, S. E. Caracterização do sistema de ciência e tecnologia do Estado do Paraná. In. RAIHER, A. P. (org.) **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2015.

SACEANU, P. A Inquietante Estranheza na Contemporaneidade. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto/Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, R. **O quiasma do mundo**: a questão da alteridade em Merleau-Ponty. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, J. C. C. D.; OURO FILHO, A. M.; BARRETO, I. D. C. Relacionamentos Professor e Aluno Estruturados por Ferramentas Tecnológicas de Colaboração. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 8, n. 1, p. 48-70, 2017.

SARTRE, J. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEGADO, F. F. La solidaridad como principio constitucional. **Teoria y Realidad Constitucional**, n. 30, p. 139-181, 2012.

SERVA, M.; JAIME JUNIOR, P. J. Observação participante e pesquisa em Administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 64-79. mai./jun. 1995.

SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Instituições Estaduais de Ensino Superior**. s.d. Disponível em:

<<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>> Acesso em: 07 mar. 2018.

SACHUK, M. I. **Gestão empresarial**: o sonho de poder motivar o indivíduo a participar na organização. Maringá: Eduem, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIDEKUM, A. Apresentação. In. SIDEKUM, A. (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, C. A. F. A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOUZA-SILVA, J. C.; PAIXÃO, R. B.; SILVA, A. P.; ALVES, M. V. P. Competências Docentes para o Ensino Superior em Administração: A Ótica dos Graduandos de três Universidades da Bahia. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 457-484, 2018.

SOUZA, R. B.; RIBEIRO, D. C. Narrativas de uma Bacharela sobre a Construção de suas Práticas de Professora na Universidade Pública. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 9, n. 1, p. 90-107, 2018.

SOVIK, L. Apresentação para ler Stuart Hall. In. HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.); Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STARBUCK, W. H. The origins of Organization Theory. In TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Org.) **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1960.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

TENNENT, K.; MOLLAN, S.; COOKE, B. Strategies of dominance and tactics of resistance: twice narrating the history of UK music retail. **Academy of Management Proceedings**. v. 2015, n. 1, 2015.

TOMKINS, L. EATOUGH, V. The feel of experience: phenomenological ideas for organizational research. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 8, n. 3, p. 258-275, 2013.

UEM. **Histórico**, 2018a. Disponível em: <<http://www.uem.br/sobre-a-uem/historico>> Acesso em: 20 fev. 2018.

UEM. **Normas e legislação** 2018b. Disponível em: <<http://www.uem.br/sobre-a-uem/normas-e-legislacao>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

UEM. **Sistema de Cotas sociais da UEM**. 2018c. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/cotas_sociais.html> Acesso em: 10 mar. 2018

UEM. **Graduação**. 2019a. Disponível em: <<http://www.uem.br/estude-na-uem/graduacao>> Acesso em: 07 mar. 2019.

UEM. **Processo de Avaliação Seriada**, 2019b. Disponível em <<http://www.uem.br/estude-na-uem/graduacao/processo-de-avaliacao-seriada-pas>> Acesso em: 07 mar. 2019.

UEM. **Calouros são recebidos com aula inaugural e trote solidário**. 2017. Disponível em: <http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21491:calo>

uros-sao-recebidos-com-aula-inaugural-e-trote-solidario&catid=987&itemid=101> Acesso em: 5 jun. 2017.

UFPR - Universidade Federal do Paraná. **A mais antiga do Brasil**. Disponível em:<<https://www.ufpr.br/portalfufr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

VARGAS, R. A. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As “Artes do Fazer” gestão na escola mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, 2013.

VAUJANY F. X. AROLES, J.; LANIRAY, P. When Austin meets Merleau-Ponty: Performativity & Visibility in Management Practices. **Academy of Management Proceedings**, v. 2018, n. 1, 2018.

VEIGA, M. Cada homem é um problema: considerações sobre a compreensão do Outro como base no enfoque científico de Goethe. In. GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. (Org.) **Educação e alteridade**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

WEBER, M. Fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In. CAMPOS, E. (Org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WINTRE, W. G.; YAFFE, M. First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. **Journal of Adolescent Research**, v.15, p. 9-37, 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 226-237, 2006.