

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

LUIZA SOUZA DA SILVA

**LEMBRANÇAS SOBRE O TRABALHAR: UMA ANÁLISE À LUZ DO RIZOMA
TEMPORAL E DO TRABALHO IMATERIAL**

PORTO ALEGRE

2020

LUIZA SOUZA DA SILVA

LEMBRANÇAS SOBRE O TRABALHAR: UMA ANÁLISE À LUZ DO RIZOMA
TEMPORAL E DO TRABALHO IMATERIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Carmem Ligia Iochins Grisci

PORTO ALEGRE

2020

CIP - Catalogação na Publicação

da Silva, Luiza Souza
Lembranças sobre o trabalhar: uma análise à luz do
rizoma temporal e do trabalho imaterial / Luiza Souza
da Silva. -- 2020.
101 f.
Orientadora: Carmem Lígia Iochins Grisci.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre,
BR-RS, 2020.

1. Trabalho imaterial. 2. Rizoma temporal. 3.
Lembranças. 4. Sociedade líquido-moderna. I. Grisci,
Carmem Lígia Iochins, orient. II. Título.

LUIZA SOUZA DA SILVA

LEMBRANÇAS SOBRE O TRABALHAR: UMA ANÁLISE À LUZ DO RIZOMA
TEMPORAL E DO TRABALHO IMATERIAL

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada
no Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Administração.

Porto Alegre, 21 de julho de 2020.

Conceito Final:

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Angela Beatriz Busato Scheffer – PPGA/UFRGS

Prof. Dr. Sidinei Rocha de Oliveira - PPGA/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Janine Kieling Monteiro– PPG Psicologia/Unisinos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmem Ligia Iochins Grisci

A todos os professores que tive.

Todos, à sua maneira, contribuíram para minha formação humana e acadêmica, e me oportunizaram enxergar o mundo sob diferentes perspectivas. Carrego comigo um pouco de cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Carmem Grisci, pesquisadora inspiradora que me apresentou olhares sobre o trabalho que eu, até então, desconhecia. Agradeço por me conduzir neste processo de construção da dissertação e, sobretudo, na minha formação como pesquisadora.

Aos membros da banca, Prof^a. Angela Beatriz Busato Scheffer, Prof. Sidinei Rocha de Oliveira e Prof^a. Janine Kieling Monteiro, agradeço pelas contribuições desde o projeto de dissertação até a defesa.

Aos participantes do estudo, que acolheram minha pesquisa com muito carinho e dedicaram seu tempo e confiança para compartilhar suas lembranças sobre o trabalhar.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo ensino gratuito, ético e de elevada qualidade. É um imenso orgulho ter tido a oportunidade de fazer parte de uma das melhores universidades deste país.

Às colegas de orientação, Ana, Andressa, Jenifer, Laura e Vanessa, agradeço pelas manhãs compartilhadas, pelo acolhimento e pelas reflexões teóricas. Meu agradecimento especial à Jenifer e à Laura pelo particular incentivo, tempo e amizade dedicada durante esta trajetória. Vocês são pesquisadoras incríveis e inspiradoras.

Aos colegas da EY, em especial ao Paulo Brazile e à Viviane Eschner, que acolheram e incentivaram minha decisão de realizar o mestrado. Agradeço o apoio para que eu pudesse conciliar as intensas jornadas corporativa e acadêmica durante os últimos dois anos.

Aos meus pais, Eraci e Deoclides, por todo amor, incentivo e valores éticos ensinados. A minha família, avós, tios, primas e primos - estejam eles presentes ou não neste plano - que sempre primaram pelo valor da educação, da humildade e da união da família. O caminho percorrido, as lutas e as conquistas de vocês me permitiram perseguir meus sonhos e chegar até aqui. Ao Felipe, pelo amor, compreensão, alegrias e incentivos neste momento de conclusão de um sonho. Com vocês eu aprendo a ser mais forte para as batalhas da vida e com vocês quero compartilhar esta conquista.

*Los científicos dicen que estamos hechos
de átomos, pero a mí un pajarito me contó
que estamos hechos de historias.*

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Frente ao crescente envelhecimento da população brasileira e ao lugar ocupado pelo trabalho em nossas vidas, este estudo teve como objetivo identificar e analisar lembranças guardadas de velhos docentes do ensino superior sobre o trabalhar. Portanto, foram tomadas as lembranças de velhos docentes do ensino superior aposentados a partir dos conceitos de rizoma temporal (PELBART, 2000, 2015, 2017) e trabalho imaterial na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; GORZ, 2005; GRISCI, 2008, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001). O envelhecer e o lembrar foram tomados a partir da perspectiva de Bosi (1994). O estudo caracterizou-se como qualitativo exploratório e contou com duas etapas de coleta das lembranças, a primeira realizada através de técnica de grupo focal e a segunda por meio de entrevistas individuais em profundidade com estes mesmos participantes. A análise do conteúdo resultou nas seguintes categorias: (i) sobre velhos docentes aposentados que guardam lembranças; (ii) sobre as lembranças guardadas – dividida nas subcategorias de lembranças sobre tornar-se docente, ser docente e (não) deixar de ser docente; e (iii) sobre como lembranças guardadas são compartilhadas – dividida nas subcategorias lembranças coletivamente compartilhadas, objetos que guardam lembranças e lembranças individualmente compartilhadas. Os resultados obtidos a partir das lembranças compartilhadas demonstram que tornar-se docente é um processo com início muito antes da própria intenção de sê-lo. Um processo que não se inicia no primeiro dia em sala de aula e não se encerra com a aposentadoria, estendendo-se à vida vivida antes, durante e depois do período oficialmente destinado ao trabalho. O trabalho docente condiz com a noção de trabalho imaterial. Os achados reforçam a centralidade e a incorporação do trabalho na vida dos docentes, que, na velhice, percebem, através das lembranças, o trabalho amalgamado à própria vida e anseiam por continuar produzindo-se. Sobre as narrativas das lembranças, não cabe reduzir o tempo à linearidade, lembrar escapa a qualquer tentativa de reorganizar o passado em uma sucessão de fatos. Na perspectiva de um rizoma, as lembranças conectam-se a partir de um ponto qualquer a outro ponto qualquer e assim se juntam em uma multiplicidade de fluxos, fazendo ver multiplicidades e coexistências.

Palavras-chave: Trabalho imaterial; Sociedade líquido-moderna; Tempo; Rizoma temporal; Lembranças; Docentes.

ABSTRACT

Given the growing aging of the Brazilian population and the place occupied by work in our lives, this study aimed to identify and analyze memories kept of old retired higher education professors about working. Therefore, memories of old retired higher education professors were interpreted from the perspective of temporal rhizome (PELBART, 2000, 2015, 2017) and immaterial work in liquid-modern society (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; GORZ, 2005; GRISCI, 2008, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001). Aging and remembering were taken from Bosi's (1994) perspective on memories. The study was characterized as exploratory qualitative and included two stages of collecting memories, the first performed using a focus group technique and the second through in-depth individual interviews with these same participants. The content analysis resulted in the following categories: (i) about old retired professors who keep memories; (ii) about the memories kept - divided into the subcategories of memories about becoming a higher education professor; being a higher education professor; (not) renouncing to be higher education professor; and (iii) how kept memories are shared - divided into the following subcategories: collectively shared memories; objects that keep memories; and individually shared memories. The results obtained from the shared memories demonstrate that becoming a higher education professor is a process that can begin long before the intention of being one. A process that does not begin on the first day in the classroom and does not end with retirement, it extends to the life lived before, during and after the period officially destined for work. Higher education teaching is consistent with the notion of immaterial labor. The findings reinforce the centrality and incorporation of work in the lives of higher education professors, who, in old age, notice, through their memories, the work merged with their own life and yearn to continue producing themselves. For the narratives of memories, it is not possible to reduce time to linearity as remembering escapes any attempt to reorganize the past in a succession of facts. In perspective of a rhizome, memories connect any point to any other point and thus come together in a multiplicity of flows, making visible multiplicities and coexistences.

Keywords: Immaterial labor; Liquid-modern society; Time; Temporal rhizome; Memories; Higher education professors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da disposição física dos participantes no local de realização do grupo focal.....	42
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formas de experimentação do tempo na sociedade.....	20
Quadro 2 – Apresentação dos participantes do estudo.....	39
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise.....	45
Quadro 4 - Organização das subcategorias de análise sobre as lembranças guardadas.....	51
Quadro 5 - Organização das subcategorias de análise sobre como lembranças guardadas são compartilhadas.....	78
Quadro 6 - Objetos que guardam lembranças.....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	RIZOMA TEMPORAL, TRABALHO IMATERIAL, ENVELHECER E LEMBRAR NA SOCIEDADE LÍQUIDO-MODERNA	17
2.1	SOBRE O TEMPO.....	17
2.2	SOBRE O TRABALHAR.....	23
2.2.1	Sobre aposentar-se.....	26
2.3	SOBRE O ENVELHECER E O LEMBRAR.....	29
3	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	36
3.1	PARTICIPANTES	36
3.2	COLETA DE DADOS.....	40
3.2.1	Etapa 1 – Grupo focal.....	40
3.2.2	Etapa 2 – Entrevista em profundidade	43
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	44
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
4.1	SOBRE VELHOS DOCENTES APOSENTADOS QUE GUARDAM LEMBRANÇAS	46
4.2	SOBRE AS LEMBRANÇAS GUARDADAS	50
4.2.1	Lembranças sobre tornar-se docente.....	52
4.2.2	Lembranças sobre ser docente	58
4.2.3	Lembranças sobre (não) deixar de ser docente	69
4.3	SOBRE COMO LEMBRANÇAS GUARDADAS SÃO COMPARTILHADAS	77
4.3.1	Lembranças coletivamente compartilhadas	78
4.3.2	Objetos que guardam lembranças.....	81
4.3.3	Lembranças individualmente compartilhadas.....	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	98
APÊNDICE B - Tópicos norteadores para condução do grupo focal.....	99
APÊNDICE C – Roteiro básico para entrevistas em profundidade	100

1 INTRODUÇÃO

A composição etária da população brasileira vem se alterando nas últimas décadas, anunciando a transição de uma população jovem para uma população cada vez mais velha. O aumento da expectativa de vida da população e as taxas de fecundidade cada vez menores contribuem para este cenário. O país já tinha, em 2018, aproximadamente 28 milhões de indivíduos com mais de 60 anos de idade, o que corresponde atualmente a 13% da população brasileira. As projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018a) apontam que, em 10 anos, serão 10 milhões a mais de indivíduos com mais de 60 anos de idade no Brasil, totalizando 38 milhões; em 20 anos a população será de mais de 51 milhões de indivíduos, e em 30 anos serão 64 milhões de brasileiros nesta faixa etária.

Tão relevante quanto a quantidade de indivíduos nesta faixa etária, é a velocidade com que este estrato da população expande. A quantidade de velhos no país deve crescer nos próximos 30 anos em um ritmo 11 vezes mais rápido que o total da população brasileira. Ou seja, enquanto as projeções indicam que a população brasileira deve crescer 11% entre 2018 e 2048, a população acima dos 60 anos no Brasil deve crescer 129% neste mesmo período. Em 2030, o grupo de velhos já deverá ser maior do que o grupo de crianças de até 14 anos. Será necessário preparar-se para lidar com estas mudanças e com as novas necessidades que vão emergir a partir do envelhecimento da população (IBGE, 2018a). Lançar um olhar atento às lembranças guardadas sobre o trabalhar por esta parcela cada vez maior da população se alinha às análises relativas aos modos de trabalhar e viver, e poderá trazer contribuições que se estendam, inclusive, a gerações futuras.

O Estado do Rio Grande do Sul (RS) reserva algumas particularidades quando o assunto é envelhecimento da população, pois possui uma concentração maior de velhos em relação aos demais estados brasileiros e uma expectativa de vida acima da média brasileira. Em 2017, enquanto a média nacional da expectativa de vida ao nascer era de 76 anos, no RS a expectativa de vida ao nascer era de 78 anos. Em 2018, o RS já tinha 18% da sua população acima dos 60 anos e as projeções indicam que em 30 anos esta parcela da população corresponderá a 32% do total da população gaúcha (IBGE, 2018b). Estes dados levam a refletir sobre a

condição dos velhos nesta sociedade líquido-moderna, voltada ao aqui e agora e propensa a tornar tudo obsoleto (BAUMAN, 2001), uma vez que estamos vivenciando hoje “uma mutação vertiginosa no regime temporal que preside nossa vida. Mutações tão desorientadoras que alterou inteiramente nossa relação com o passado, nossa ideia de futuro, nossa experiência do presente [...]” (PELBART, 2017, p.20). Isto traz consequências sobre o quê do trabalho vivido permanece no trabalho relatado a partir de lembranças compartilhadas.

Velho é um termo que, ao ser empregado como adjetivo, remete a avançado em idade, obsoleto, antigo, muito usado, antiquado. Ao ser empregado como substantivo, remete àquilo que é antigo, que não constitui novidade. O verbete velho, no dicionário Houaiss (2009), divulga aquilo que tem muito tempo de uso, deteriorado, gasto pelo uso, obsoleto e antiquado. Ao longo deste estudo empregou-se o termo velho como sinônimo de idoso de forma intencional, não com o intuito de desmerecer ou reduzir, mas de marcar o estranhamento que acompanha o próprio processo do envelhecimento. Em relação à idade, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) remete a um indivíduo com 60 anos ou mais.

O uso do termo velho já foi problematizado por Ecléa Bosi nos idos de 1976, no seu livro intitulado *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. Nesta obra a autora emprega o termo velho para evidenciar a opressão social presente na velhice, algo que, nota-se, a passagem do tempo cronológico não extinguiu. Brum (2012) também defende o uso do termo velho ao invés de idoso, pois desde que a juventude deixou de ser uma fase da vida para se tornar um valor, envelhecer é, então, tido como perder valor. Ser velho não é diminuir-se, ser velho é uma conquista. Para a autora, chamar de idoso quem viveu mais é “arrancar seus dentes na linguagem. Velho é uma palavra com caninos afiados – idoso é uma palavra banguela. [...] Idoso fala de uma condição efêmera, velho reivindica memória acumulada” (BRUM, 2012).

Tendo em vista o envelhecimento da população brasileira e o lugar ocupado pelo trabalho em nossas vidas, se propôs uma reflexão a respeito de lembranças de velhos docentes do ensino superior aposentados. A escolha do campo para este estudo teve como ponto de partida indivíduos que tiveram em comum um mesmo espaço social dominante em suas vidas, de forma a estabelecer a relação entre as

lembranças individuais e coletivas dos participantes. Além disso, a opção por profissão cujo trabalho tivesse características compatíveis com a noção de trabalho material (GORZ, 2005) também foi relevante para a escolha do campo de estudo.

Assim, elegeu-se o trabalho docente por este se caracterizar como trabalho imaterial que demanda mobilização e disponibilidade total de si para sua realização. Alinhado à noção de trabalho imaterial, os saberes decorrentes do trabalho docente só existem a partir da prática viva do trabalho e não podem ser dissociados dos indivíduos que o realizam e dependente da relação com o outro. No que tange o espaço social e de trabalho dominante, optou-se por velhos docentes do ensino superior aposentados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As lembranças guardadas foram tomadas na perspectiva do rizoma temporal que não encerra o tempo numa linearidade sucessiva de passado/presente/futuro, mas anuncia que o “tempo passa e não passa, filtra, percola (como quando se passa um líquido por uma substância), com contracorrentes e turbulências” (PELBART, 2017, p.14). Complementa dizendo que o tempo não é “nem métrico, nem geométrico: topológico. O tempo deveria ser pensado como um lenço amassado, não como um lenço passado” (Ibidem). As lembranças guardadas foram tomadas, também, na perspectiva do trabalho imaterial que, conforme Gorz (2005), Lazzaratto e Negri (2001) e Grisci (2011), diz respeito à relação produção-consumo que toma a vida de modo sem precedentes e, em termos de criação de valor, indiferencia experiências de trabalho/vida em temporalidades múltiplas. O trabalho imaterial é, portanto, mobilização e produção de si e diz respeito a qualquer fase da vida.

Lembrar é ação individual e coletiva que se vê associada ao rizoma temporal e ao trabalho imaterial, adquirindo relevância especial frente ao processo de envelhecimento. Argumenta-se a favor de que a lembrança guardada resulta do lembrar como mobilização de si em “uma rede temporal, [...] [e] implica uma navegação multitemporal num fluxo aberto, assim como se navega hoje num hipertexto” (PELBART, 2017, p.29). A lembrança guardada se oferece, portanto, da mobilização/produção de si em um tempo tomado como uma “rede de fluxos inter cruzados” (Ibidem). A exemplo de outros estudos (GRISCI; CARDOSO, 2014), entende-se que docentes do ensino superior são trabalhadores condizentes com a noção de trabalho imaterial e que, ao se encontrarem aposentados em decorrência

do processo de envelhecimento, apresentam lembranças guardadas capazes de refletir a perspectiva do rizoma temporal e do trabalho imaterial.

Considerando-se a afirmação de Bosi (1994) de que a função do velho na sociedade é lembrar e criar elo entre passado e futuro, **na perspectiva do rizoma temporal e da hegemonia do trabalho imaterial na sociedade líquido-moderna, quais são e como se apresentam as lembranças guardadas a respeito do trabalhar por velhos docentes do ensino superior aposentados?** Para responder este questionamento foi estabelecido o seguinte objetivo geral: identificar e analisar lembranças guardadas de velhos docentes do ensino superior aposentados sobre o trabalhar, considerando-se a perspectiva do rizoma temporal e do trabalho imaterial. A partir do objetivo geral, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: (i) reunir e analisar lembranças guardadas a respeito do trabalhar por velhos docentes do ensino superior aposentados; e (ii) observar e analisar como essas lembranças são compartilhadas.

A seguir encontram-se o referencial teórico, o procedimento metodológico, os resultados e sua análise, e as considerações finais.

2 RIZOMA TEMPORAL, TRABALHO IMATERIAL, ENVELHECER E LEMBRAR NA SOCIEDADE LÍQUIDO-MODERNA

No contexto do referencial teórico deste estudo, os tópicos sobre o tempo, sobre o trabalhar, sobre o envelhecer e o lembrar (BOSI, 1994) serão abordados considerando-se a perspectiva do rizoma temporal (PELBART, 2000, 2015, 2017) e do trabalho imaterial na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; GORZ, 2005; GRISCI, 2008, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001). Trabalhar, envelhecer e lembrar são apresentados na forma verbal do infinitivo para reforçar a ideia de um processo que implica a vida, não se limitando, portanto, a um período oficialmente definido como de trabalho ou de velhice.

2.1 SOBRE O TEMPO

Para poder refletir a respeito do tempo é importante, antes de tudo, reconhecer que, conforme destacado por Whitrow (1993, p.9), “estamos em geral tão habituados às ideias de tempo, história e evolução, que nos inclinamos a esquecer que esses conceitos nem sempre tiveram a importância que hoje lhes atribuímos”. Considera-se, de imediato, que isso se deve às características da sociedade líquido-moderna que prima pela velocidade e urgência e pelo aqui e agora imprimindo nos indivíduos a sensação de falta de tempo e de obsolescência (BAUMAN, 2001).

À contextualização teórica sobre o tempo optou-se, sobretudo pelos estudos de Pelbart (2017, p.10), com reflexões advindas da obra de Deleuze e sua visão provocativa: “o tempo não existe”. Isto é, não existe o tempo enquanto tal, o que existe são operadores do tempo que produzem uma “experiência do tempo, vivência do tempo, ideia do tempo, forma do tempo” (Ibidem). Esta afirmação a respeito da inexistência do tempo conflita com a noção de que o tempo é algo universal e absoluto. O tempo pode ser compreendido como a sensação ou a consciência de duração e das diferenças entre passado, presente e futuro (BERGSON, 2010; PELBART, 2000, 2017; WHITROW, 1993).

Neste sentido, Pelbart (2000) busca nas formas de sociedade, ou seja, nos diferentes momentos da história humana, exemplos de formas de experimentar o

tempo. Whitrow (1993, p.87) diz que “o que distingue particularmente o homem da sociedade contemporânea de seus antepassados é que ele adquiriu crescente consciência do tempo”. Para as sociedades primitivas, onde o modo de armazenamento das informações era através da comunicação oral, a transmissão verbal de informações implicava, para que o conhecimento não desaparecesse, uma repetição, um incessante movimento de recomeço, de reiteração, formando ciclos. São estes ciclos que dão à experimentação do tempo uma forma circular, um devir indefinido, sem referências precisas, sem flecha do tempo, uma “reatualização ritual de um imemorial” (PELBART, 2017, p.10). Assim surgiram as noções cíclicas do tempo, como o dia e a noite, as fases da lua e as estações do ano. Com isso, é possível estabelecer uma relação entre “uma tecnologia de comunicação (oralidade), uma modalidade narrativa (reatualização ritual) e uma forma do tempo (cíclica)” (Ibidem).

Segundo Pelbart (2017), com o surgimento da escrita e a possibilidade de se armazenar informações, ocorrem alterações dos quadros temporais, de cíclicos para sequenciais e lineares. A memória pessoal não mais comporta a carga virtualmente infinita, a memória passa a ser estocada, independizando-se do indivíduo e tornando-se disponível para o coletivo. Surgem alfabetos, calendários, anais e arquivos, que permitem que se tenham referências fixas a respeito do tempo e que surja uma história direcionada, rompendo o círculo da transmissão oral. Complementarmente, Whitrow (1993) argumenta que a contagem contínua de unidades de tempo foi precedida por indicações temporais de ocorrências particulares, como por exemplo, um dos métodos mais antigos para contagem dos dias em termos de auroras. A narrativa perde sua importância e o que antes era devir indefinido se transforma em dicotomia: “aquilo que permanece e aquilo que passa, o presente e o passado” (PELBART, 2000, p.211). Pelbart (Ibidem) acrescenta que “com o surgimento da tecnologia da impressão, a própria ideia de um passado estocado, delimitado, visível em seu registro, destacado do presente, acumulável, colabora para a ideia de progresso, de linearidade”. Trata-se do tempo cronológico, metálico e rígido, percebido como sucessão, como linha, como antes e depois.

De acordo com Pelbart (2017, p.10), a chegada da informatização na sociedade contemporânea nos coloca em um terceiro momento. Através da

informática, o que ocorre não é um “acúmulo de passado, em forma de dados, mas seu constante remanejamento e sua atualização permanentes, já que o sistema é constantemente enriquecido em tempo real, isto é, no tempo presente”. Considera-se que esta mesma lógica se dê em relação às lembranças guardadas. A fluidez do tempo acarreta a sensação de que nem mais parecemos habitar o tempo, habitamos agora “a velocidade simultânea, ou a fosforescência das imagens, ou os bits de informação” (PELBART, 2017, p.20), algo característico da sociedade líquido-moderna que transformou a relação com o próprio tempo ao tornar este o seu objeto de domínio (BAUMAN, 2001).

Whitrow (1993) argumenta que há motivos para acreditar que, ao ingressar na idade do computador, a sociedade encontra-se no curso de mudanças irreversíveis na história do homem. Se desfaz, então, a perspectiva cronológica e emerge uma nova modalidade temporal, que não mais é cíclica como na oralidade e, tampouco, linear como na escrita. O tempo passa a ser multiplicidade, pode ser pensado como uma rede, uma infinidade de fluxos, uma infinidade de mundos, um rizoma (PELBART, 2000, 2015, 2017). Pelbart (2000, 2015, 2017), para falar em rizoma temporal toma o conceito de rizoma tal como apresentado por Deleuze e Guattari (2011, p.32-33):

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. [...] Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões [...]. O rizoma "procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...]"; se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

Esta nova forma de experimentar o tempo contraria as formas habituais, lineares, sequenciais e cronológicas de representação do tempo.

O ponto, a linha, o círculo, a espiral, ou mesmo a fonte jorrando, bem como os tempos correspondentes, a saber, um tempo homogêneo, cumulativo, arqueado, originário ou mesmo autêntico. Ao invés de uma linha do tempo, essa multiplicidade evoca um emaranhado do tempo, ao invés de um fluxo do tempo, faz pensar numa massa de tempo, ao invés de um rio correndo, lembra antes a Terra, cujos estratos coexistentes estão em constante remanejamento (PELBART, 2000, p.212).

O quadro a seguir oferece, de forma sintética, as formas de experimentação do tempo apresentadas por Pelbart (2000,2017).

Quadro 1 - Formas de experimentação do tempo na sociedade

	Sociedade Primitiva	Sociedade Civilizada	Sociedade Contemporânea
Tecnologia de comunicação	Oral	Escrita	Digital
Modalidade narrativa	Reatualização ritual (repetição)	Armazenamento do passado	Atualização permanente
Forma de experimentação do tempo	Cíclica	Linear	Rizomática

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Pelbart (2000, 2017).

A sociedade contemporânea descrita por Pelbart (2000, 2017) ao caracterizar as formas de experimentação do tempo, se aproxima da sociedade líquido-moderna apresentada por Bauman (2001, p.142), onde o tempo, diferentemente do espaço, “pode ser mudado e manipulado” e, conseqüentemente controlado e usado como ferramenta de produção de valor. A tecnologia de comunicação digital aproxima-se da noção de cibercultura de Pierre Lévy (1999) em que, em decorrência da tecnologia, emerge a construção virtual e colaborativa de conhecimento em uma “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p.29). A lógica rizomática, por sua vez, pode ser tomada como a forma contemporânea de experimentação do tempo, já que, entre outros, o rizoma é, segundo Deleuze e Guattari (2011), conexão e heterogeneidade.

Num rizoma, entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, ele é feito de direções móveis, sem início nem fim, mas apenas um meio, por onde ele cresce e transborda, sem remeter a uma unidade e nem dela derivar (PELBART, 2017, p.42).

Não se trata de uma lógica de oposição ou de binariedade. Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, formando planos de consistência, sendo então multiplicidade e simultaneidade. Em constante construção, a imagem do rizoma pode ser associada à ideia de rede, de conexões heterogêneas, compondo-se e recompondo-se permanentemente, sem um único centro, porém com diversos centros perpetuamente móveis e trazendo ao redor de si uma ramificação infinita (GRISCI, 2008; PELBART, 2015).

A noção de experimentação de tempo, para Deleuze, não é dicotômica, separada em passado, presente e futuro. O tempo é coexistência e não sucessão,

é simultaneidade e sobreposição. Simultâneo significa o contrário da fixidez ou da atemporalidade. É, pois, velocidade e movimento. O passado e o presente não são dois momentos sucessivos no tempo, mas dois elementos que coexistem, este é um dos paradoxos do tempo em Deleuze: o presente não sucede o passado, mas coexiste com ele e contraria a ideia de que eles se distinguem pelo antes e depois (PELBART, 2000, 2015, 2017).

Para Pelbart, o tempo é multiplicidade: “existe um só tempo, embora também haja uma infinidade de fluxos atuais”. O tempo é coexistência, os acontecimentos, ainda que incompatíveis ou contraditórios, coexistem no seu plano próprio (2015, p.38). Estas perspectivas sobre o tempo aparecem também nas três sínteses do tempo apresentadas por Pelbart (2015), onde o tempo se mostra como diferença e repetição. A síntese primeira do tempo é a do presente, um presente vivo que contrai os instantes em uma duração, uma tarefa de retenção do passado e expectativa do futuro. O passado e o futuro não são instantes distintos de um instante supostamente presente, eles são dimensões do próprio presente, assim “não há *um* presente, nem o presente como uma determinação do tempo, mas o presente em função do tipo de repetição em jogo, material ou espiritual” (PELBART, 2015, p.124).

A síntese segunda do tempo é o passado, partindo do princípio que o passado não pode ser pensado como um antigo presente: “o passado é anterior ao presente, ele é a condição da própria passagem dos presentes: passado transcendental” (PELBART, 2015, p.126). É o passado que constitui o maior objeto da lembrança, onde a memória encontra o seu limite e a sua potência. Neste entendimento, o fundamento do tempo é a memória e o passado só existe na lembrança. A lembrança “garante um retorno enriquecido do esquecido, e o esquecimento revela uma mediação feliz, um poder” (PELBART, 2015, p.127). Em outro momento, Pelbart (2015) argumenta também que, em um contexto bergsoniano, a memória deixa de ser uma faculdade interna do indivíduo, agora é o indivíduo que habita o interior de uma memória-mundo. Um gigantesco cone invertido, multiplicidade virtual da qual somos distensão e contração.

O futuro apresenta-se, então, conforme Pelbart (2015), como a síntese terceira do tempo, sendo este virtual e não um presente situado diante de nós em

um segmento de tempo que virá. O futuro é “a diferença emergente, a atualidade imanente, a urgência extemporânea” (PELBART, 2015, p.187). Ainda segundo Pelbart (2017), a mudança radical e vertiginosa da experimentação do tempo é tão desorientadora que altera a relação com passado, a ideia de futuro e a própria experiência do presente. Esta mudança rompe com a divisão entre passado, presente e futuro e modifica a vivência do instante presente. Ao trazer as reflexões de Frederic Jameson sobre a experiência pós-moderna, Pelbart (2017, p.21) ressalta que:

A experiência pós-moderna teria abandonado a grande temática do tempo e da temporalidade, os mistérios da duração e da memória, mesmo a história. Habitamos mais a sincronia do que a diacronia, mais a simultaneidade universal do que a sucessão diacrônica; portanto, nossa vida cotidiana, nossa experiência psíquica e nossa linguagem cultural estariam dominadas pelas categorias espaciais, contrariamente ao período precedente, o modernista, em que predominavam as categorias temporais.

O tempo linear, sucessivo, cumulativo, cronológico, progressivo, homogêneo e encadeado passa a ser apenas uma das formas possíveis do tempo e foi a forma de experimentação do tempo dominante na modernidade. Para o autor, a experimentação do tempo na pós-modernidade passa a ser um reflexo do próprio contexto histórico atual, diversos tempos emergentes, tempos heterogêneos, com diferentes eixos onde as noções de passado, presente e futuro são aplainadas e achatadas. As discussões atuais sobre o tempo estão questionando a própria noção de flecha unidirecional do tempo, noção que deveria ser abolida para que surgisse uma infinidade de flechas, multiplicidade de direções e de sentidos, o rizoma temporal. “O rizoma temporal não tem um sentido (o sentido da flecha do tempo, o bom sentido, o sentido do bom senso [...])” (PELBART, 2017, p.43).

Com suporte em Deleuze, Pelbart (2017) contrapõe o tempo como rizoma ao tempo como círculo, o tempo como uma multiplicidade aberta e distinta da forma histórica dominante. Dessa forma, o rizoma temporal se alinha à sociedade líquido-moderna, pautada pela velocidade e instantaneidade (BAUMAN, 2001). Tais considerações sobre tempo e rizoma temporal levam à noção de trabalho imaterial (GORZ, 2005; GRISCI, 2008, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001) por sua característica de se afastar da ideia de tempo cronológico, sucessivo e linear e se aproximar da ideia de tempo contínuo, múltiplo, tempo massa amalgamado à mobilização de si a favor da produção que não cessa na duração da vida, mesmo que na forma do lembrar.

2.2 SOBRE O TRABALHO

Trabalhar é, segundo o senso comum e o que se encontra dicionarizado, ocupar-se de algo, produzir, executar, contribuir. Isso demonstra a ação contida no trabalho, que, antes da industrialização, era ainda muito ligado ao trabalho com as mãos e com a terra e que, após a revolução industrial, passou a significar a produção e a transformação de insumos em produtos. O ato de trabalhar passou, portanto, por transformações e novos significados ao longo da trajetória humana. Desde um trabalho essencialmente manual e voltado para a subsistência e para as trocas, passando pela industrialização e conseqüente massificação do trabalho e do trabalhador, que tinha sua força de trabalho mobilizada para uma única tarefa nas linhas de produção. Chega-se, então, aos debates atuais acerca do trabalho centrado no conhecimento e na produção de subjetividade. O “trabalhar” será abordado neste estudo sob a ótica do trabalho imaterial, a partir de Gorz (2005) e Lazzaratto e Negri (2001).

Segundo Camargo (2011), um dos primeiros autores a defender a noção de capitalismo pós-industrial foi Daniel Bell, em que a prestação de serviços e o conhecimento assumem uma posição preponderante em relação ao trabalho industrial oriundo dos modelos fordistas. Entretanto, não se deve distinguir o trabalho material do trabalho imaterial diferenciando-os entre produção e prestação de serviços. As características do trabalho material remetem a um trabalho sistematizado, que valoriza a força física do trabalhador na execução de atividades previamente determinadas, enquanto o trabalho imaterial exige que o trabalhador mobilize seu intelecto, suas experiências de vida, sua capacidade de se antecipar e tomar decisões para realizar atividades corporais, intelectuais, criativas, afetivas e comunicativas. (CAMARGO, 2011; GORZ, 2005; GRISCI, 2011). A essas características acrescenta-se o modo de experimentar o tempo, e também a capacidade de produzir, guardar e compartilhar lembranças.

A mobilização do intelecto do trabalhador por meio de atividades que possuem como característica fundamental o uso do conhecimento, da cooperação e da comunicação torna o saber do indivíduo mais importante que o tempo da máquina. Assim, o intelecto torna-se meio de produção e o homem, detentor do

conhecimento, parte do capital. Isso implica dizer que houve uma modificação na subjetividade dentro do sistema de produção capitalista e o trabalho imaterial torna-se o centro da criação de valor de um novo capitalismo (CAMARGO, 2011; GORZ, 2005). A produção de subjetividade deixa de ser apenas um instrumento de controle social e adquire função produtiva e, conseqüentemente, econômica na lógica da sociedade pós-industrial, cujo objetivo é construir consumidores. O trabalho imaterial ao mesmo tempo que produz subjetividade, também produz valor, demonstrando como a produção e o trabalho invadem a vida toda e superam as barreiras que antes separavam economia, poder e saber. (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Se trabalhar não é mais apenas produzir - no sentido da produção material de bens e produtos - trabalhar passa a ser, então, a produção do próprio sujeito. Segundo Gorz (2005, p.17), “trabalhar é produzir-se”. O modo de produção atual não se constitui apenas de características como produção flexível e alongamento da jornada de trabalho, mas também como uma ativação dos diferentes modos de produção e de subjetividades, que são articulados por formas mais dinâmicas do trabalho. O trabalho imaterial se apresenta como a interface das novas relações de produção e consumo, pois é ele quem ativa e organiza essa relação.

Neste contexto de produção de subjetividades e de inovação nas formas de produção e consumo, a característica mais relevante no trabalho imaterial é a mobilização de si, em que o trabalhador necessita utilizar de todas suas capacidades intelectuais no exercício do trabalho. O trabalho imaterial não se mostra como uma relação fechada de trabalho, mas como uma relação antagonista aberta, uma vez que seus elementos mobilizadores de valorização são de outra natureza. A criação de valor, na lógica do trabalho imaterial, se dá pela socialização do trabalho, sendo seu principal instrumento o intelecto e as capacidades de mobilização subjetiva dos trabalhadores (BESSI; GRISCI, 2006; LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Para o exercício do trabalho imaterial é esperado que os trabalhadores sejam fortes (mentalmente fortes), dinâmicos, competentes e totalmente disponíveis para enfrentar também os riscos e as intempéries inerentes a metas cada vez mais arrojadas. Os trabalhadores são avaliados pelo grau de sua mobilização e pela sua

flexibilidade, que devem variar conforme a imprevisibilidade do ambiente de trabalho e da carreira. O engajamento, a mobilização e a disponibilidade total que os trabalhadores precisam oferecer podem dizer, inclusive, de consequências perversas advindas da lógica das organizações que valorizam apenas o aqui e agora em termos de avaliação de desempenho, mas se beneficiam da trajetória de vida dos trabalhadores, como é o caso de docentes (GAULEJAC, 2007; GRISCI, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014). Segundo Gorz (2005), os saberes decorrentes do trabalho imaterial são vivos e só existem a partir da prática viva do trabalho e este saber não pode ser separado do indivíduo que realiza o trabalho e tampouco pode ser completamente ensinado. Características estas relacionadas ao trabalho imaterial que também podem ser observadas no trabalho dos docentes do ensino superior.

Lazzarato e Negri (2001 p.50) afirmam que “o trabalho imaterial se constitui em formas imediatamente coletivas e não existe, por assim dizer, senão sob a forma de rede e de fluxo”, o que remete à ideia de rede, de conexões heterogêneas relativas ao rizoma temporal. Percebe-se, então, o trabalho como eixo central da vida, e requerente da mobilização total da vida. Dessa forma, a vida passa a ser uma tarefa, um trabalho ainda incompleto e o progresso, não sendo mais uma medida temporária ou ponto de chegada, passa a ser uma necessidade constante e sem fim. De acordo com Gaulejac (2007, p.191), “a subjetividade deve estar preparada, portanto, para suportar os revezes da existência, momentos de expansão e retração, de crescimento e decréscimo”.

Dentro de um contexto de flexibilidade e de condições de incerteza do mundo líquido-moderno, o trabalho e sua tentativa de dar forma ao caos e de dar duração ao transitório, torna-se a âncora do indivíduo no presente. Ao trabalho se atribui o papel de substituir o caos pela ordem e torna-se a condição natural dos indivíduos, de modo que estar sem trabalho é visto como anormalidade e como um afastamento da moral e dos padrões éticos da sociedade moderna (BAUMAN, 2001; GAULEJAC, 2007).

Segundo Bauman (2001), a natureza cumulativa e o senso de progresso no longo prazo dos tempos da modernidade sólida foram substituídos pela flexibilidade e a vida saturada pela incerteza, de tal forma que as estratégias e planos de vida

só poderiam ser voltados a um resultado imediato e, portanto, de curto prazo. Ainda, “para os trabalhadores, os horizontes eram desenhados pela perspectiva de emprego por toda a vida dentro de uma empresa que poderia ou não ser imortal, mas cuja vida seria, de qualquer maneira, muito mais longa que a deles mesmos” (BAUMAN, 2001, p.183). A transição da modernidade sólida para a modernidade líquida permeia a própria transição do capitalismo, antes marcado pela conquista do espaço e agora objetivando o domínio do tempo, e também a transição do trabalho material para o trabalho imaterial (BAUMAN, 2001; LAZZARATO; NEGRI, 2001). Nesse contexto, aposentar-se passa a ser visto como uma condição peculiar.

2.2.1 Sobre aposentar-se

Considerando-se a centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, a mobilização de si relativa ao trabalho imaterial e o fato de não estar trabalhando ser percebido como anormalidade na sociedade líquido-moderna - conforme destacado por Bauman (2001) - a aposentadoria pode apresentar diferentes tensões no momento deste afastamento do trabalho.

Barreto (2018) destaca alguns elementos sobre o papel do trabalho na vida dos velhos, dentro do contexto de sua pesquisa realizada com trabalhadores rurais. O trabalho aparece como um elemento inseparável da vida, presente desde as primeiras lembranças da infância, de tal forma que, para os trabalhadores por ela pesquisados, não havia vida sem trabalho. MARRA et al. (2013, p.124) diz que, na velhice, os indivíduos costumam “associar o trabalho à saúde, dignidade, prazer, felicidade, relações sociais, crescimento e expressão de capacidades humanas”.

Segundo Fontoura, Doll e Oliveira (2015, p.60), existe uma potencial ambiguidade na aposentadoria:

No discurso empresarial, trabalhadores **velhos** são considerados um fardo para a empresa. [...] Aqui se apela à imagem negativa da velhice, vinculando a idade avançada à improdutividade, à falta de atualização e ao obsoleto. Por outro lado, o discurso gerontológico - e cada vez mais também o midiático - aponta para as potencialidades da velhice. Termos como a *velhice ativa* e a *velhice produtiva* dominam hoje os discursos sobre o envelhecimento.

Aposentar-se significa o afastamento de um trabalhador do serviço ativo, por incapacidade ou após completar os anos estipulados em lei para o exercício de

atividade, recebendo por isso determinada remuneração. Porém, aposentar-se carrega também a ideia de pôr de lado, deixar de usar e alojar-se em um local (HOUAISS, 2009; PRIBERAM, 2018). O que remete à noção de obsolescência e estagnação presente no senso comum ao descrever a aposentadoria. Tudo remete, de alguma forma, a aposentadoria como uma experiência negativa numa sociedade pautada pelo imediatismo, pela velocidade e pela fluidez. Sociedade essa que, muitas vezes, observa o envelhecimento como um problema e cria estereótipos que podem levar à exclusão dos velhos em suas comunidades (GUERRA; CALDAS, 2010).

Se aposentar-se remete à noção de obsolescência e estagnação, a lógica da sociedade líquido-moderna aponta para uma vida que “não pode ficar parada” e que “deve modernizar-se” (BAUMAN, 2007, p.9). Existe, portanto, uma necessidade latente nesta sociedade de reinventar-se, de buscar “novos alvoreceres” (BAUMAN, 2008, p. 67) e, frente a isso, a aposentadoria se coloca como espaço para elaboração de estratégias de construção e reconstrução contínuas, podendo levar a novos modos de produção de subjetividade na velhice. Ainda nas palavras de Bauman (2007, p.9) “a necessidade aqui é de correr com todas as forças para permanecer no mesmo lugar, longe da lata do lixo que constitui o destino dos retardatários.”

O medo de ser descartado, de ser considerado inútil, é característica da vida líquida presente nos modos de produção de subjetividade ou trabalho imaterial e que se estende para a aposentadoria.

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta (BAUMAN, 2007, p.8).

Ainda que ser velho signifique estar mais perto da morte, o medo do descarte parece mais urgente que o medo da morte, como destacado por Bauman (2007, p.18), “a vida talvez seja sempre um ‘viver-para-a-morte’, mas, para os que vivem na líquida sociedade moderna, a perspectiva de ‘viver-para-o-depósito-de-lixo’ pode ser a preocupação mais imediata e consumidora de energia e trabalho”.

Frente ao aumento da expectativa de vida e do envelhecimento da população, a aposentadoria começa a ganhar novos contornos, como um espaço para reconstruir-se e redimensionar a própria vida no contexto da temporalidade advinda da aposentadoria (COLUSSI et al., 2015). Ainda segundo a autora, em seu estudo com docentes do ensino superior:

Ao relacionar aposentadoria e envelhecimento humano, enquanto experiência positiva de profissionais no processo de desligamento com o mundo profissional, a perspectiva de velhice bem-sucedida a aposentadoria representa o reconhecimento e a autoestima na fase da maturidade. Pensar em experiências de velhice bem-sucedida pode contribuir para a quebra de estigmas, mitos, imaginários que, no campo da subjetividade, nos remete a pensar na aposentadoria e velhice como um ponto final, a última e derradeira fase da vida (COLUSSI et al., 2015, p.68).

Consoante a noção de velhice bem-sucedida, para a sociedade líquido-moderna o valor supremo é o de uma vida feliz. Esta sociedade “talvez seja a única na história humana a prometer a felicidade na *vida terrena, aqui e agora* e a cada “agora” sucessivo” (BAUMAN, 2008, p.60, grifo do autor). Neste sentido, os membros desta sociedade são avaliados pela medida de sua felicidade e “as respostas à pergunta “Você é feliz?” [...] podem, de maneira legítima, ser vistas como o teste maior de seu sucesso e fracasso” (BAUMAN, 2008, p.61). A velhice bem-sucedida seria, portanto, uma forma de avaliação da vida, dos resultados obtidos durante o tempo de trabalho e daquilo se que pretende fazer com o ócio da aposentadoria.

Neste sentido, a aposentadoria passa a ser também, numa reflexão na perspectiva do trabalho imaterial, um novo espaço para produção de subjetividade em que o indivíduo precisa continuar produzindo-se e tendo sucesso mesmo após o encerramento de um ciclo formal de trabalho (COLUSSI et al., 2015). Assim, o momento de se aposentar guarda uma ligação importante com o sentido do trabalho e da produtividade dos indivíduos. O afastamento do trabalho conecta o indivíduo ao receio em relação aos sentimentos de inutilidade e improdutividade, à diminuição dos laços sociais e à piora da sua condição econômica, que restringe suas atividades sociais e contribui com o processo do envelhecimento social (NASCIMENTO et al., 2016).

“A cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos *alguém mais*” (BAUMAN, 2008, p.128, grifo do autor). É necessário

continuar produzindo-se e reinventando-se, pois a medo da inadequação é a “grande aflição da vida líquido-moderna” (BAUMAN, 2008, p.122) e, mesmo aqueles que consideram-se satisfeitos com a sua condição de velhice e que entendem estar vivendo uma velhice feliz e bem-sucedida, mesmo estes estão sujeitos à ameaça e ao medo do “ostracismo e da exclusão” (BAUMAN, 2008, p.128).

Bauman (2008, p.128, grifo do autor) complementa ainda a respeito dos recomeços da vida - entendimento este que pode ser estendido à aposentadoria - que “mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura como um *dever* disfarçado de privilégio”. Sendo assim, mesmo para aqueles que possuíssem o privilégio de estar aposentados e que idealizassem que agora, na aposentadoria, pudessem vir a fazer o que quisessem, a estes a única escolha que não parece possível é a de ficar parado ou estagnado.

Dadas as exigências do trabalho, a aposentadoria se apresenta como liberdade, como a conquista de um nível de tranquilidade não experimentado antes e também como uma oportunidade de aproveitar o ócio (BARRETO, 2018). Ainda que anseiem por liberdade, nem sempre os velhos desejam parar de trabalhar, e podem querer permanecer em movimento, continuar produzindo e produzindo-se.

2.3 SOBRE O ENVELHECER E O LEMBRAR

Envelhecer é um processo biológico, natural, inerente e inevitável para todo ser vivo. Entretanto, envelhecer pressupõe, segundo o senso comum, perder parte de sua função e estar, de alguma forma, deslocado (HOUAISS, 2009). O processo de envelhecimento é complexo, não se limita apenas aos aspectos cronológicos e biológicos, não sendo tampouco um processo homogêneo que se dá da mesma forma para todos os indivíduos (NASCIMENTO et al., 2016). Segundo Fontoura (2014, p.429), “a velhice não representa, assim, uma realidade bem definida. Tem uma dimensão existencial, pois modifica a relação do indivíduo com o tempo, com o mundo e com a própria história”.

O envelhecimento é um campo de estudo com abordagens teóricas diversas que comportam as diferentes realidades que existem neste processo e que são

estudadas pela medicina, biologia, antropologia, sociologia, psicologia, e, entre outros, também pela administração (CEPELLOS; SILVA; TONELLI, 2019). Segundo Barreto (2018, p.2), “a velhice seria inerentemente rizomática - múltipla, diversa, potente – sendo o trabalho uma linha fundamental desse rizoma”. Discussões que contemplem o envelhecimento no campo da Administração são incipientes e direcionadas para as temáticas da aposentadoria e do comportamento do consumidor (LOCATELLI; FONTOURA, 2013).

Envelhecer pode ser compreendido também como uma construção social, concebida pelas suas representações na sociedade e pela posição social assumida pelos mais velhos (CEPELLOS; SILVA; TONELLI, 2019). Bosi (1994) já remetia a velhice ao destino do indivíduo e também a uma categoria social, por considerar que há um momento em que o indivíduo maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo. Sendo uma construção social, cada sociedade vivencia a velhice de forma diferente, cada sociedade possui o seu próprio estatuto contingente para esta etapa da vida (BOSI, 1994).

Afinal, o que é ser velho? Existe uma variedade de modos de ser velho e de contextos que determinam o que é ser velho, assim como um conjunto de elementos comuns que classifica ou reconhece os indivíduos como velhos, que em grande parte aparece como uma visão preconceituosa (GUERRA; CALDAS, 2010). Velho, segundo o dicionário Houaiss (2009), é característica daquele ou daquilo que tem muito tempo de vida, que é antigo em uma função, que se gastou pelo uso, que é antiquado e obsoleto. Problematizando essa noção de velho, Bosi (1994, p.18) afirma que ser velho é lutar para continuar tendo valor. Uma vez que o indivíduo perde a força de trabalho, não sendo mais produtivo, passa a ser desprezado pela sociedade, logo torna-se rejeitado, não sendo mais necessário "ao perfeito funcionamento do ciclo econômico e portanto de acomodação impossível numa estrutura social compatível com a economia capitalista" (BAUMAN, 2005, p.46). Bosi (1994, p.63) coloca a velhice como “um momento em que o homem maduro deixa de ser membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo”. As compreensões de Bosi (1994) e Bauman (2005) sobre o papel desempenhado pelo trabalho reforçam a noção de trabalho imaterial.

Debert (1999) argumenta que os estereótipos relacionados à velhice precisam ser desconstruídos. A velhice é comumente associada à decadência biológica, ao desgaste físico e também à doença e à dependência, e percebida como um problema, comprometendo sua interação com a sociedade e o reconhecimento do indivíduo como velho. Em uma sociedade pautada pela velocidade e pelo imediatismo, “não há tempo a perder”, de tal forma que, a lentidão significa a morte no mundo líquido-moderno (BAUMAN, 2008). Em seu livro *Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade*, Correa (2009, p.91) reflete sobre a relação entre o tempo e a velhice:

Em nossa relação com a dimensão temporal, outras consequências colocam-se à nossa frente. Vivendo em um mundo no qual o tempo é um valor, cultivamos a ideia de que a ociosidade é, na realidade, “perda de tempo”. Há que se ganhar dele, trapaceá-lo, ultrapassá-lo, para que ao final se possa conquistá-lo, vencê-lo. O tempo livre coloca-se como um tempo oco, vazio, que deve ser preenchido.

A velhice, segundo Maia, Londero e Henz (2008), se apresentaria como um obstáculo para a dominação do tempo e para a aceleração relativa à vida líquido-moderna, pois ela implicaria desaceleração. A velhice seria um “exílio da velocidade”, emergindo, portanto, a necessidade de gerenciá-la e de controlá-la através de novas formas de subjetivação (MAIA; LONDERO; HENZ, 2008, p.52). Ainda que envelhecer demande desaceleração, ao velho, para não se sentir desprezado dentro desta estrutura social, se impõe a mesma velocidade exigida no contexto do trabalho na sociedade líquido-moderna.

O idoso, no contexto da mídia, é apresentado como “problema” e apontado sob o olhar do outro, sendo desconsiderada a sua opinião quanto ao momento que vive dentro do processo de envelhecimento e suas vivências e evidências a respeito de si mesmo, tornando-se evidente o descarte da sua autopercepção como indivíduo nesse processo (GUERRA; CALDAS, 2010, p.2932).

Nesse contexto, emergem discussões sobre envelhecer com qualidade de vida, expressão esta que é replicada constantemente, por vezes banalizada e desconfigurada de sentido. A velhice passa a ser ditada como a “melhor idade”, e os velhos, ao invés do descanso e da desaceleração, anseiam por liberdade e movimento. Ao mesmo tempo em que um olhar positivo sobre o envelhecimento é defendido, ele também emerge como um “problema social contemporâneo” (BARRETO, 2018, p.4) e esta discussão precisa estar situada no sistema de produção capitalista na sociedade líquido-moderna, que pressupõe a produção de

subjetividade (BAUMAN, 2001). É neste sentido que as fronteiras da subjetivação, inicialmente pensadas a partir das relações de trabalho, invadem o espaço de não trabalho da aposentadoria e impõem uma necessidade de fazer algo sobre a velhice. Ainda segundo Barreto (2018), o status positivo da velhice “é legitimado por meio de números e estatísticas que justificam e, mais do que isso, colocam como imperativa a necessidade de se fazer algo sobre a velhice, gerenciá-la”.

Frente a isso, Debert (2004, p.33) alerta para esse processo que ela denomina de “[...] socialização progressiva da gestão da velhice” deixando de ser uma questão pertinente apenas à esfera familiar, a velhice torna-se objeto do poder público e das organizações privadas. No processo de produção de subjetividade relacionado ao envelhecimento, dentro da lógica da sociedade capitalista, o trabalho emerge como um valor, que torna o velho produtivo e o localiza na estrutura social (BARRETO, 2018). Dessa forma, é no trabalho que:

[...] os homens se constroem como seres diferentes da natureza. É pelo trabalho que eles não apenas produzem os bens necessários a sua sobrevivência, como ainda produzem, ao mesmo tempo, as novas necessidades e possibilidades, e as novas habilidades e conhecimentos dos indivíduos, que possibilitarão à história caminhar em direção à construção de sociedades cada vez mais complexas (NASCIMENTO et al., 2016).

Bosi (1994, p.63) destaca que, no momento de “velhice social”, cabe ao velho a função de lembrar, como uma “espécie singular de obrigação social que não pesa sobre homens de outras idades” (BOSI, 1994, p.63). Neste sentido, a hipótese levantada pela autora é de que o indivíduo ativo, independentemente de sua idade, se ocupa menos da tarefa de lembrar e exerce menos a atividade da memória, enquanto aquele já afastado do trabalho se detém a reconstruir, refazer o seu passado através de suas lembranças.

No contexto deste estudo, empregou-se preferencialmente o termo lembrança para referir àquilo que é guardado indiferente à passagem do tempo, e o termo lembrar para referir ao processo mental de recuperar informações do passado. Não se empregou o termo memória como sinônimo para lembrança por este remeter aos aspectos fisiológicos e neurológicos deste processo e à capacidade de armazenar ou recuperar informações.

Lembrar significa trazer à memória, recordar algo que está guardado nas lembranças. Para além da noção do senso comum, lembrar traz para a velhice

também uma contribuição e um papel social, de tal forma que “a função social do velho é lembrar e aconselhar, unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir”. (BOSI, 1994, p.18). Bosi ainda complementa acerca da função do velho na sociedade dizendo que “o vínculo com outra época, a consciência de ter suportado e compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade de encontrar ouvidos atentos” (BOSI, 1994, p.22). Lembrar não é apenas recordar ou reviver um momento passado tal qual aconteceu, lembrar é refazer, reconstruir, repensar com as imagens e as ideias de hoje as experiências do passado, lembrar é, portanto, trabalho imaterial. Assim a lembrança é uma reelaboração constante, interminável e ininterrupta do passado (BOSI, 1994; PEIXOTO, 2016).

Bosi (1994) fez em sua obra sobre as lembranças de velhos uma revisão dos principais autores à época que conceituavam as lembranças como Bergson, Halbwachs e Stern. Para os fins do presente estudo não se refaz todo o esforço de Bosi (1994), ressaltam-se os principais aspectos relacionados às lembranças, sobretudo no que tange a noção das lembranças como uma construção social coletiva. Tendo isso em vista, primeiramente é importante observar que, de acordo com Bergson (2010), a nossa representação atual do universo, ou seja, a forma como cada um enxerga o mundo está impregnada de lembranças. Sustentando-se em Bergson, Bosi (1994, p.46-47) argumentou que:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência (grifo do autor).

Bosi (1994) retoma os estudos sobre memória coletiva de Halbwachs, em que este se propôs a estudar a lembrança a partir dos seus quadros sociais. Portanto, as lembranças do indivíduo dependem da sua relação com a família, com a classe social, com a escola, com a religião, com a profissão, ou seja, com os grupos de convívio e os grupos de referência particulares a este indivíduo. Desta forma, se “amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade” (BOSI, 1994, p.55). A respeito da construção social das lembranças, quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, existe uma disposição de elaborar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, como se estes fossem “universos de

discurso” ou “universos de significado”, que conferem às lembranças uma forma singular de interpretar os acontecimentos (BOSI, 1994).

A exemplo disso, Bosi (1994, p.407) menciona que “o encontro com velhos parentes faz o passado reviver com um frescor que não encontraríamos na evocação solitária”. Acrescenta ainda que muitas recordações que incorporamos não são propriamente nossas, mas nos foram relatadas por nosso grupo de convívio social e depois lembradas por nós, se tornando “uma *história* dentro da gente”. Assim, nos utilizamos de uma construção coletiva para elaborar aquilo que é mais individual: as recordações e a elaboração de valores que derivam desta prática coletiva. Contudo, Bosi (1994) pondera que, ainda que a construção das lembranças derive de uma memória coletiva, é o indivíduo que recorda. “Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum (BOSI, 1994, p.411).

Bosi (1994, p.68) também traz em sua obra as perspectivas de Stern sobre as lembranças, de forma que “a função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele”. Portanto, o passado é trabalhado qualitativamente pelo indivíduo, e as lembranças passam a ter também uma característica de elaboração dos acontecimentos e não somente com o objetivo de reter informações. Assim resulta uma concepção flexível da memória: “A lembrança é a história das pessoas e seu mundo, *enquanto vivenciada*” (BOSI, 1994, p.68, grifo do autor).

Bosi (1994) mostra que o modo de lembrar é tanto individual quanto social: o grupo de convívio transmite e reforça as lembranças, mas o indivíduo, ao recordá-las também as trabalha, vai individualizando a lembrança coletiva e, naquilo que lembra e na forma como lembra, permite que fique apenas o que significa. Existe então um tempo subjetivo, onde as lembranças se ordenam segundo uma sucessão não necessária e, por outro lado, também existe um tempo objetivo, quando recordamos, onde as representações são sintetizadas, reduzidas na imaginação de acordo com uma sucessão necessária e conforme as leis da causalidade. Assim, a forma de lembrar escapa de qualquer cronologia, as lembranças são contadas e ordenadas pelo indivíduo de acordo com a sua própria construção de significado para suas recordações, restando apenas aquilo que foi filtrado (PELBART, 2015),

como no rizoma temporal e “escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 1994, p.37).

A seguir encontra-se o procedimento metodológico do presente estudo.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Ressalta-se que com o presente estudo pretendeu-se responder a seguinte questão de pesquisa: **na perspectiva do rizoma temporal e da hegemonia do trabalho imaterial na sociedade líquido-moderna, quais são e como se apresentam as lembranças guardadas a respeito do trabalhar por velhos docentes do ensino superior aposentados?** Para respondê-la foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória. A razão pela escolha de uma pesquisa exploratória se dá pelo fato de o tema escolhido ainda ser pouco explorado e sistematizado no campo da Administração, sobretudo sob as perspectivas conceituais de rizoma temporal e trabalho imaterial.

Segundo Gil (2002, p.41), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Minayo (2002) acrescenta a respeito das pesquisas qualitativas, que este tipo de pesquisa procura responder questões particulares e trabalhar com o universo de significados, motivações, aspirações, valores e atitudes. A investigação das relações, dos processos e fenômenos se mostrou pertinente ao propósito deste estudo que coloca em foco lembranças de velhos docentes do ensino superior aposentados sobre o trabalhar.

3.1 PARTICIPANTES

A escolha do campo para este estudo teve como ponto de partida indivíduos que tiveram em comum um mesmo espaço social dominante em suas vidas. Neste caso o espaço de trabalho e o trabalho propriamente dito correspondem ao trabalho imaterial. Assim, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o espaço social e de trabalho vivido escolhido para este estudo e os participantes do estudo são velhos docentes de ensino superior aposentados desta instituição, conforme critério de possibilidade de acesso.

Como critérios para participação no estudo, elegeu-se: (i) ser homem ou mulher com 60 anos ou mais de idade, a fim de caracterizar os participantes conforme estabelece o Estatuto do Idoso (2003); (ii) não estar reinserido no mercado de trabalho após a aposentadoria como docente do ensino superior à

época da coleta de dados; e (iii) apresentar disposição para participar do estudo e compartilhar suas lembranças com demais participantes.

Antes do ingresso no campo da pesquisa, tinha-se a expectativa que os participantes do estudo deveriam estar aposentados há aproximadamente três anos, considerando que este seria um período favorável em termos de manutenção de uma certa relação de aproximação/distanciamento das vivências relativas ao trabalho. Entretanto, considerando o critério de possibilidade de acesso e o caminho que conduziu aos participantes deste estudo, a maior parte dos participantes do estudo encontravam-se aposentados e afastados das atividades docentes há mais de três anos. Inicialmente acreditava-se que o fato de estarem aposentados há muitos anos poderia representar um empecilho em trazer lembranças sobre o trabalhar, tendo em vista o longo período de distanciamento da prática docente. Porém, a partir das interações com os participantes, não se observou impedimentos em relação ao compartilhamento de suas lembranças. Dessa forma, entende-se que, para fins do exercício de lembrar proposto neste estudo, o tempo decorrido desde a aposentadoria não prejudicou o compartilhamento das lembranças sobre o trabalhar.

Para formar o conjunto de participantes do estudo, buscou-se o apoio do Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior de Porto Alegre (ADUFRGS-Sindical). A ADUFRGS-Sindical tem acesso direto aos docentes do ensino superior aposentados e prática constante de propor e promover eventos diversos em sua própria sede através do Núcleo Multiatividades de Aposentados da ADUFRGS-Sindical. Através de contato com o responsável pela coordenação do núcleo, foi alcançada a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa como parte da pauta de uma das reuniões periódicas do núcleo. Em uma reunião do Núcleo Multiatividades de Aposentados foi, então, apresentado o projeto de pesquisa, considerando os objetivos pretendidos com o estudo e o percurso metodológico a ser percorrido. Alguns dos presentes na reunião demonstraram interesse na pesquisa, e um destes solicitou que o projeto de pesquisa fosse apresentado a um grupo de aposentados que costumava reunir-se semanalmente em um grupo de atividade em que compartilham objetivos comuns.

Na semana seguinte à reunião com o Núcleo Multiatividades de Aposentados, o estudo foi apresentado para esse grupo de aposentados no espaço cedido de um de seus dos encontros sobre literatura e a eles foi realizado o convite para participação no estudo. Os que estavam ali presentes demonstraram grande interesse em participar do estudo, realizaram questionamento sobre como a coleta de dados funcionaria e sobre outros aspectos metodológicos. Dos sete participantes do estudo, três estavam presentes neste encontro de grupo e os demais foram convidados pelo próprio grupo a também participar do estudo e compor o número esperado de participantes para a primeira etapa da coleta de dados. Naquela ocasião já foi programada a data para realização de um grupo focal visando o compartilhamento de lembranças sobre o trabalhar.

O exercício do grupo focal reforça, como trazido por Bosi (1994), que o modo de lembrar é tanto coletivo quanto individual, pois o grupo compartilha e reforça as lembranças, mas o indivíduo, ao lembrá-las também as trabalha e individualiza a lembrança coletiva. Portanto, naquilo que lembra e na forma como lembra, o indivíduo trabalha as lembranças da forma que mais apropriada a ele e permite que fique apenas o que significa (BOSI, 1994).

Foi realizado o convite para participação neste estudo para um grupo de oito docentes aposentados, sendo que, para efetivação do convite para o estudo não foram considerados critérios ou restrições quanto ao sexo dos participantes, tempo de aposentadoria ou departamento da universidade onde realizaram suas atividades docentes. Dentre os convidados, sete docentes aposentados consentiram participar de forma voluntária do estudo e um convidado não tinha disponibilidade na data prevista para realização da sessão de grupo focal.

Aos participantes do estudo foi solicitada concordância em participar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos. Informações acerca da identidade dos participantes foram mantidas em sigilo, e a eles foram atribuídos nomes de castas de uvas viníferas utilizadas na produção de vinhos finos seguindo a máxima que relaciona o tempo aos bons vinhos. A idade dos participantes foi tomada em faixas etárias pelo mesmo motivo, bem como sua inserção no trabalho foi considerada a partir das grandes áreas de conhecimento.

Quadro 2 – Apresentação dos participantes do estudo

Identificação	Sexo	Faixa Etária	Área de Conhecimento
Chardonnay	Feminino	Entre 71 e 80 anos	Ciências Exatas e da Terra
Syrah	Feminino	Entre 61 e 70 anos	Ciências Humanas
Carménère	Feminino	Entre 61 e 70 anos	Ciências Sociais Aplicadas
Merlot	Feminino	Entre 71 e 80 anos	Ciências da Saúde
Malbec	Masculino	Entre 71 e 80 anos	Ciências Exatas e da Terra
Tempranillo	Masculino	Acima de 80 anos	Ciências Agrárias
Tannat	Masculino	Entre 61 e 70 anos	Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os participantes do estudo estavam distribuídos de forma equilibrada com relação ao sexo, sendo quatro mulheres e três homens. Não houve uma intenção de se buscar um grupo composto por homens e mulheres de forma igual, a distribuição destacada acima ocorreu ao acaso dentre aqueles que foram convidados e aceitaram participar do estudo. Com relação à idade dos participantes, é importante mencionar que três tinham entre 61 e 70 anos de idade (Syrah, Carménère e Tannat); três entre 71 e 80 anos de idade (Chardonnay, Merlot e Malbec) e um participante tinha mais de 80 anos de idade (Tempranillo).

Todos participantes apresentados no Quadro 2 participaram da primeira etapa do estudo que consistiu na realização de um grupo focal. Para a segunda etapa do estudo, que compreendeu a realização de entrevistas em profundidade, ainda que todos os participantes da primeira etapa tenham sido convidados, contou-se com a presença dos participantes Merlot, Malbec e Tempranillo.

Por fim, ressalta-se que não foi objetivo central deste estudo compreender aspectos relacionados ao período após a aposentadoria dos participantes, entretanto aspectos significativos relativos a este período emergiram durante o grupo focal e nas entrevistas em profundidade.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu em duas etapas distintas, sendo a primeira por meio da realização de um grupo focal e a segunda etapa com entrevistas em profundidade com três participantes do grupo focal. O percurso metodológico planejado para a coleta de dados considerou o que diz Bosi (1994) sobre o modo de lembrar, que é tanto individual como coletivo, de forma que o grupo reforça as lembranças, mas é o indivíduo que recorda e trabalha as lembranças na forma mais apropriada para ele. Previu-se, então, que a primeira etapa se daria através de grupo focal para explorar o campo e que a segunda etapa da coleta poderia seguir três diferentes caminhos, de acordo com os resultados obtidos durante a realização do primeiro grupo focal. Os caminhos pensados para a segunda etapa de coleta de dados eram: (i) realização de outro grupo focal com outros participantes; (ii) realização de um segundo grupo focal com os mesmos participantes para aprofundamento em tópicos específicos; e (iii) realização de entrevistas em profundidade com alguns dos participantes do primeiro grupo focal.

Em um primeiro momento, entendeu-se que, dada a sinergia positiva apresentada pelo primeiro grupo durante o processo de compartilhamento das lembranças, caberia continuar o exercício das lembranças com este grupo. Porém, depois de diferentes tentativas sem êxito de reunir o mesmo grupo de participantes devido à dificuldade de conciliação de suas agendas, decidiu-se por prosseguir com a segunda etapa de coleta de dados a partir da condução de entrevistas em profundidade, considerando que os resultados obtidos a partir do grupo focal possibilitavam tal decisão.

Argumenta-se a favor desta estratégia, pois os diferentes formatos de interação com os participantes – coletivo e individual – permitiram um entendimento mais elaborado acerca das lembranças guardadas e sobre como essas lembranças foram compartilhadas. As etapas do percurso metodológico para a coleta de dados são descritas a seguir.

3.2.1 Etapa 1 – Grupo focal

O grupo focal foi conduzido considerando as orientações de Bauer e Gaskell (2002) e teve por objetivo estimular um debate aberto e acessível a todos acerca de

um determinado tema de interesse comum – no caso lembranças relativas ao trabalhar. Neste tipo de abordagem de coleta de dados, o conteúdo da sessão se baseou na troca de pontos de vista, ideias e experiências expressas sem que houvesse o privilégio de indivíduos particulares ou posições específicas. Além disso, do grupo focal emergiu a sinergia da interação social, mostrando que o grupo é mais do que a soma de seus integrantes. Argumenta-se a favor da utilização do grupo focal como abordagem para coleta de dados neste estudo, pois o mesmo trouxe a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o campo, introduzindo esquemas interpretativos e permitindo a análise do conjunto de falas dos participantes a partir de aproximações e distanciamentos acerca do tema discutido coletivamente (BAUER; GASKELL, 2002).

Além disso, considera-se que a realização do grupo focal permitiu uma maior riqueza na evocação de lembranças por parte dos participantes, à observação de Bosi (1994, p.407), “o encontro com velhos parentes faz o passado reviver com um frescor que não encontraríamos na evocação solitária”. De um grupo focal também é esperado que “os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura” (GOMES; GALEGO, 2006, p.179), algo que se confirmou.

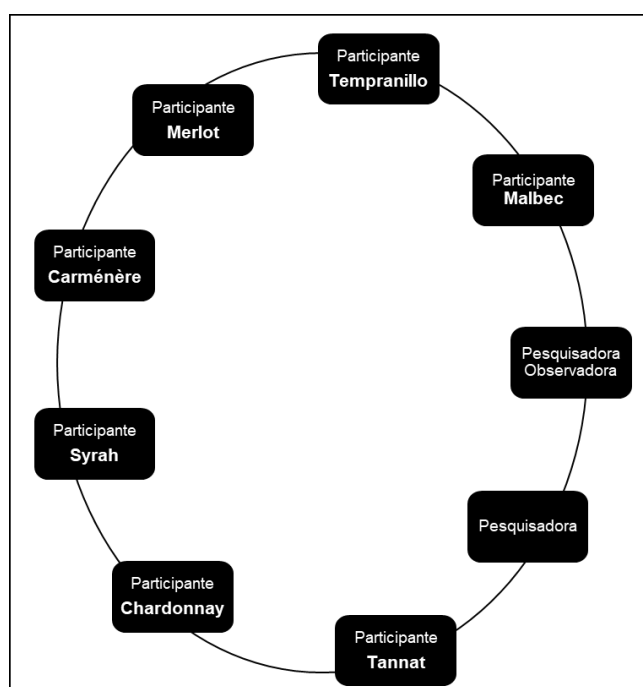
Assim os participantes trabalharam as suas lembranças, uma vez que lembrar não é apenas recordar ou reviver um momento passado tal qual aconteceu; lembrar é refazer, reconstruir, repensar com as imagens e as ideias de hoje as experiências do passado (BOSI, 1994), é, portanto, trabalhar. O grupo focal contou com uma pesquisadora e uma observadora, e ambas tiveram a função de estimular e moderar a interação social entre os participantes.

Como estímulo ao grupo focal, considerou-se o trabalhar, o envelhecer e o lembrar. Adicionalmente, se lançou mão de solicitação prévia de objetos pessoais que na perspectiva dos participantes guardavam lembranças suas relativas ao trabalhar. Como forma de facilitar o exercício de lembrar foi solicitado, no momento do convite para participação no grupo, que cada um dos participantes trouxesse consigo um objeto eleito por eles por guardar lembranças relativas ao trabalhar. Todos atenderam a solicitação e compareceram ao grupo focal com seus objetos. Demonstraram, inclusive, satisfação em apresentá-los aos demais.

A utilização dos objetos como dispositivos de facilitação da fala se mostrou pertinente, uma vez que tais objetos se prestaram a uma dupla função: ser ao mesmo tempo guardados das lembranças do indivíduo e desencadeadores das lembranças de outros. O pedido prévio para que os participantes trouxessem o objeto consigo para o grupo focal também permitiu que eles entrassem em contato com as suas lembranças ainda antes da própria sessão, e proporcionou um processo de reflexão sobre o objeto que seria eleito para representar as suas lembranças sobre o trabalhar. Tal reflexão anterior mostrou-se positiva para o exercício coletivo de compartilhamento das lembranças realizado durante a sessão do grupo focal.

O convite para participação no grupo focal foi realizado para oito velhos docentes aposentados da UFRGS; destes, sete compareceram ao grupo focal realizado em outubro de 2019. O grupo foi realizado em espaço cedido pela ADUFRGS-Sindical, em sua própria sede em Porto Alegre. A forma de organização e disposição dos participantes e das pesquisadoras foi pensada para estimular a participação de todos. Poltronas foram dispostas em formato de círculo para que todos os participantes pudessem estabelecer contato visual durante a realização do grupo focal. A disposição dos participantes se deu conforme a figura abaixo:

Figura 1 – Representação da disposição física dos participantes no local de realização do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que tange o tempo de duração, o grupo focal tinha duração prevista de aproximadamente 1h30min. Entretanto, lembrar demanda tempo e os participantes demonstraram estar engajados e despreocupados com o tempo cronológico transcorrido durante este exercício do lembrar, de tal forma que o grupo focal teve 3h25min de duração, o que resultou em 42 páginas de material para análise transcritas com fonte tamanho 10 e espaçamento simples.

3.2.2 Etapa 2 – Entrevista em profundidade

As entrevistas em profundidade foram conduzidas conforme as orientações de Minayo (2002, p. 59) que caracteriza entrevistas abertas ou em profundidade como aquelas em que “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”. As entrevistas são importantes fontes de informação para a pesquisa qualitativa, pois “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2002, p. 59). As entrevistas permitiram capturar, além da fala, que é o material principal, o contexto de sua produção, ou seja, os elementos de relações, práticas, omissões e cumplicidades que emergiram do cotidiano dos participantes (MINAYO, 2002).

Argumenta-se a favor do uso de entrevistas em profundidade em conjunto com o grupo focal, pois os diferentes formatos de interação com os participantes – coletivo e individual – permitiram uma compreensão mais elaborada acerca das lembranças guardadas e sobre como essas lembranças eram compartilhadas. A combinação das técnicas de coleta permitiu construir diferentes possibilidades de informações a partir de ângulos distintos sobre o objeto de estudo. Todos os participantes do grupo focal foram convidados a participar das entrevistas em profundidade, entretanto, à época da realização delas coincidiu com dificuldade de agenda dos participantes e da pesquisadora, e posterior situação relativa à COVID-19 que restringiu as possibilidades. Três participantes não responderam ao convite para as entrevistas e quatro demonstraram interesse em participar desta etapa. Ao todo, três participantes foram entrevistados, são eles os participantes Merlot, Malbec e Tempranillo.

As entrevistas foram realizadas presencialmente em locais de conveniência dos participantes, sendo eles: (i) Participante Merlot: entrevista realizada em consultório de psicologia; (ii) Participante Malbec: entrevista realizada nas dependências de uma universidade privada, localizada próxima a residência do participante; e (iii) Participante Tempranillo: entrevista realizada em dependências da UFRGS. Todos na cidade de Porto Alegre.

As entrevistas em profundidade ocorreram durante o mês de fevereiro e início de março de 2020. As entrevistas tiveram duração de 45 minutos (Tempranillo), 1h15min (Merlot) e 1h50min (Malbec), respectivamente. O conteúdo das entrevistas resultou, ao todo, 36 páginas transcritas com fonte tamanho 10 e espaçamento simples.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme orientações de Minayo (2002), a análise do conteúdo do grupo focal e das entrevistas em profundidade seguiu os seguintes passos: a) organização do material e sua decomposição em partes; b) distribuição das partes em categorias e subcategorias; c) descrição do resultado da categorização; d) apresentação e inferências dos resultados.

A partir das teorias relativas ao rizoma temporal, trabalho imaterial, envelhecer e lembrar na sociedade líquido-moderna, emergiram as categorias e subcategorias de análise do conteúdo transcrito do grupo focal e das entrevistas em profundidade. O quadro a seguir apresenta as categorias e subcategorias utilizadas para análise.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

Referencial Teórico	Categorias	Subcategorias
Rizoma temporal (PELBART, 2000, 2015, 2017), trabalho imaterial, envelhecer e lembrar na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; BOSI, 1994; GORZ, 2005; GRISCI, 2008, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001).	Sobre velhos docentes aposentados que guardam lembranças	Caracterização dos participantes
	Sobre as lembranças guardadas	Tornar-se docente
		Ser docente
		(Não) Deixar de ser docente
	Sobre como lembranças guardadas são compartilhadas	Lembranças coletivamente compartilhadas
		Objetos que guardam lembranças
		Lembranças individualmente compartilhadas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As categorias de análise definidas foram: a) sobre velhos docentes aposentados que guardam lembranças; b) sobre as lembranças guardadas, segmentada ainda nas subcategorias (i) tornar-se docente, (ii) ser docente e (iii) (não) deixar de ser docente; e c) sobre como lembranças guardadas são compartilhadas, esta por sua vez diz sobre como as lembranças foram evocadas e foi segmentada nas seguintes subcategorias: (i) lembranças coletivamente compartilhadas; (ii) objetos que guardam lembranças; e (iii) lembranças individualmente compartilhadas. A análise dos resultados foi realizada à luz do referencial teórico adotado para este estudo – rizoma temporal, trabalho imaterial, envelhecer e lembrar na sociedade líquido-moderna.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 SOBRE VELHOS DOCENTES APOSENTADOS QUE GUARDAM LEMBRANÇAS

Para dizer quem são os velhos docentes do ensino superior aposentados que guardam lembranças, cabe destacar, de imediato, a preferência assinalada pelos participantes de serem chamados de velhos, em detrimento dos termos comumente utilizados: terceira idade, melhor idade, idoso. “A velhice deve ser considerada como um fenômeno biológico com profundas consequências psicológicas. Exatamente por ter uma dimensão existencial que modifica a relação da pessoa com o tempo, o mundo e com sua própria história” (VILHENA; NOVAES; ROSA, 2014).

Durante a realização do grupo focal, percebeu-se que os próprios participantes usavam o termo velho durante a maior parte do tempo para referir-se a si mesmo e a outras pessoas. Lançou-se, então, o questionamento ao grupo sobre como eles percebiam o uso da palavra velho. Neste sentido, os participantes argumentaram que a palavra “idoso” denota fragilidade e falta de energia, o que condiz com a ideia de Bauman (2008, p.110) de que “no mundo líquido-moderno, a lentidão indica a morte social”. Reforçaram ainda que preferem ser chamados de velhos: “[...] eu ensinei meu neto: não me chame de idoso, me chame de velho. Eu acho que velho ainda representa energia, porque tu tens o velho barreiro, velho guerreiro, [...] velho safado, né” (MALBEC, GF)¹.

Ainda nas palavras dos próprios participantes, “pode chamar de terceira idade, de idoso, mas a gente é velho mesmo!” (MERLOT, GF). Chamar de idoso quem viveu mais é como “arrancar seus dentes na linguagem. Velho é uma palavra com caninos afiados – idoso é uma palavra banguela. [...] idoso fala de uma condição efêmera, velho reivindica memória acumulada”, como empaticamente já afirmava Brum (2012). O uso dos termos idoso, terceira idade ou melhor idade para se referir a velhice está relacionada ao fato de esta etapa da vida ser frequentemente percebida pela sociedade como um problema, havendo, portanto,

¹ Os nomes das castas de uvas viníferas (Chardonnay, Syrah, Carménère, Merlot, Malbec, Tempranillo e Tannat) referem-se aos participantes, conforme Quadro 2; GF – refere-se ao grupo focal; e EP – refere-se às entrevistas individuais em profundidade.

uma necessidade de atribuir a ela, sobretudo no contexto da mídia, um sentido positivo (BARRETO, 2018; GUERRA; CALDAS, 2010).

Para Brum (2012), não se deve permitir que a velhice seja reduzida a palavras maquiadas pela linguagem. A autora defende ainda que os termos “idoso”, “terceira idade” e “melhor idade” arrancam o conteúdo da velhice, pois “justo quando as pessoas têm mais experiências e mais o que dizer, a sociedade tenta confiná-las e esvaziá-las também no idioma” (BRUM, 2012). As falas dos participantes corroboram a percepção de esvaziamento da velhice por meio das palavras:

- Se tem uma coisa que o pessoal fala e eu acho horrível é a história da **melhor idade** (SYRAH, GF, grifo nosso).
- Ah eu também (CARMÉNÈRE, GF)!
- Ou a **terceira idade** (TANNAT, GF, grifo nosso).
- É horrível a tal da **melhor idade**, porque não pode ser **melhor idade** uma idade em que o corpo começa a falhar, então vamos ser realistas. [...] **Eu não me vejo como uma velha caquética**, mas também não sou uma pessoa jovem. Eu só **gostaria de ser tratada como um adulto que tem mais idade** e, portanto, tem um corpo mais limitado, mais frágil que uma pessoa jovem. Ter este reconhecimento e **ser tratada como uma pessoa normal**. [...] Então tratam o **velho** como criança, vovozinho. **Eu não quero que me chamem de vovozinha!** Até porque eu não tenho neto (SYRAH, GF, grifo nosso).
- É bem isso (MERLOT, GF).
- Eu verifiquei comigo mesmo e com outras pessoas que foram idosas é que elas são tratadas como incompetentes (TEMPRANILLO, GF).
- Exato! Não estou inválido ainda (MALBEC, GF).

Neste sentido, o diálogo acima que apresenta falas sequenciais dos participantes remete a uma afirmação da condição de ser velho atrelada à exigência de respeito a ela. Segundo Bosi (1994, p.18) ser velho “é lutar para continuar sendo homem”, ou seja, lutar para continuar tendo valor em uma sociedade que despreza aquele que perde sua força de trabalho e não mais é visto como necessário “ao perfeito funcionamento do ciclo econômico” (BAUMAN, 2005, p.46), pelo contrário, passa a ser visto como peso, incômodo, custo aos cofres da previdência social de uma economia capitalista.

Ao solicitar que seja “tratada como um adulto que tem mais idade e, portanto, tem um corpo mais limitado, mais frágil que uma pessoa jovem” Syrah traz elementos que demonstram a complexidade do processo de envelhecimento em seus aspectos biológicos inerentes à condição humana (NASCIMENTO et al., 2016) que comumente associam o velho a uma condição de desgaste físico e fragilidade

(DEBERT, 1999). Entretanto, também demonstra que o velho é frequentemente colocado à margem da sociedade, pois, não mais sendo visto como necessário ao ciclo de criação de valor, sua acomodação torna-se impossível “numa estrutura social compatível com a economia capitalista” (BAUMAN, 2005, p.46).

Ainda assim, argumenta-se que ser velho é uma conquista e a velhice é uma etapa da vida ainda carente de compreensão, sobretudo em uma sociedade que valoriza a juventude e a velocidade (BAUMAN, 2001). Ainda segundo Brum (2012), “a velhice é o que é. [...] Ser velho é estar perto da morte. E essa é uma experiência dura, duríssima até, mas também profunda. Negá-la é não só inútil como uma escolha que nos rouba alguma coisa de vital”.

Os participantes do estudo exerceram sua profissão como docentes no espaço em comum da universidade e encontravam-se, à época da coleta de dados deste estudo, afastados dessa prática em razão de suas aposentadorias, ainda que a maioria deles tenha continuado trabalhando mesmo após a aposentadoria formal em período anterior à realização deste estudo.

No que tange o período decorrido desde a aposentadoria, entende-se que alguns participantes permaneceram exercendo suas funções como docentes mesmo após a aposentadoria por tempo de serviço. Outros participantes dedicaram-se a outras atividades profissionais após a aposentadoria na UFRGS, portanto, a maioria dos participantes seguiu trabalhando mesmo após a aposentadoria formal. Dessa forma, ainda que o tempo decorrido desde a aposentadoria por tempo de serviço varie entre três e 31 anos dentre os participantes, o foco do estudo foi trabalhar as lembranças deste período da docência, que se mantém vívidas. Os participantes do estudo vivenciaram a docência em diferentes áreas de conhecimento e tiveram seu trabalho realizado em seis diferentes departamentos ou unidades da UFRGS.

Os participantes ingressaram como docentes na UFRGS por meio de concursos ou nomeações, com vínculo horista ou permanente, sendo que quatro deles ingressaram na universidade na década de 1970 (Chardonnay, Merlot, Malbec e Tannat). Dois participantes iniciaram suas atividades docentes na UFRGS nos anos 1980 (Syrah e Carménère) e um dos participantes ingressou ainda na década de 1960 (Tempranillo), inicialmente em um cargo técnico e posteriormente

como docente do ensino superior. Com relação ao período em que exerceram a docência na UFRGS, a maioria dos participantes exerceu tais funções durante um período entre 24 e 29 nove anos, sendo que uma das participantes atuou como docente na UFRGS durante 44 anos (Chardonnay).

Entende-se que o trabalho docente se caracteriza como trabalho imaterial por demandar engajamento, mobilização e disponibilidade total de si para sua realização. O trabalho docente é, portanto, trabalho imaterial, como definido por Gorz (2005), uma vez que os saberes dele decorrentes só existem a partir da prática viva do trabalho e este saber não pode ser separado do indivíduo que realiza o trabalho e tampouco pode ser completamente ensinado, sendo dependente da relação com o outro. O trabalho docente tem, sobretudo, como finalidade a produção do conhecimento, assim o trabalho imaterial do docente é tomado pelo “saber vivo” (GORZ, 2005, p. 20), decorrente da prática do trabalho que não pode ser prescrita e que tornou-se a fonte mais relevante da criação de valor.

O trabalho docente, caracterizado como o trabalho imaterial, também tem como atributos principais o uso da cooperação e da comunicação (GORZ, 2005; GRISCI, 2011) para realização de suas atividades de ensino e pesquisa por exemplo. Adicionalmente, na lógica do trabalho imaterial, a criação de valor por meio da socialização do trabalho (BESSI; GRISCI, 2006, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001) pode ser observada no trabalho docente nas interações com os alunos em sala de aula e em atividades de orientação de pesquisa, assim como nas relações com os demais colegas docentes para a construção de diretrizes, planejamento e administração das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais formas de socialização do trabalho se utilizam de todo o conhecimento dos docentes e de suas capacidades de mobilização de si para a prática do trabalho (BESSI; GRISCI, 2006; LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Assim, os participantes deste estudo estiveram conectados de diferentes formas, em primeiro lugar, pelo trabalho realizado como docentes, sendo este um dos elos que os une para este exercício de compartilhamento das lembranças sobre o trabalhar. Em segundo lugar, eles tiveram suas experiências como docentes vivenciadas em um espaço de trabalho e convívio social em comum: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O local de exercício da profissão, portanto,

é também uma conexão entre os participantes, ainda que, enquanto docentes, tenham trabalhado em diferentes departamentos/unidades desta universidade. Cabe destacar que, dadas as trajetórias de formação e trabalho dos participantes do estudo, estes apresentam uma condição diferenciada da população geral.

Ressalta-se outro espaço social compartilhado em tempos de aposentadoria representa o terceiro elo entre os participantes do estudo, a ADUFRGS-Sindical que realiza atividades junto aos docentes aposentados da UFRGS. Dentre tais atividades, um grupo reúne-se semanalmente em torno de uma atividade que diz da afinidade entre eles. As conexões existentes entre os participantes para o exercício do lembrar realizado neste estudo, alinha-se com a perspectiva de Bosi (1994) de que as lembranças são uma construção tanto individual quanto coletiva, de tal forma que existe uma disposição para se elaborar esquemas coerentes de narração e interpretação dos fatos. As lembranças do indivíduo se amarram, portanto, às lembranças do grupo.

4.2 SOBRE AS LEMBRANÇAS GUARDADAS

As lembranças são apresentadas, primeiramente, na perspectiva trazida no grupo focal. Tratam-se de lembranças apresentadas e reforçadas de forma coletiva, sendo apresentadas como lembranças **coletivamente compartilhadas**. Lembranças também são apresentadas em uma **perspectiva individual a partir das entrevistas em profundidade realizadas com alguns dos** participantes do grupo focal, tomadas como lembranças **individualmente compartilhadas**.

Durante o grupo focal, as lembranças foram sendo compartilhadas de forma livre pelos participantes, sem que fosse necessário que as organizassem em ordem cronológica, por exemplo. Dessa forma, permitiram ver que o lembrar não obedece à reconstrução cronológica da trajetória profissional ou da história de vida propriamente dita, assim como o tempo no rizoma temporal conceituado por Pelbart (2000, p.212), as lembranças não obedecem a uma “linha do tempo”, ao contrário, são “emaranhados” de lembranças, “massa” de lembranças. Neste sentido, as lembranças, conforme Bosi (1994), não obedecem mesmo a cronologia dos fatos, pois elas são contadas e ordenadas pelo indivíduo de acordo com a sua própria construção de significado.

Destaca-se também que, para o presente estudo, não houve preocupação com a veracidade das lembranças compartilhadas por compreender-se que as lembranças têm a função de “conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada para ele” (BOSI, 1994, p.68). Assim, lembrar não é apenas recordar ou reviver um momento passado tal qual aconteceu, lembrar é refazer, reconstituir, repensar com as imagens e as ideias de hoje as experiências do passado (BOSI, 1994).

As lembranças estão apresentadas em três subcategorias de análise que remetem a uma sequência de elementos que se destacaram no compartilhamento das lembranças de velhos docentes aposentados. Compor estas subcategorias foi como ligar os pontos do rizoma, “que conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.32-33), pois a evocação das lembranças não obedeceu a linearidade dos fatos. As lembranças se apresentam como a experimentação rizomática do tempo, um tempo que é coexistência e não sucessão, que é simultaneidade e sobreposição. Por isso, as lembranças assemelham-se mais à imagem de um rizoma, como a ideia de uma rede em permanente composição e recomposição (GRISCI, 2008; PELBART, 2015).

As lembranças compartilhadas foram então desdobradas nas seguintes subcategorias de análise: tornar-se docente, ser docente e (não) deixar de ser docente. O quadro a seguir apresenta as subcategorias de análise para as lembranças compartilhadas e os principais elementos encontrados para cada subcategoria.

Quadro 4 - Organização das subcategorias de análise sobre as lembranças guardadas

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Forma de compartilhar lembranças	Principais elementos
Sobre as lembranças guardadas	Lembranças sobre tornar-se docente	Coletivamente e individualmente	Preparação para a docência Ingresso como docente na universidade
	Lembranças sobre ser docente	Coletivamente e individualmente	Experiência como docente Reconhecimentos Dificuldades da docência Aprendizado e compartilhamento de conhecimento
	Lembranças sobre (não) deixar de ser docente	Coletivamente e individualmente	Momento de aposentar-se Permanecer docente

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.1 Lembranças sobre tornar-se docente

4.2.1.1 Lembranças compartilhadas coletivamente

Ao compartilharem lembranças sobre o trabalho docente, uma curiosidade se estabeleceu junto ao grupo e deu início ao compartilhamento das mesmas: como cada um havia se tornado docente? Cada um teve a sua jornada particular, diferentes caminhos os levaram até a UFRGS, diferentes cenários compuseram as suas trajetórias acadêmicas. Para alguns foi uma carreira planejada, para outros a realização de uma profissão impensada.

A forma como cada um ingressou como docente na UFRGS foi um tema rico em lembranças compartilhadas durante o grupo focal sobretudo, porém as lembranças sobre o ingresso como docente na universidade vinham acompanhadas de muitas lembranças sobre o período de formação acadêmica e de preparação para a docência, o que denota a forma rizomática de experimentação do tempo (PELBART, 2015, 2017) da evocação das lembranças. Neste compartilhar sobre o início de suas trajetórias acadêmicas, muitos nem souberam precisar quando se tornaram docentes. Alguns relatam que foi algo percebido pelos demais como uma aptidão pessoal desde muito cedo, como no relato de Malbec:

Me lembro que com 9 anos já fui encarregado de dar aula. Na catequese, né. [...] Quando eu cheguei no terceiro ano do científico, eu fui convidado pelo colégio [...], para fazer um curso de treinamento de professor, que foi promovido pelo MEC na época, como professor de matemática. Eu era conhecido como bom aluno de matemática e aí eu fiz. É uma das coisas que eu guardo com muito orgulho até hoje, é minha carteirinha de ciências aplicadas do MEC como professor de matemática. E o meu primeiro emprego foi [...] como professor de matemática (MALBEC, GF).

Carménère mencionou que sempre sonhou com a docência desde a infância: "Porque desde criança eu sempre quis ser professora e fiz curso normal. E quando eu era pequena, eu não sabia nem o que estava dizendo, eu disse que queria ser professora catedrática. Não sabia nem o que era isso!" (CARMÉNÈRE, GF). As referências sobre o trabalho ainda na infância pelos participantes Malbec e Carménère, corroboram com a noção de trabalho imaterial no que toca a vida, seja a infância, a idade adulta ou a velhice (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2011).

Desta forma, desde a infância, o indivíduo observa e aprende sobre a relevância do trabalho como uma condição para a vida e como forma de se aproximar da moral, dos padrões éticos da sociedade moderna e de situar o

indivíduo na estrutura social (BAUMAN, 2001; GAULEJAC, 2007), como se pode apreender deste relato: “[...] talvez porque eu gostava das minhas professoras primárias. Eu, desde criança, brincava de dar aulas. Então era uma coisa meio internalizada, assim desde criança.” (SYRAH, GF).

Enquanto alguns já aspiravam à docência desde muito cedo, outros não haviam planejado tornarem-se docentes: “Quando nós nos formamos era uma época em que eu nunca pensei em ser professora” (MERLOT, GF). Em reforço ao relato dos demais, outro participante também conta que nunca havia planejado ser docente do ensino superior.

Foi meio que por acaso, eu fui convidado. Hesitei muito. [...] Fui convidado para ajudar a dar essas disciplinas e eu nunca tinha pensado em ser professor. Então eu até hesitei muito em aceitar. Fui lá conversar com o chefe de departamento, eram algumas horas (de aula). Eu, de repente estava transformado em um professor universitário sem nunca ter pensado e nem ter me preparado. Eu não tinha mestrado, eu recém tinha terminado (a graduação). Na verdade, eu tinha terminado (a graduação) em 1974 e fui para lá em 1977 (TANNAT, GF).

Para além do desejo ou da descoberta da aptidão para a docência originários ainda da infância, para tornarem-se docentes foi necessário um longo período de preparação e formação acadêmica. Portanto, para serem aptos ou bem-sucedidos na docência, foi-lhes preciso produzir a si mesmo por meio de estudo constante para utilizar todas as suas capacidades intelectuais no exercício da profissão (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001). Alguns iniciaram esta formação com objetivo pedagógico no Curso Normal, que se desenvolvia junto ao Ensino Médio e habilitava ao exercício do magistério na educação básica (CAVALCANTE, 2000). Em comum, todos os participantes do estudo realizaram sua formação no ensino superior e posteriormente na pós-graduação.

No exercício de compartilhamento das lembranças sobre a docência, houve relatos sobre as exigências de formação para exercer a função de docente do ensino superior serem diferentes das atuais, como recordado pelos participantes no seguinte diálogo sequencial:

- Não era normal a exigência de pós-graduação, isso veio depois (CARMÉNÈRE, GF).
- Depois, bem depois (SYRAH, GF).
- Tinha cursos, por exemplo a [nome do curso], que já tinha, não (TANNAT, GF)?
- A [nome do curso] foi uma das pioneiras (TEMPRANILLO, GF).

- [...], mas nós entrávamos só com a graduação. Era normal (CARMÉNÈRE, GF).
- Diferente de hoje que a gente termina a graduação, vai fazer mestrado e emenda o doutorado. [...] Então naquele tempo não era normal tu fazeres mestrado, não era exigência (TANNAT, GF).
- [...] Era aquela época que não tinha concurso (MERLOT, GF)
- A maioria era convidado (CARMÉNÈRE, GF)
- E aí, quando teve aquela nossa grande greve em 1981, todos os (professores) colaboradores passaram para assistente e, em seguida, para adjunto (MERLOT, GF).

O diálogo dos participantes a respeito das mudanças nas exigências de ingresso como docente na universidade denota, em consonância com Gaulejac (2007), a necessidade de que a subjetividade do trabalhador esteja preparada para as mudanças, para os momentos de expansão e retração de uma sociedade marcada pela incerteza (BAUMAN, 2001). Aquilo que antes não era exigência ou era considerado um status privilegiado, como uma titulação de mestrado ou doutorado, logo seria o ponto mínimo de nivelamento para aqueles que desejassem ingressar como docentes em uma universidade pública.

Visto que a maioria dos participantes ingressou como docente na UFRGS entre as décadas de 1970 e 1980 e que não havia exigência formal com relação à titulação, parte deles não havia ainda realizado os cursos de mestrado ou doutorado à época do ingresso na universidade como docentes. Entretanto, frente o avanço da ciência e a expansão da própria universidade, observava-se a crescente exigência com relação à formação dos docentes e era necessário estar “preparado para os revezes” (GAULEJAC, 2007, p.191). Neste sentido, alguns participantes tornaram-se mestres e doutores após o seu ingresso como docente na UFRGS, como pode ser observado na seguinte fala: “[...] só depois disso é que eu consegui, já na década de 90, fazer o mestrado, que eu fiz na [...] e depois é que eu fui para o doutorado” (CARMÉNÈRE, GF). Esta constatação também pode ser observada a partir deste relato:

Então, em 1973 eu comecei o mestrado, fiz o mestrado em [...] e emendei o doutorado. Em 1975 concluí os dois. Em 3 anos eu concluí os dois cursos. E aí retornei de volta. Retornando, mudou totalmente a minha história, a minha ótica, os meus horizontes se expandiram tremendamente. Passei a orquestrador de uma série de coisas, indagador (TEMPRANILLO, GF).

Considerando que a formação acadêmica na pós-graduação dos participantes deste estudo não foi predecessora para todos ao ingresso como

docentes na UFRGS, tal fato demonstra também que o aprendizado não se encerra, não existe um momento específico em que um docente se vê pronto, completo, detentor do conhecimento. O trabalho docente é, portanto, “trabalho vivo”, intelectualizado e “que implica sempre mais” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 45). Tornar-se docente é um processo compatível com o “ciclo do trabalho imaterial” que exige a mobilização total da produtividade do indivíduo para produção de conhecimento de um “trabalho vivo” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 45-46). Um processo que não se inicia no primeiro dia em sala de aula e não se encerra com a aposentadoria, algo que diz de si, da vida vivida e da vida lembrada.

Quando eu terminei o doutorado eu já estava com tempo de me aposentar e aí eu fiquei em permanência por 10 anos. Eu recém tinha feito o doutorado, eu queria dar todo esse conhecimento, tudo isso que eu fiz eu queria passar para os meus alunos. E foi muito, muito bom. Realmente depois que a gente faz a pós, a gente cresce muito (CARMÉNÈRE, GF).

É por ser um processo que, ao recordarem sobre como cada um ingressou como docente na universidade, as lembranças sobre a formação acadêmica vêm entrelaçadas de tal forma que se torna difícil determinar temporalmente onde uma etapa termina e a outra se inicia. Da mesma forma que a noção de tempo rizomático, percebe-se que as lembranças também podem ser pensadas como uma rede, uma infinidade de fluxos (PELBART, 2017).

As lembranças compartilhadas sobre o ingresso como docente na UFRGS são referidas como especiais pelos participantes, remontam a um momento de realização. Uma “[...] lembrança maravilhosa, a entrada (na universidade). Em 1970 comecei a dar aula, fiz os concursos e passei nos dois” (CHARDONNAY, GF). O sentimento de realização frente a conquista de vaga como docente do ensino superior em uma universidade pública, remete ao senso de progresso de longo prazo dos tempos da modernidade sólida, conforme colocado por Bauman (2001, p. 183), em que “os horizontes eram desenhados pela perspectiva de emprego por toda vida”.

De forma similar, os outros participantes também relataram com detalhes como ocorreram os seus processos de ingresso como docentes na universidade, sendo contratados como docentes horistas ou por meio de concursos. Mesmo os docentes contratados inicialmente como horistas prestaram concurso posteriormente.

Eu tenho muitas lembranças ainda hoje porque eu não comecei como professor na universidade, eu comecei como técnico científico. [...] Meu professor titular na época, quando chegou perto da aposentadoria por volta de 1968, a universidade de [...] meio que quebrou e os alunos ficaram meio que sem atividade. A UFRGS resolveu levar esses alunos até o campus de [...] e aí como o meu professor titular já estava com idade avançada e cansado, então me convidou para praticamente assumir as aulas. [...] Depois eu fiz concurso em 1974 enquanto estava fazendo o doutorado. Tirei uma semana de folga, vim fazer o concurso e passei para professor assistente (TEMPRANILLO, GF).

Nas décadas de 1970 e 1980, a universidade estava passando por transformações e por um período de expansão com o aumento no número de alunos que demandava a contratação de novos docentes. Perante circunstâncias como estas, Gaulejac (2007, p.191) argumenta que a subjetividade do trabalhador é demandada para atravessar “os momentos de expansão e retração, de crescimento e decréscimo”. Os trabalhadores, neste contexto aplicado aos docentes, ainda são avaliados pela sua “identidade flexível, polivalente, que varia em função das imprevisibilidades da carreira” (GAULEJAC, 2007, p. 248).

Em 1970 [...] a universidade passou a ter institutos centrais. A [...] tinha 400 alunos e passaria a ter quase 3.000 da engenharia. Viriam todos. Não tinha professor para tudo aquilo. [...] Então, eles precisavam de professores e nós recém-formados, começando o mestrado. [...] Quando disseram, quem quer dar aula? Eu disse: ‘eu quero!’ (CHARDONNAY, GF).

Outros acontecimentos, além da expansão da universidade, como greves, mudanças na carreira dos docentes e nos formatos de ingresso, marcaram o início da docência dos participantes do estudo e mobilizaram a subjetividade destes indivíduos em diferentes formas, como se apressar para fazer um concurso antes que mudanças significativas no processo seletivo se estabelecessem ou ainda “pular” etapas da carreira docente por conta de determinações da própria universidade.

[...] Eu tive que **apressar** para fazer o concurso ainda em dezembro porque no ano seguinte ia ser outra forma de concurso e ingresso etc. [...] E eu quando eu vim para Porto Alegre eu vim por transferência da [...] a convite de um grupo professores (MALBEC, GF, grifo nosso).

[...] E aí quando teve aquela nossa grande greve, que foi em 1981, todos os (professores) colaboradores passaram para assistentes e, em seguida, para (professores) adjuntos. **Então eu era adjunto antes das minhas professoras que ainda eram assistentes** (MERLOT, GF, grifo nosso).

Eu entrei como horista. Quando terminou o ano, dei tchau. Agora não me lembro o nome do reitor, ele efetivou todo mundo [...], mas nós tivemos que fazer depois o concurso. **Nós estávamos efetivos, mas tivemos que fazer depois o concurso** (CARMÉNÈRE, GF, grifo nosso).

Estes depoimentos completam o conjunto das lembranças compartilhadas no grupo focal relativas ao tornar-se docente, que incluiu as lembranças guardadas sobre a preparação para a docência e sobre o ingresso como docentes na UFRGS. Lembranças estas que demonstraram, para alguns, a aspiração desde a infância pela profissão docente e também a trajetória daqueles que não haviam planejado tornarem-se docentes, além da preparação necessária para a profissão que não cessa.

4.2.1.2 *Lembranças individualmente compartilhadas*

As lembranças individualmente compartilhadas sobre o período de preparação para a docência apareceram nas entrevistas em profundidade com menor intensidade, alguns participantes reforçaram lembranças trazidas durante a realização do grupo focal, outros que não haviam trazido tantas lembranças sobre o tornar-se docente, trouxeram alguns elementos sobre este período. A temática da formação acadêmica e do ingresso como docente na universidade foi bastante explorada no grupo focal, conforme comentado pelo participante Malbec: "parece que a gente tem mais memória do tempo de estudante do que de professor, claro que no tempo de estudante a gente tinha um fluxo de novidades muito maior [...] muita coisa realmente" (MALBEC, EP).

Assim, destaca-se neste tópico as lembranças individualmente compartilhadas nas entrevistas que se somam ou reforçam às lembranças compartilhadas com o grupo. A participante Merlot, por exemplo, lembrou sobre como foi a sua decisão pela graduação:

Quando eu estudava no científico, eu queria fazer psicologia, mas naquele tempo [...] era só na PUC que tinha e era uma faculdade caríssima. Não dava. E daí a gente estava no científico e chegou à diretora da escola de [...] para falar do curso (Merlot, EP).

De uma família de origem humilde, a graduação em psicologia não era viável à época e a escolha outro curso se deu também pela empregabilidade da profissão: "era uma profissão que terminava a faculdade e estava empregada. Quando eu me formei tinha três, quatro lugares para trabalhar" (MERLOT, EP). Assim, quando concluiu a graduação, mesmo com oportunidades de trabalho nas principais instituições da cidade, a participante recebeu um convite para dar aula na UFRGS.

Ela lembra que as turmas de seu curso ficavam cada vez maiores, pois a universidade estava passando por um forte período de expansão e havia, portanto, demanda para contratação de docentes. Este relato da participante Merlot reforça a lembrança sobre seu ingresso como docente na universidade. Como destacado anteriormente, as circunstâncias de crescimento da universidade demandavam aumento do quadro docente e colocou estes, então jovens recém-formados, em condição de precisarem mobilizar sua subjetividade, característica do trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001) para alcançar a oportunidade de ingressar na UFRGS como docentes do ensino superior. Conforme relatado em diversas falas dos participantes durante o grupo focal, nem toda contratação de docentes se dava por concurso público e muitos ingressaram como docentes na UFRGS através de convite e assim foi com parte dos participantes deste estudo.

Assim constituíram-se os principais relatos obtidos no grupo focal e nas entrevistas em profundidade sobre as experiências dos participantes do estudo sobre como se tornaram docentes, o que incluiu lembranças sobre suas experiências relativas à formação acadêmica e ao ingresso como docentes na UFRGS. No próximo item serão apresentadas as lembranças relativas às suas experiências como docentes.

4.2.2 Lembranças sobre ser docente

4.2.2.1 Lembranças coletivamente compartilhadas

Dentre as tantas lembranças compartilhadas pelos participantes do estudo durante o grupo focal, parte delas são referentes às suas experiências como docentes, seja em sala de aula, seja realizando pesquisa ou projetos de extensão. Ao compartilhar tais experiências, colegas de profissão e alunos foram lembrados e diversas histórias foram contadas. Para compor estas lembranças, alguns elementos ganharam destaque como os reconhecimentos recebidos enquanto docentes, a necessidade de estar constantemente aprendendo e as dificuldades da docência.

Foram compartilhadas lembranças sobre a experiência de pesquisa e sala de aula, com detalhes sobre a rotina de preparação das aulas e das atividades realizadas em campo, como podemos apreender do relato a seguir:

Eu preparava aulas práticas do setor de [...] e ajudava os professores que levavam alunos uma vez por semana ou a cada 14 dias para dar aulas práticas. Também comecei a atividade de pesquisa. [...] uma das atividades que eu exercia lá, que não deixava de ser didática, era organizar estágio. Quase todas as férias de inverno e de verão tinham estágios para turmas voluntárias. Era uma semana ou, às vezes, era um mês (TEMPRANILLO, GF).

Tanto a preparação das aulas quanto as atividades de pesquisa são tarefas que requerem a mobilização de diversos conhecimentos e saberes do trabalhador para sua realização, mobilização esta condizente com a noção de trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Alguns participantes destacaram ainda a importância do incentivo à pesquisa na universidade. Reforçaram sobre a contribuição da pesquisa para os alunos, para a universidade e para a sociedade.

Quando a [...] teve convênios com o [...], eram professores americanos que vieram para começar o mestrado aqui. Esses professores retomaram a extensão fazendo pesquisas e executando práticas [...]. Porque eles tinham uma escola completamente diferente da nossa, que vinha repetindo as coisas há cinquenta, sessenta anos. [...] Então aquilo foi uma revolução no Brasil (TEMPRANILLO, GF).

A criação de valor na prática do trabalho docente se dá através da produção de conhecimento que é ensinado aos alunos, trazendo reflexos e resultados para a sociedade. Neste sentido, conforme Gorz (2005) e Lazzarato e Negri (2001), a realização do trabalho docente requer que o trabalhador mobilize toda sua subjetividade, toda sua capacidade intelectual e comunicativa para produzir valor econômico.

Os participantes do estudo relataram que a pesquisa em diversas áreas de conhecimento ainda era incipiente no Rio Grande do Sul nas décadas de 1960 a 1980. Desta forma, acredita-se que o trabalho realizado por estes docentes para estimular o interesse e a realização de pesquisa científica teve uma importante contribuição para ampliação desta prática desde então.

Com a iniciação científica e as dissertações de mestrado, a gente estimulou os alunos não só a fazer revisão e apresentar, mas apresentar os trabalhos de pesquisa que eles faziam nos congressos pelo Brasil a fora. Nesse trabalho de apresentar em congresso, professores de outras universidades, inclusive da USP, eles chegaram: mas como alunos de mestrado e alunos de iniciação científica apresentando trabalho muito bem elaborados? A gente treinava. Isso foi muito gratificante (TEMPRANILLO, GF).

[...] Ou seja, a gente saiu (da graduação) sem saber nada. **Hoje, ou antes,** eu diria para os meus alunos quando queriam reclamar de alguma coisa: eu invejo vocês, vocês entram numa universidade, vocês ganham uma bolsa para trabalhar com o professor, vocês escrevem um artigo

antes de terem se formado. Vocês apresentam trabalhos em congressos. Coisa que eu nunca fiz (TANNAT, GF, grifo nosso).

Houve também relatos da rotina do ensino, onde os participantes do estudo destacaram em suas falas os instrumentos ou equipamentos utilizados para realização das aulas, como podemos observar no seguinte trecho: "Eu desde que fui trabalhar na [...] eu pegava na [instrumento de trabalho], junto com os funcionários para estimular eles. Se era para pegar [...], se pegava, pelo menos para mostrar a eles que era assim" (TEMPRANILLO, GF). Observa-se neste relato o comprometimento do participante Tempranillo com o ensino ao referir-se que, se necessário, fazia também o trabalho duro. De acordo com Lazzarato e Negri (2001, p.48), a medida da criação de valor para o trabalho imaterial tem menos relação com o tempo ou a quantidade de trabalho empregada, importa agora a "potência", ou seja, a grau de comprometimento e engajamento com o trabalho e a sua produtividade.

Além disso, cabe ao trabalhador gerenciar o que é necessário fazer para ser mais produtivo e demonstrar comprometimento, para isso precisam ser "fortes, dinâmicos, competentes, disponíveis para enfrentar os riscos inerentes às metas cada vez mais ousadas" (GRISCI; CARDOSO, 2014, p.854). Neste sentido, Syrah menciona que, quando lecionava, precisava carregar um grande volume de fitas cassetes, gravador e livros para realização das aulas. A lembrança deste momento para a participante remete às dificuldades do cotidiano da sala de aula e à evolução dos meios utilizados no ensino, pois frente a isso o docente precisa acompanhar tal evolução tecnológica sob pena de ser "ultrapassado, deixado para trás ou excluído" (BAUMAN, 2001, p.156).

Eu sou do tempo que não existia CDs, era cassete! Como eu dava aulas de [...], eu precisava o modelo do estrangeiro. Então era uma coleção de cassete, depois evoluiu para o CD e o livro, era sempre aquele peso na pasta. Agora é essa facilidade. [...] Eu carregava muito peso. Parte do peso era os livros, os livros eram pesados. E o gravador então, o gravador era muito pesado. Eu permanentemente carregava um peso muito grande, livros, gravador, cassete. [...] Um gravador desse tamanho. Então sempre tinha um sacrifício físico na história (SYRAH, GF).

O compartilhamento desse relato sobre as dificuldades relacionadas à docência trouxe para a discussão lembranças de outros participantes sobre suas próprias dificuldades como docentes. A participante Syrah ainda dividiu com os demais que chegou a dar aula para 500 alunos por semana, pois tinha uma carga horária elevada. Além disso, relatou que se sentia muito cansada todos os dias após

deixar a sala de aula por causa da intensa interação com tantas pessoas em um curto intervalo de tempo.

A participante Carménère complementou dizendo que a classe dos professores “é uma das classes que tem mais *Burnout*.” E “não pode enlouquecer na frente do aluno!” completou a participante Syrah, um desabafo da necessidade imposta de “autocontrole, autoexame e autoaprendizagem”, onde o “indivíduo é seu próprio guarda e professor” (BAUMAN, 2011, p.92). Os exemplos trazidos pelas participantes Syrah e Carménère demonstram como a docência, por ser trabalho imaterial, se caracteriza por um trabalho que mobiliza o intelecto, a capacidade de comunicação e gestão, demandando toda subjetividade do trabalhador (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001). Gaulejac (2007), a respeito dos adoecimentos no trabalho argumenta que a evolução da tecnologia que poderia libertar o homem do trabalho, ao contrário, parece colocá-lo sob maior pressão, pois alivia a fadiga física e aumenta a pressão psíquica.

Ainda sobre adoecimento, acrescenta-se que a pressão pelo tempo, pelos resultados e pelo medo gera “comportamentos de adição, estresse cultural, sentimento de invasão [...] sofrimentos que o indivíduo esconde; do contrário, se fossem expressos, ele ficaria visado” (GAULEJAC, 2007, p. 218). Desta forma, novas patologias do trabalho emergem como depressão, adição ao trabalho e esgotamento, também denominado como *Burnout* pelas características de seus sintomas como mal-estar, fadiga e sensação de que não será possível suportar o esforço necessário para atingir uma finalidade inatingível.

Em linha com as demandas de mobilização de conhecimento colocadas pelo trabalho imaterial, os participantes também relataram perceber, ao longo de sua trajetória docente, uma constante necessidade de aprender para que pudessem exercer suas funções como docentes e pesquisadores. O trabalho imaterial possui como uma de suas características mais relevantes a mobilização de si, em que o trabalhador necessita utilizar de todas suas capacidades intelectuais no exercício do trabalho (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Ainda sobre este aspecto, Gorz (2005), o conhecimento é resultado da atividade coletiva, da produção de si ou da produção de subjetividade. O conhecimento do docente deriva, portanto, da própria prática coletiva do trabalho, tornando-se um “saber vivo e vivido”, que só existe na sua

“prática viva” e que não pode ser dissociado de quem o pratica (GORZ, 2005, p. 36-33). Tal mobilização de suas capacidades intelectuais pode ser percebida na profissão de docente, como na lembrança deste participante sobre as disciplinas ministradas para a graduação:

No meu departamento nós éramos pouquíssimos professores, então cada professor tinha várias disciplinas de coisa que nem entendia. O que eu estudei para dar as aulas, eu não tinha formação para fazer. Eu aprendi montanhas (TANNAT, GF).

Para poder ensinar era preciso aprender, era preciso estudar constantemente. Docentes estão em constante formação, de tal forma que tornar-se docente parece um processo sem fim: “[...] acho que eu estudei toda a vida até ontem. Quando sai uma coisa nova não tem como tu não ir lá e estudar como acontece né, faz parte da tua vida” (CHARDONNAY, GF). Observa-se que Chardonnay fala **fazer parte da sua vida** quando poderia ter falado **fazer parte do seu trabalho**, revelando assim correspondência direta da docência com a noção de trabalho imaterial em que o saber “se tornou a fonte mais importante da criação de valor” (GORZ, 2005, p.20) e em que a vida e o trabalho encontram-se amalgamados - “não é mais o sujeito que adere ao trabalho; mais que isso, é o trabalho que adere ao sujeito” (GORZ, 2005, p. 22).

Outros participantes corroboram com este relato mencionando que “[...] a profissão de professor é uma profissão muito estimulante, porque a todo momento tu estás sempre sendo exigido. Todo o momento. **Tu não podes parar**. Tu és desafiado” (TANNAT, GF, grifo nosso). Ainda sobre este aspecto, Merlot e Malbec complementam que a ciência está em constante evolução e a dinâmica de novos conhecimentos torna a profissão muito desafiadora. Sobre as exigências colocadas aos docentes, associa-se a afirmação de Gorz (2005, p. 24) de que “cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos”. Soma-se a isso, como destacado por Barreto (2018), o trabalho como um elemento inseparável da vida, e por Lazzarato e Negri (2001) que compreendem o trabalho como um eixo central da vida que leva a uma mobilização total do indivíduo.

E o que foi aprendido durante tantos anos de estudo e aperfeiçoamento não podia permanecer consigo, precisava ser compartilhado. Ensinar é compartilhar conhecimento, portanto, a razão de ser do docente e, portanto o resultado do

trabalho enquanto geração de valor. Sobre isso, argumenta-se com Gorz (2005, p.36) argumenta que o conhecimento “é um produto que em grande parte resulta de uma atividade coletiva [...], de uma “produção de si” ou de uma “produção de subjetividade” como é possível observar na fala de Carménère durante o grupo focal:

Quando eu terminei o doutorado eu já estava com tempo de me aposentar e aí eu fiquei em permanência por 10 anos. Eu recém tinha feito o doutorado, eu queria dar todo esse conhecimento, tudo isso que eu fiz eu queria passar para os meus alunos (CARMÉNÈRE, GF).

O conhecimento compartilhado e a troca com os alunos revela também os momentos gratificantes da profissão trazidos à lembrança dos participantes do estudo por meio de reconhecimentos formais ou informais pelo trabalho realizado ao longo de tantos anos como docente. Uma das lembranças compartilhadas menciona as homenagens recebidas dos alunos durante as cerimônias de formatura, como paraninfos ou professores homenageados da turma, como recordado por uma das participantes, “as placas de quando a gente é homenageado” (CARMÉNÈRE, GF).

Os reconhecimentos recebidos e as conquistas realizadas durante as suas trajetórias como docentes fazem parte daquele conjunto de lembranças guardadas com carinho e recordadas com orgulho e alegria, como neste relato sobre o princípio da iniciação científica e do mestrado em uma das unidades da UFRGS.

Foi uma atividade muito gratificante a orientação de mestrado, doutorado não tinha ainda. E mais gratificante também ainda foi quando começou a iniciação científica. De iniciativa própria a gente começou a fazer nas disciplinas que a gente ministrava, então os alunos tinham que fazer uma revisão bibliográfica, que não se fazia no meu tempo (TEMPRANILLO, GF).

Esta lembrança tomada como exemplo sobre as contribuições para a consolidação das práticas de pesquisa na universidade é compartilhada com satisfação e marca um dos momentos importantes da carreira docente deste participante. Os reconhecimentos recebidos estão ligados a noção de sucesso do docente durante o período dedicado ao trabalho, de forma que impactam na autoestima do indivíduo na velhice (COLUSSI et al., 2005). Tais lembranças também demonstram o comprometimento com o conhecimento e com o desenvolvimento dos alunos, cientes da relevância do papel do docente na formação de seus alunos.

A lembrança compartilhada por Carménère do estudo relata como uma atitude, por vezes uma conversa com um aluno ou uma orientação podem se tornar marcantes. Esta lembrança também reflete o trabalho imaterial enquanto produção de relações sociais e conseqüente valor econômico, uma vez que o trabalho imaterial se “constitui em formas imediatamente coletivas” que podem ser observadas na prática docente (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.67). Assim, dentre diferentes conquistas ao longo da carreira docente, emerge nas lembranças o vínculo estabelecido entre professor e aluno como uma das tarefas mais gratificantes da docência, como pode ser observado na fala de Carménère (EP) “[...] artigos também eu fiz, escrevi, apresentei trabalhos e todas essas coisas, mas para mim essa relação com o aluno sempre foi a mais gratificante”.

Outra lembrança compartilhada por Carménère é de um reconhecimento importante recebido publicamente de um aluno ao concluir o seu curso de graduação, dedicando especial agradecimento à professora por ter acreditado e confiado no seu potencial.

[...] todos os professores diziam que ele era péssimo aluno e ele me escolheu para ser orientadora no estágio do TCC. Eu dizia assim para ele: tu tens condições, tu tens capacidade, tu podes fazer, tu és inteligente. Ele inclusive colocou no Facebook dele me agradecendo, porque se ele era [profissão] foi porque eu acreditei nele, confiei nele e ele conseguiu se formar. Porque todo mundo dizia que ele era um péssimo aluno. Ele colocou tudo, professora [nome por extenso] foi quem me fez ser [profissão] porque ela acreditou em mim. Então são essas lembranças que são extremamente gratificantes para mim. São coisas assim que não tem palavras para descrever (CARMÉNÈRE, GF).

As lembranças compartilhadas sobre formas de reconhecimento recebidos não se restringiram apenas à relação entre docentes e alunos. Houve relatos também de reconhecimentos que os próprios participantes fizeram a colegas docentes e que receberam de outros colegas, como nesta lembrança compartilhada:

Uma das melhores coisas que aconteceram um pouquinho antes de eu me aposentar, chegou um professor jovem, que era aluno e de repente ele era professor e eu nem vejo a evolução, porque como passa depressa tudo isso. Estou falando em 50 anos assim né, voando. Ele disse: Professora, a senhora deu aula de noite? Sim, eu dou aula de noite. Ele: me disseram que os alunos gostam da sua aula. Eu disse: sim e daí? Ele perguntou: o que que a senhora faz? Os meus (alunos) dormem! Ele era ótimo professor, não tem diferença nenhuma, mas se tu não fazes um pouco de teatro, como eu estou fazendo e sempre fiz, né. O que que acontece? Tu pegas aquele aluno trabalhador que chega e vai dormindo (CHARDONNAY, GF).

Esta lembrança de Chardonay, também demonstra a prática viva decorrente do trabalho docente em que dois docentes não poderão reproduzir as mesmas estratégias de ensino. Consoante com a noção de trabalho imaterial (GORZ, 2005), o trabalho demanda que o docente mobilize toda a sua subjetividade para o seu exercício, de tal forma que cada docente ensina à sua própria maneira e em formas que não podem ser prescritas, formalizadas ou codificadas. A este respeito, Gorz (2005, p.32) ainda argumenta que a “profissionalização não consegue, entretanto, traduzir em conhecimentos, em procedimentos homologados, ou até em ciência, a totalidade dos saberes que os profissionais praticam”.

Os relatos sobre os reconhecimentos recebidos foram compartilhados com muito carinho e orgulho o grupo focal. Neste sentido, é importante observar que a escolha destas lembranças para serem compartilhadas deriva da noção de que as lembranças são contadas e ordenadas pelo indivíduo de acordo com a sua própria construção de significado para as suas recordações, restando apenas aquilo que foi filtrado (PELBART, 2015) e “escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 1994, p.37).

4.2.2.2 *Lembranças individualmente compartilhadas*

Dentre aquilo que foi escolhido pelos participantes para ser lembrado e compartilhado nas entrevistas em profundidade sobre ser docente, destaca-se na fala dos participantes as lembranças sobre relações humanas decorrentes da profissão, quer seja a relação com alunos ou com colegas, por meio de lembranças de bons momentos e de momentos difíceis. A relevância das relações humanas nas lembranças destes velhos docentes aposentados diz de uma das principais características do trabalho imaterial, sendo este constituído por formas coletivas, ou seja, pela socialização do trabalho (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Ainda segundo Lazzarato e Negri (2001, p. 64), “o trabalho imaterial produz acima de tudo uma relação social”. Neste sentido, Merlot mencionou em diferentes momentos, tanto no grupo quanto individualmente, que a relação com alunos e colegas de profissão era o que havia de mais significativo no trabalho. As relações estabelecidas com o grupo ao qual pertenceu, por exemplo, tornaram-se bastante especiais e com um lugar nas boas lembranças guardadas com carinho sobre ser docente.

Assim, dentre diferentes conquistas ao longo da carreira docente, emerge nas lembranças o vínculo estabelecido entre professor e aluno como uma das tarefas mais gratificantes da docência. Malbec trouxe a lembrança de um aluno, em especial, que o acompanhou por quase 10 anos durante a sua formação acadêmica: “mas eu lembro de um que mais tempo durou, a pessoa fez iniciação científica comigo, fez mestrado comigo, doutorado comigo, pós-doutorado comigo. [...] hoje ele é uma pessoa que tem duas ou três mil citações, tem mais publicações que eu tive na minha vida. Muito mais” (MALBEC, EP).

Este mesmo participante também comentou sobre alguns aspectos da docência que ele guarda na lembrança como os mais importantes para si, como por exemplo, “ a primeira orientação de trabalho acadêmico, trabalho de conclusão [...] primeiro mestrado que orientou, primeiro doutorado que orientou, isso são fatos marcantes e de uma importância muito grande” (MALBEC, EP). Por outro lado, ele ressalta que sempre há “o lado negativo das coisas” (MALBEC, EP). Neste sentido ele lembra que foi coordenador de comissão por muito tempo e relata que houve muitos momentos difíceis no exercício desta função, pois “eu via as pessoas fazendo picuinhas, professores sacrificarem tudo em cima de coisas” (MALBEC, EP).

Outras lembranças estão relacionadas à dificuldade de relacionamento entre determinados grupos de docentes, seja por linhas de entendimento teórico diferentes, por divergência de posições políticas ou ainda pelas atitudes observadas para defender interesses pessoais ou de pequenos grupos. Ao refletir sobre o que lembra de importante da sua experiência como docente Malbec diz: “o sentido mais importante é de ter ajudado algumas pessoas a se encaminharem na vida, mas de outro lado, o oposto disso, é de ver tanta picuinha num espaço. Isso que me impressionou mais” (MALBEC, EP). A percepção dos participantes com relação a este tema remete ao desgaste para se promover melhorias nas unidades e para os alunos, na disputa por recursos que ruía as relações entre os docentes e marcou algumas lembranças com sentimento de frustração. Na visão de Malbec, “pensar no coletivo que é a função do professor. Se o professor não pensar no coletivo quem vai pensar?” (MALBEC, EP). As lembranças sobre os vínculos com alunos e sobre as dificuldades de relacionamento reforçam a relevância das relações sociais para o exercício da docência e do caráter coletivo e social do trabalho imaterial que “não

existe, por assim dizer, senão sob a forma de rede e fluxo”. (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.67).

Diferentemente dos relatos dos demais participantes sobre dificuldades de relacionamento entre os docentes, um relato chamou atenção justamente por trazer lembrança individualmente compartilhada da amizade entre os professores do departamento:

Sempre há alguns choques entre professores e, principalmente, em alguns departamentos a disputa é muito acirrada por recursos. Felizmente, no nosso, à medida que ia passando o tempo, sempre tinha compreensão e tudo mais. Cada vez se tornava mais unido e mais harmônico. É necessário que cada vez haja mais respeito um pelo outro, opiniões diferentes, mas não motivo de discórdia (TEMPRANILLO, EP).

Tempranillo também compartilhou lembranças sobre a formação de uma nova geração de professores da faculdade, a maioria alunos de mestrado e doutorado da própria faculdade. Ele ainda comenta: "Isso é muito gratificante". Estes ex-alunos hoje são docentes da universidade, alguns já próximos de sua aposentadoria e responsáveis por formar mais uma geração de professores para dar continuidade ao conhecimento ali construído. Como a entrevista foi conduzida nas dependências da UFRGS, foi possível presenciar alguns encontros com estes ex-alunos e agora ex-colegas de profissão nos corredores da universidade.

Os encontros mostravam uma intimidade de quem nunca deixou de estar ou de pertencer àquele lugar, dando a ideia de reencontro de velhos amigos. Esta cena presenciada durante o trabalho de campo evidencia a centralidade do trabalho na vida destes docentes que se conserva em qualquer fase da vida, inclusive na velhice. Demonstra, sobretudo a aderência do trabalho ao sujeito (GORZ, 2005) apreendido no sentido usual da palavra “aderir”: grudar, aglutinar, amalgamar, incorporar.

Dentre os relatos individualmente compartilhados na entrevista, uma lembrança que diz do orgulho de ser docente surgiu novamente em uma repetição para demonstrar a sua relevância para este participante: “primeiro que eu sempre detestei essa forma de dizer, sou doutor, sou mestrando. Eu sou professor, gosto do título de professor. Eu fiz dois pós-doutorados, mas eu gosto de ser chamado de professor” (MALBEC, EP). E ele ainda complementa sobre a importância de se reconhecer como um condutor do aluno e não como detentor da verdade: “o professor é aquele cara que está um pouquinho na frente, mas que tem essa

competência de adentrar por conta própria com assuntos novos e passar isso" (MALBEC, EP).

Na esteira destas lembranças sobre o papel do professor, também foi possível observar nas lembranças confidenciais por Tempranillo a preocupação com a transmissão do conhecimento e com a formação dos alunos.

Nós criamos um círculo de palestras sobre [...] participavam alunos, palestrantes, [e outros]. Também aqueles que eram [aspirantes]. [...] Outra coisa que passamos, a partir daí, a desenvolver, foi fazer pesquisa no próprio [local de trabalho da comunidade], não só na [dependência da UFRGS] (TEMPRANILLO, EP).

Ao longo da entrevista foram trazidas lembranças com detalhes sobre as práticas de campo, as disciplinas ministradas para graduação e pós-graduação. Uma riqueza de detalhes compunha as lembranças compartilhadas. Dentre as lembranças individualmente compartilhadas por Tempranillo estão aquelas de quem contribuiu e viu evoluir o ensino e a pesquisa na universidade com a implementação dos Programas de Mestrado e Doutorado na sua unidade:

O mestre já formado [...] então tem aquela gana de transmitir o saber dele, de ensinar, que o professor em geral tem, mas com o decorrer dos anos é tudo uma repetição, se torna monótono. [...] Então melhorou muito e o doutorando por sua vez melhorava o mestrando, um ia puxando o outro na verdade. [...] Ele criava uma equipe solidária, porque em geral trabalhavam com projetos afins, ainda que nem sempre fossem os mesmos projetos (TEMPRANILLO, EP).

Assim constituíram-se as lembranças compartilhadas no grupo focal e nas entrevistas em profundidade. Destacam-se as lembranças relativas à criação de valor no trabalho docente através da produção de conhecimento, tanto na preparação das aulas quanto nas atividades de pesquisa, requerendo que o trabalhador, conforme Gorz (2005) e Lazzarato e Negri (2001), mobilize toda sua subjetividade, sua capacidade intelectual e comunicativa. O conhecimento do docente é "saber vivo" derivado da prática coletiva do trabalho que não pode ser dissociado de quem o pratica (GORZ, 2005, p. 36-33).

Dentre as principais lembranças compartilhadas sobre ser docente, tiveram lugar de destaque aquelas relativas às relações humanas decorrentes do trabalho, que dizem de uma das principais características do trabalho imaterial, constituído por formas coletivas e pela socialização do trabalho (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Por fim, ressalta-se que as lembranças compartilhadas reforçam a incorporação do trabalho na vida destes docentes, que, na velhice, percebem através das

lembranças o trabalho amalgamado a própria vida. No próximo item serão apresentadas as lembranças relativas ao (não) deixar de ser docente.

4.2.3 Lembranças sobre (não) deixar de ser docente

4.2.3.1 Lembranças coletivamente compartilhadas

Um conjunto de lembranças coletivamente compartilhadas no grupo focal é relativa ao momento de deixar de ser docente, no momento da aposentadoria. Associam-se às lembranças os sentimentos de orgulho da docência e da sua trajetória profissional. Essas lembranças provocaram reflexões a respeito desse período de desligamento do cotidiano daqueles que veem a própria vida imbricada neste ofício. Dada mobilização de si requerida pelo trabalho imaterial (GORZ, 2005), observa-se que tais características relativas à hegemonia do trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001) não se restringem ao período denominado como de trabalho, mas dizem de qualquer fase da vida. Assim, Carménère refletiu considerando a situação de uma velha amiga: "[...] a [nome] **era** médica. Aliás, **é** médica, porque ninguém deixa de ser médico. **Assim como ninguém deixa de ser professor**" (CARMÉNÈRE, GF, grifo nosso). Espelhar-se em terceiros favoreceu a afirmação de continuidade, de não ruptura com a docência.

Afirmar a continuidade é algo necessário, pois "[...] para mim o título que eu sempre mais apreciei na minha vida foi o de professor e nunca eu me apresentei como doutor ou mestre" (MALBEC, GF). Carménère também comenta sobre como considera a docência uma experiência gratificante, sobretudo pelo caráter transformador do ensino e pela capacidade de perpetuação do docente através dos seus ensinamentos na vida de seus alunos. "Foi tudo muito gratificante, até hoje eles me chamam de professora! Tem alunos meus que estão aposentados e me encontram na rua: 'Professora, como é que vai?' [...] Quer dizer que nós somos professores para o resto da vida" (CARMÉNÈRE, GF).

O foco eram as lembranças relativas ao trabalho, entretanto era esperado que algumas lembranças sobre o período de aposentadoria pudessem surgir durante as discussões. Dentre algumas das lembranças relativas ao aposentar-se, chamou atenção o desejo de alguns de permanecer trabalhando mesmo após a aposentadoria formal. Neste sentido, a aposentadoria é frequentemente relacionada

à obsolescência e à estagnação, noção que vai de encontro a lógica da sociedade líquido-moderna onde a vida, segundo Bauman (2007), “não pode ficar parada”. Para não parar, estabelecem-se formas de manter a vida em movimento na aposentadoria e o trabalho emerge como uma destas estratégias utilizadas pelos participantes.

Alguns de fato se utilizaram destas estratégias e seguiram trabalhando após suas aposentadorias, como docentes ou seguindo outras profissões, como foi o caso de Merlot que formou em outro curso depois de aposentada (MERLOT, GF). Seguir trabalhando após a aposentadoria corrobora com a ideia apresentada por Colussi et al. (2015) de que, frente ao aumento da expectativa de vida e do envelhecimento da população, a aposentadoria ganha novos contornos e passa a ser um espaço para reconstruir-se e redimensionar a própria vida no contexto da temporalidade advinda da aposentadoria. Bauman (2008, p.67) acrescenta que existe, na sociedade líquido moderna, uma demanda pela reinvenção e pela busca de “novos alvoreceres”, assim a aposentadoria se coloca como espaço para novos modos de produção de subjetividade através de estratégias de construção e reconstrução contínuas.

A velhice caracteriza-se então como um espaço para continuar trabalhando e produzindo-se mesmo após a aposentadoria, neste sentido, o relato de Chardonay é particularmente surpreendente tendo em vista que ela permaneceu trabalhando após sua aposentadoria por mais 29 anos. Percebe-se a partir deste relato que, como colocado por Gorz (2005, p.22), “no limite, não é mais o sujeito que adere ao trabalho; mais que isso, é o trabalho que adere ao indivíduo”. O longo período de trabalho após a aposentadoria de Chardonay também remete a uma espécie de “servidão voluntária” ao qual os trabalhadores do imaterial estão submetidos (GORZ, 2005, p.22).

Chardonay ainda compartilha que mesmo trabalhando por mais quase 30 anos após a aposentadoria, não tinha a intenção de parar de dar aulas antes de atingir a idade para aposentadoria compulsória. A decisão por parar de dar aulas veio para atender um pedido familiar para assumir então um novo papel, de avó.

[...] Eu me aposentei em 2017 e estaria dando aula. Um pouquinho antes dos (meus) 70 (anos), a Dilma assinou que a (aposentadoria) compulsória seria com 75. Eu achei que eu seria a primeira professora a me botarem na rua com 75. Mas então eu tinha 71 e a minha filha perguntou: ‘não quer

vir cuidar dos netos?’ Achei que era um bom motivo. Aí eu me aposentei do meu segundo contrato. [...] **Eu acho que eu estaria dando aula**, não fiz 75 ainda (CHARDONNAY, GF, grifo nosso)!

Frente o contexto de produção de si mesmo do trabalho imaterial (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001) e da lógica de uma sociedade pautada pelo imediatismo, pela velocidade e pela fluidez (BAUMAN, 2001), a noção de obsolescência e de estagnação presente no senso comum ao descrever a aposentadoria pode contribuir com o anseio de continuar trabalhando, de permanecer em movimento e continuar produzindo e produzindo-se mesmo após a aposentadoria. Em linha com estas percepções acerca da mobilização de si relativas ao aposentar-se, algumas lembranças chamam atenção, como no diálogo entre os participantes do grupo focal:

- Uma outra coisa que acho que pode ser útil. Uma forma de testar o quão foi bem-sucedido, o quanto a pessoa estimulou a profissão que teve é saber que continuidade ele fez dessa profissão. Porque tem gente que trabalhou uma vida inteira e quando se aposentou não quer nem saber, **não quer nada que lembre o trabalho dele** (MALBEC, GF, grifo nosso).

- Pois é, eu me aposentei e eu não queria ver sala de aula na minha frente (SYRAH, GF).

- Eu também (CARMÉNÈRE, GF).

- Não é sala de aula somente, acho que todo mundo acaba cansando um pouco da sala de aula. Eu também, mas não da carreira, **de continuar lendo, de continuar evoluindo** (MALBEC, GF, grifo nosso).

O diálogo sugere que nem todas as lembranças relativas à docência são satisfatórias do ponto de vista de quem as lembra, havendo, inclusive aquelas não consideradas para serem guardadas. Há aqueles que consideram importante a manutenção da atividade, mesmo que não restrita à sua área de atuação na docência, conforme esclarece Carménère (GF, grifo nosso):

Eu só gostaria de colocar uma coisa. Eu acho assim, não estou preocupada com a minha área, não estou estudando nada com a minha área, mas estou permanentemente estudando outras coisas. E uma das coisas que se diz que a gente deve fazer o idoso, é procurar aprender coisas novas. Então eu estou neste caminho. [...] **Então eu estou sempre procurando aprender coisas novas, escrevendo coisas, coisas novas**. Da minha área eu não estou preocupada em estudar.

Malbec comenta que costuma resolver equações de física e matemática para não esquecer e busca solucionar problemas de lógica e quebra-cabeças como forma de manter a mente ativa. “Tem vários canais no Youtube que eu assisto que tem quebras cabeças e equações. [...] O que me apavora é que eu estou esquecendo! Hoje, por exemplo, eu olho para certas equações e não sei mais

resolver” (MALBEC, GF). Há de se considerar, inclusive que lembrar e esquecer podem se encontrar associados, “o esquecimento revela uma mediação feliz, um poder” (PELBART (2015, p.124), mas ainda assim é algo que pode conter certa angústia.

As estratégias de produção de si na velhice trazidas por Malbec e Merlot são relativas ao aprendizado e a busca constante por atualização frente as mudanças em curso. Estes relatos demonstram a presença do medo de ser considerado ultrapassado e “não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos” (BAUMAN, 2007, p. 8) uma vez que a velocidade e a incerteza são características da sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001). Continuar trabalhando após a aposentadoria também reforça o medo do descarte, pois o afastamento do trabalho coloca o indivíduo em contato com sentimentos de inutilidade e improdutividade (NASCIMENTO et al., 2016). Frente a este contexto, o medo de ser descartado ou de ser considerado inútil ou obsoleto, é característica da vida líquida (BAUMAN, 2007) e se faz presente no relato destes velhos aposentados, de tal forma que este medo parece mais urgente que o medo da própria morte.

4.2.3.2 *Lembranças individualmente compartilhadas*

O momento de aposentar-se em si e o período imediato que o sucede foram especialmente lembrados nas entrevistas em profundidade. As lembranças individualmente compartilhadas sobre o (não) deixar de ser docente apresentaram sentimentos distintos sobre esta ocasião para cada um dos entrevistados individualmente. Vieram à tona lembranças sobre um processo de aposentadoria ressentido pela forma como aconteceu e, talvez, alguma espera por reconhecimento ao trabalho realizado durante largos anos. Por sua vez, houve também relatos de vínculos tão fortes com a universidade e com a profissão que permanecem atuais na vida destes docentes.

Lembranças pesarosas sobre aposentar-se continham ressentimentos por acontecimentos que contribuíram para a decisão de se aposentar e continuar trabalhando fora da UFRGS. Conflitos de poder entre docentes e, principalmente, o sentimento de falta de reconhecimento pelo trabalho de uma vida e pelas contribuições para a universidade, foram lembranças que requereram registros

como “ainda que pareça picuinha da minha parte, mas eu acho que tem que ser dito, mais que reconhecimento é uma denúncia que deve ser feita” (MALBEC, EP).

Relativo ao aposentar-se, há quem lembre nunca mais ter retornado à universidade: “eu nunca mais voltei, foi uma coisa bem desgastada no final” (MERLOT, EP). Suas lembranças sobre este momento da trajetória docente revelam rompimento abrupto com a rotina de trabalho, sobretudo devido ao afastamento repentino do convívio com colegas e alunos sem que houvesse um período de preparação para a vida após a aposentadoria.

Olha só a gente é acostumado com o trabalho que direciona a vida inteira da gente. [...] Tem as pessoas no trabalho. No outro dia você não está mais [...] depois que tu saís eles não te conhecem mais. Eles querem que o aposentado deixa o lugar para outro que está vindo (MERLOT, EP, grifo nosso).

Estes relatos reforçam a apropriação da noção de trabalho imaterial (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001) vinculada à docência, algo que se estende à vida vivida antes, durante e depois do período oficialmente destinado à realização do trabalho. Se, conforme Colussi et al. (2015, p.68), o processo de desligamento do mundo profissional realizado de forma bem-sucedida representa para o indivíduo o “reconhecimento e a autoestima na fase da maturidade”, o contrário pode ser fonte de sofrimento. A noção de velhice bem-sucedida, Bauman (2008) aponta que a vida feliz tem sido o valor supremo da sociedade líquido-moderna e seus membros são avaliados pela medida da sua felicidade. A avaliação da felicidade na velhice pode estar relacionada ao reconhecimento pelo trabalho realizado, à experiência positiva de afastamento do trabalho em decorrência da aposentadoria e ao sentido atribuído ao período de aposentadoria.

Todos os docentes que participaram das entrevistas em profundidade continuaram trabalhando após a aposentadoria formal. “Conheço gente que trabalha até hoje [...] muitos professores continuam trabalhando depois de aposentados” (MALBEC, EP). Tempranillo continuou suas atividades como docente na UFRGS, enquanto Malbec deu aulas em uma universidade privada por mais de oito anos.

Daí eu trabalhei como professor de [nome da disciplina] por dois anos e aos poucos eu fui pegando outras disciplinas, com o tempo me viciei na [disciplina], ela é uma arte não é uma ciência como a matemática. [...] Também fui em parte do grupo que criou o mestrado em [nome], eu fazia parte do grupo da [nome] era o que mais publicava (MALBEC, EP).

Tendo em vista o aumento da expectativa de vida e o modo de envelhecimento da população, o aposentar-se ganha novos contornos podendo ser visto como momento de redimensionar a própria vida no contexto da temporalidade advinda da aposentadoria (COLUSSI et al., 2015). A exemplo disso, Merlot fez uma segunda graduação, mudou de carreira após aposentar-se como docente e até hoje mantém-se em atividade.

Para Barreto (2018), no processo de produção de subjetividade relacionado ao envelhecimento e dentro da lógica da sociedade capitalista, o trabalho surge com um valor que torna o velho produtivo e o localiza na estrutura social. Neste sentido, Bauman (2005, p.46) coloca que o indivíduo afastado do trabalho, aqui em decorrência da aposentadoria, não é mais necessário “ao perfeito funcionamento do ciclo econômico”. Os participantes demonstram, a partir dos seus relatos, desejarem estar atualizados e ativos, o que corrobora com o entendimento de Bauman (2008, p.122) de que o medo da inadequação é “a grande aflição da vida líquido moderna”.

Diferentemente daqueles participantes que trouxeram lembranças negativas sobre o desligamento da universidade, Tempranillo demonstra, por meio de suas lembranças, ter atribuído um sentido positivo à experiência, e preservou o vínculo com a UFRGS. "Eu comuniquei: 'olha me aposentei, só que eu ainda vou orientar alunos, vou continuar as pesquisas'. [...] Daí eu fiquei como professor em pós-graduação durante oito anos (TEMPRANILLO, EP)".

Passados esses oito anos como pesquisador e docente convidado da pós-graduação, decidiu, então, deixar as atividades na universidade para se dedicar ao cultivo em sua propriedade. Dois anos depois, um temporal destruiu a propriedade de Tempranillo e, em suas próprias palavras: "**fiquei sem ocupação**" (TEMPRANILLO, EP, grifo nosso). Até que foi novamente convidado pelo chefe de departamento da faculdade a retornar à universidade, "pois eu tinha um pomar lá (no campus) e praticamente ia todos os dias" (TEMPRANILLO, EP). Ele relata que também se sentia "**defasado** em relação a contatos e relacionamentos com os colegas" (TEMPRANILLO, EP, grifo nosso). Retomou as orientações de alunos, conseguiu recursos e bolsas para a realização de pesquisas, surgiram novas ideias para as orientações de pós-graduação e lá permaneceu por mais oito anos. Ao todo,

foram mais 16 anos de trabalho docente após a aposentadoria formal até que "me aposentei definitivamente [...] e comecei a escrever (TEMPRANILLO, EP)" sobre histórias da família.

Os relatos de Tempranillo com relação à falta de ocupação e à percepção de defasagem também reforçam como o trabalho consiste em uma importante forma de ocupar seu lugar na estrutura social. Além disso, a experiência positiva de afastamento e reaproximação do trabalho relatada por Tempranillo, faz refletir que, mesmo aqueles que se consideram satisfeitos com sua condição de velhice e que entendem estar experimentando uma velhice feliz, mesmo estes estão sujeitos ao medo do "ostracismo e da exclusão" (BAUMAN, 2008, p.128) condizente com a aposentadoria.

Em meio a vida dedicada ao ensino, para Tempranillo, a universidade era praticamente uma extensão de sua casa, cuidada com o mesmo zelo atribuído à casa. Ele lembra com satisfação e humildade a sua trajetória profissional, mas é indisfarçável seu orgulho do que ajudou a construir: "é uma satisfação de ter conseguido desenvolver aquilo que era a minha intenção de quando eu entrei [...] não tinha nada quase, pesquisa também não, e eu me aposentei com isso tudo funcionando" (TEMPRANILLO, EP).

Mesmo após o afastamento por completo das atividades docentes, as formas de subjetivação relativas à docência permanecem, porém agora com outros contornos. Merlot relata que a sua preocupação com o cuidado para com os demais é algo que sempre esteve presente em sua vida. Foi este cuidado que a levou para a sua área de atuação e, após a aposentadoria, para atividade correlata. Ela repete uma frase de sua filha com relação a isso: "Mãe, você saiu da [...], mas a [...] não saiu de você" (MERLOT, EP). Ou seja, o cuidado e o conhecimento técnico de Merlot relativo à atividade exercida seguem sendo mobilizados em situações cotidianas que vão além do período de exercício profissional. Isso aparece também no relato dela sobre sua neta: "porque assim, tudo que tem de doença eles (os filhos) me ligam e a minha neta, quando tem um machucadinho, ela diz: 'é minha vovó que faz o curativo'. Então ainda está ainda tudo perto" (MERLOT, EP). "Estar muito perto" pode ser tomado como mobilização de si, da vida toda relativa ao trabalho, algo que também se vê no relato a seguir que está de acordo com o

observado por Gorz (2005) e Lazzarato e Negri (2001), no sentido de demonstração de um desejo de permanecer em movimento, de continuar produzindo e produzindo-se.

Toda a minha vida, o fato que eu nunca paro de estudar coisas novas, eu nunca paro de encarar situações novas. Para mim, se não tiver isso, a vida não tem graça. Se um dia chegar e me disser: 'a tua rotina agora vai ser repetir o quadro A, quadro B quadro C e depois volta para o quadro A'. Aí não tem mais graça de viver. Eu estou sempre fazendo uma coisa nova ou vendo vídeos novos sobre assuntos que não sei. [...] Eu gosto muito de ver teorias que eu não abordei antes, então vou estudar. Eu estudo três ou quatro línguas ainda, estou sempre atento para o alemão, para o latim, para o romeno que são línguas que eu quero ver se avanço mais (MALBEC, EP).

Malbec reforça o relato que já havia feito no grupo focal, acrescentando que gosta de solucionar desafios relacionados à sua área de conhecimento junto com o neto com uma forma de compartilhar seu conhecimento com ele:

Resolver problemas de lógica é o que eu mais gosto e o meu neto me acompanha. Um dos programas que eu mais gosto de ver são esses onde o cara vem com um problema de [tipo de problema]. [...] Essas coisas para mim ainda continua sendo uma fonte de prazer (MALBEC, EP).

Este relato também indica o receio de perder sua capacidade intelectual, de esquecer, sobretudo no contexto de velocidade e incertezas da sociedade líquido-moderna, e reforça o medo de se sentir ultrapassado ou de “não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos” (BAUMAN, 2007, p.8).

Assim o trabalho continua lembrado, se fazendo presente de diferentes maneiras na vida de cada um dos participantes deste estudo. Para alguns de forma muito atuante e presente como se fez notar no passeio por um campus da UFRGS realizado quando da realização a entrevista em profundidade com Tempranillo. Nesta caminhada ele fez questão de apresentar vários lugares que considera especiais, como a biblioteca no prédio principal todo reformado, as salas dos professores, os laboratórios de pesquisa, os antigos alojamentos dos estudantes, onde ele também honrosamente habitou. Um dos laboratórios de pesquisa da faculdade leva seu nome como homenagem de reconhecimento pelo trabalho que realizou.

Sujeito e trabalho amalgamados, mobilização e produção de si em lembranças que atualizam o passado. As lembranças dizem de testemunhos e de receios como aqueles contidos nos sonhos lembrando época em que a universidade pública sofrera constantes ataques e cortes de verbas.

E não sendo suficiente o plano das lembranças sobre o trabalho e da realidade vivenciada durante aquela caminhada pelo campus, o trabalho como docente também seguia se fazendo presente no plano dos sonhos.

Não sei o que acontece que ultimamente eu sonho que estou dando aula. [...] Às vezes acontecem pesadelos, ainda sonho que estou trabalhando com dificuldade de conseguir recursos para fazer pesquisa, para os alunos, o mestrado, o doutorado, a pesquisa que está em andamento e, às vezes, por falta de recurso não consegue concluir. [...] Essa pressão que tinha na época da faculdade (TEMPRANILLO, EP).

Assim constituíram-se as principais lembranças de velhos docentes aposentados compartilhadas no grupo focal e nas entrevistas em profundidade sobre suas experiências como docentes, o que incluiu lembranças sobre orgulho de serem docentes e lembranças relativas ao aposentar-se. A aposentadoria passa a proporcionar também, refletindo sob a perspectiva do trabalho imaterial dos docentes, outras formas para a produção de subjetividade em que o indivíduo continua produzindo-se (LAZZARATO; NEGRI, 2001) e buscando êxito mesmo após o encerramento de um ciclo formal de trabalho (COLUSSI et al., 2015). As outras formas de produção de subjetividade evidenciaram-se nas falas dos participantes ao mencionarem as práticas que permaneceram presentes após suas aposentadorias, como a busca por atualização com a leitura de novos artigos relativos à sua área de atuação, o treinamento de sua capacidade de resolução de problemas, a realização de uma nova formação e recomeço em uma nova profissão, ao continuar dando aulas e manifestando-se até no plano dos sonhos.

4.3 SOBRE COMO LEMBRANÇAS GUARDADAS SÃO COMPARTILHADAS

Lembrar se configurou semelhante à forma rizomática de experimentação do tempo, os acontecimentos, na forma de lembranças, não se apresentaram ordenados ou sequenciais. Ao serem lembrados, eles se entrecruzaram, se adiantaram, se dispersaram, se repetiram, disputaram a atenção do indivíduo e do coletivo que lembra. As lembranças conectam um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e o tempo de lembrar se mostra em multiplicidade e coexistência (PELBART, 2015). É assim que, como diz Pelbart (2015, p.96, grifo do autor) “os acontecimentos, mesmo contraditórios, mesmo incompatíveis, mesmo impossíveis, *coexistem* no seu próprio plano”.

Ressalta-se que as lembranças também não têm compromisso com a realidade, lembrar não é apenas recordar ou reviver um momento passado como aconteceu, lembrar é refazer, reconstituir, repensar com as imagens e as ideias de hoje as experiências do passado (BOSI, 1994; PEIXOTO, 2016). O fundamento do tempo é a memória e o passado só existe na lembrança (PELBART, 2015).

Lembrar é devir:

O devir é uma antimemória, uma anti-história. Ele não desliza segundo os pontos de origem, coordenadas ou medidas, mas cria suas próprias coordenadas, sua transversal, sua errância, seus “blocos de esquecimento”, sai flutuação ou embriaguez, suas derivas ou linhas de fuga (PELBART, 2015, p.110, grifo do autor).

Foi na forma rizomática que se observou o lembrar por parte dos participantes do presente estudo, como se verá a seguir.

Quadro 5 - Organização das subcategorias de análise sobre como lembranças guardadas são compartilhadas

Categoria de análise	Subcategoria de análise	Principais elementos
Sobre como lembranças guardadas são compartilhadas	Lembranças coletivamente compartilhadas	Modo de lembrar tanto individual quanto coletivo Reconhecimento na lembrança de outros
	Objetos que guardam lembranças	Dispositivo de facilitação da fala Guardado da lembrança do indivíduo Desencadeador da lembrança de outros
	Lembranças individualmente compartilhadas	Modo de lembrar individual e confidenciado Repetição de lembranças

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.3.1 Lembranças coletivamente compartilhadas

Bosi (1994) diz que as lembranças do indivíduo dependem da sua relação com a família, com a classe social, com a escola, com a profissão, ou seja, com os grupos de convívio e os grupos de referência particulares a este indivíduo. Neste sentido, os participantes do grupo focal tinham em comum alguns grupos de convívio e de referência através da universidade e do seu vínculo com a docência. Assim como Bosi (1994, p.55, grifo do autor), observou-se que “se amarra a memória da pessoa à memória do grupo, de forma tal que existe uma disposição de elaborar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, como se fossem ‘universos discurso’ ou ‘universos de significado’”.

O grupo que compartilhou lembranças organizou-se a partir de uma sugestão dos próprios participantes. “Me permite uma sugestão. [...] que cada um desse o seu depoimento e depois pode fazer comentários [...] é apenas uma sugestão” (TEMPRANILLO, GF). A sugestão do modo de compartilhamento das lembranças foi aceita pelo grupo, e permitiu que todos tivessem oportunidade de falar, mas, como trazido anteriormente, as lembranças em si não se deixaram subordinar a um formato ordenado e sequencial de narrativa com começo, meio e fim estabelecidos.

Este acontecimento, de certa forma demonstra, como trazido por Bosi (1994), que existe um tempo subjetivo onde as lembranças se ordenam segundo uma sucessão não necessária e, por outro lado, também existe um tempo objetivo, quando recordamos, onde as representações são sintetizadas e reduzidas na lembrança. Por este motivo que as lembranças escapam da cronologia dos fatos, elas são contadas pelo indivíduo de acordo com a sua própria construção de significado para as suas recordações.

As primeiras lembranças compartilhadas por Tempranillo foram apontadas como relativas ao início de sua trajetória na universidade, ainda antes de tornar-se docente, o que foi seguido pelos demais participantes. Dessa forma, ainda que tenha havido uma tentativa de organizar o grupo em espaços individuais de compartilhamento, logo percebeu-se que a lembrança compartilhada por um evocava outras lembranças nos demais. Um emaranhado de lembranças, assim como o tempo massa (PELBART, 2000). Uma lembrança puxava a outra, literalmente, como reconheceu Tannat sobre o compartilhar das lembranças: “e a fala de cada um puxava outras coisas”. Mostrou-se inquestionável que, a partir de uma lembrança, outras fervilhavam à cabeça dos demais participantes, e com elas o desejo de compartilhá-las com o grupo.

Diante da necessidade que o grupo vislumbrou de um debate a respeito das lembranças que surgiam, logo emergiu uma nova proposição de organização para o grupo.

Não sei se a ideia é [...] uma pessoa falar até terminar e depois os outros. Enquanto tu estavas falando eu estava pensando em uma coisa que surgiu, que tu levantaste e que eu não tinha pensado antes. Como cada um se tornou professor da universidade (TANNAT, GF)?

Essa proposta de organização do compartilhamento das lembranças surge para proporcionar ao grupo o diálogo desejado sobre as lembranças, para permitir

o reconhecimento e a reelaboração das suas próprias lembranças a partir da lembrança do outro e para permitir o devir das lembranças, que “cria suas próprias coordenadas, [...] suas derivas ou linhas de fuga (PELBART, 2015, p.110), mas surge também como uma tentativa de ordenamento, como mencionado por um dos participantes: “[...] se vai lembrando de outras coisas também” (TANNAT, GF). O modo de lembrar é tanto individual quanto coletivo: o grupo de convívio transmite e reforça as lembranças, mas é o indivíduo que ao recordá-las também as trabalha, vai individualizando a lembrança coletiva e, naquilo que lembra e na forma como lembra, permite ficar apenas o que significa (BOSI, 1994).

A partir do compartilhamento de lembranças a respeito de como se tornaram docentes, outras lembranças se sobrepuseram resgatando episódios da preparação para a docência, nomes de colegas de classe e de profissão, pois assim como no rizoma temporal não há um sentido unidirecional pelo qual o tempo, ou as lembranças, deveria fluir; o rizoma temporal pressupõe multiplicidade de direções e sentidos (PELBART, 2017). Cada um se via reconhecido na lembrança do outro, e o espaço da fala se fez disputado e cuidado para não “ficar um falando e todo mundo ouvindo” (MALBEC, GF), pois “senão seriam entrevistas individuais” (TANNAT, GF). Por meio das lembranças de uns e outros, todos descobriram afinidades, situações parecidas vivenciadas e diferenças nos caminhos que percorreram.

Ainda que houvesse a expectativa de que a idade e o tempo de aposentadoria pudessem de alguma forma afetar as lembranças, neste processo de lembrar, elas foram trazidas com riqueza de detalhes. Nomes de livros e de autores, de lugares, datas e acontecimentos históricos como greves, mudanças políticas, mudanças da própria universidade e outros tantos elementos que foram minuciosamente lembrados e compartilhados implicando falar e escutar.

Dei aula em [cidade] na [instituição] de lá. E aí abriu um concurso na [instituição]. Onde estava meu orientador, ele tinha ido para lá. E no finalzinho de 1973, eu fiz concurso lá. Lá estava encerrando a antiga fase. **Se tu fez em 1974, tu já não fez no mesmo molde que eu** porque em dezembro encerrava. Eu tive que apressar para fazer o concurso ainda em dezembro porque no ano seguinte ia ser outra forma de concurso e ingresso etc. Tanto é que nesse concurso havia seis vagas e três foram aprovados e três foram reprovados. Só que os três reprovados entraram como celetistas de qualquer maneira. Quando o Collor, em 1992, igualou todo mundo aos estatutários, eu fiz a conta na ponta do lápis (MALBEC, GF, grifo nosso).

A fala de Malbec mostra como as lembranças próprias se entrelaçam e interferem nas dos demais: “se tu fez em 1974, tu já não fez no mesmo molde que eu”. Ao compartilharem lembranças, houve momentos em que os próprios participantes se questionavam se eles estariam “divagando” (TEMPRANILLO, GF) demais. Toma-se a aparente divagação como constituinte do lembrar, uma divagação-devir que estendeu a duração do grupo focal para muito além do acordado, de modo a demonstrar não só o engajamento no compartilhamento de lembranças, mas também o fato de que lembrar requer tempo.

O grupo focal transcorreu com lembranças e diálogos ininterruptos, até o recebimento de aviso de fechamento, dentro de 20 minutos, do prédio onde se realizava. Como destacado por Tempranillo durante a entrevista em profundidade, a sessão do grupo focal “foi bem interessante porque cada uma colocou aquilo que sentia, o que lembrou, os pontos positivos que tiveram e os negativos também. [...] O passado é importante não só para lembrar de coisas ruins, mas de coisas que a gente pode melhorar” (TEMPRANILLO, EP). Sobre o processo de lembrar, Bosi (1994, p.413) observou que “para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne²; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado”.

O desenrolar de fios de meadas e a comparação da lembrança a um ponto de encontro de vários caminhos remete ao próprio conceito do rizoma em Deleuze e Guattari (2011) e do rizoma temporal (PELBART, 2017), que conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e que é feito de diversas linhas de segmentaridade. O rizoma é também modo de referir o trabalho imaterial que acompanha o sujeito na duração da vida.

4.3.2 Objetos que guardam lembranças

No tocante aos objetos que guardam lembranças, há de se considerar o interesse em apresentá-los demonstrado pelos participantes. Alguns relataram que precisaram refletir bastante sobre qual objeto escolher (Syrah, Malbec e Tannat),

² A expressão vem da mitologia grega e faz referência ao fio que Teseu recebeu de Ariadne para escapar do labirinto após vencer o Minotauro. Seu significado é atribuído a uma ligação, um fio condutor que auxilia a sair de determinada situação problemática ou a concluir um raciocínio (FIO DE ARIADNE, [s.d.]).

outros logo souberam que objetos cumpririam “brilhantemente” o propósito da atividade, embora já não estivessem mais de posse deles (Carménère). Houve ainda um dos participantes que trouxe um objeto relativo ao trabalhar que sempre carrega consigo por ser frequentemente requisitado, ao visitar amigos e parentes, para com ele realizar pequenos serviços.

Cabe lembrar que para Bosi (1994, p.411) o indivíduo “é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”, neste estudo representado pelas lembranças escolhidas para serem compartilhadas e pelos objetos eleitos por eles por guardarem lembranças sobre o trabalhar.

Os objetos escolhidos e apresentados pelos participantes desencadearam reações de surpresa, curiosidade e respeito por parte de todos.

Isso eu guardo até hoje, essa tesoura aqui eu ganhei de um técnico da Universidade Espanhola de Valencia que veio dar curso. E acontece o seguinte, antes desse técnico vir, nós tínhamos convidado o professor [nome], ele era uma sumidade em [tema]. Esse professor nós levamos para [local da atividade], ele ia falar sobre [o tema], mas no campo. Ele de paletó e gravata, como todos os italianos e espanhóis, eles vão trabalhar de paletó e gravata. [...] E ele explicando que tinha que ser podado, que não podia deixar assim. [...] Ele sabia dizer, mas não sabia fazer. [...] Depois veio o técnico que me deu essa tesoura. [...] Eu desde que fui trabalhar na estação experimental e pegava na pá, junto com os funcionários para estimular eles. Se era para pegar picareta ou enxada, se pegava, pelo menos para mostrar a eles que era assim (TEMPRANILLO, GF).

Foi possível observar na forma como Tempranillo segurava a tesoura de poda, a sua destreza e empunhadura como se estivesse de volta ao trabalho no campo, ou como se nunca tivesse deixado aquele lugar de trabalho. Seus gestos e movimentos ao lembrar e compartilhar com o grupo a história daqueles instrumentos, fazem refletir sobre o trabalho que mobiliza a vida (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001), e mostra que os objetos guardam lembranças que dizem da aquisição de habilidades e do uso correto da técnica como um elemento de distinção. A respeito do trabalho com as mãos, Bosi (1994, p.471) ressaltava que o trabalho manual, mecânico e intelectual como aquele que “envolve uma série de movimentos do corpo penetrando profundamente na vida psicológica”. O fazer cotidiano de docentes demanda muitas atividades manuais, ou pelo menos demandava até que parte destas atividades fossem incorporadas pela tecnologia.

Percebe-se esse caráter manual do trabalho docente nos relatos sobre os trabalhos de pesquisa de campo a envolverem enxadas, tesouras e serrotes. Está presente também no ato de escrever à mão as anotações de leitura e de, a cada aula, transmitir o conhecimento através de palavras escritas com giz ou caneta no quadro ainda presente nas salas de aula das universidades. Este instrumento de trabalho tão simples foi o eleito por Malbec como aquele que guarda lembranças suas sobre o trabalho. Ao comentar o seu objeto de escolha - uma caixa de giz – descreveu o seu cotidiano como docente com o pó de giz nas mãos. O diálogo a seguir ilustra as lembranças que o objeto guarda para Malbec e as que despertaram nos demais.

- Eu fui lembrando que era para trazer isso e fiquei pensando, me ocorreu que eu tenho essa caixinha de giz há 20 anos guardada em casa e ela tem vários significados para mim. Um acho que cabe muito bem aqui, durante essas décadas, este foi o instrumento de trabalho, de trabalho cotidiano. Outro significado que tem por trás disso (MALBEC, GF).
- Às vezes a gente tinha que comprar, né (TANNAT, GF).
- É o que eu vou falar agora. O professor colocava do bolso muitas vezes, é o caso, comprei com o meu dinheiro (MALBEC, GF).
- E este é antialérgico (CARMÉNÈRE, GF).
- Ele não larga pó. Eu usei muito desse (CHARDONNAY, GF).
- Eu achei que, realmente, na sua simplicidade, isso é representativo de todo o trabalho. A gente usava muito quadro, né (MALBEC, GF).

O giz também se apresentou como uma forma genuína e simples de ensinar e de transmitir o conhecimento através de palavras, esquemas e fórmulas postas no quadro muito antes do surgimento de apresentações digitais elaboradas com cores, efeitos, imagens e sons. Se apresentou, ainda, como conhecimento e habilidade do docente na construção de um plano de aula que só se torna real no instante da aula por meio de uma composição entre docente, giz e quadro.

Ainda que expresse a simplicidade do instrumento de trabalho, a caixa de giz trazida por Malbec foi apresentada como distinta, sendo daquele tipo de giz que não faz pó, uma novidade comprada durante uma viagem para a Europa há décadas. Nas palavras de Malbec (GF), “isso mostra a evolução de tecnologia e a vontade de querer ser moderno. Eu comprei esse giz porque não tinha pó”. Relativa ao trabalhar, a lembrança que o objeto guarda é, assim, a de um docente a frente do seu tempo.

Lembranças sobre a rotina da pesquisa e do ensino, das atividades de campo e de pessoas que marcaram as trajetórias emergem dos relatos feitos participantes de posse dos objetos escolhidos. A pasta de couro vermelha acompanhou Chardonnay por 29 anos. Utilizada para carregar seu material de trabalho, a pasta de couro não fora apenas um objeto, mas uma companheira de jornada. “Ela me acompanhou por vinte e nove anos na [unidade] (CHARDONNAY, GF). Marcada pelo desgaste do uso e pela ação do tempo, a pasta carregada por tantos anos não só evidenciou a utilidade que tivera, mas guardou lembranças do estilo de quem a utilizou.

Uma apostila de língua estrangeira e uma fita cassete com os exercícios de compreensão utilizados para dar aulas, foram companheiros de Syrah nas jornadas de sala de aula. Para ela os objetos também guardam lembranças do peso considerado exacerbado, diariamente carregado.

Então, assim, a questão do cassete remete à lembrança de eu carregar muito peso. Eu carregava muito peso. Parte do peso era os livros, os livros eram pesados, e o gravador então, o gravador era muito pesado. [...] Eu permanentemente carregava um peso muito grande, livros, gravador, cassete. [...] Um gravador desse tamanho. Então sempre tinha um sacrifício físico na história (SYRAH, GF).

Trata-se de objeto que guarda lembranças de dificuldades vividas na docência e da dedicação e esforços exigidos em jornadas de trabalho exaustivas, algo que demandou dedicação e perseverança.

Um porta-retrato com fotografia da turma de graduação que a escolheu como professora homenageada na cerimônia de colação de grau foi o objeto escolhido por Carménère. Entre os objetos que pensou em escolher – todos relativos a boas lembranças – encontravam-se “aquelas placas quando a gente é homenageado” (CARMÉNÈRE, GF). O porta-retrato com a fotografia da turma foi um presente da própria turma de formandos, por considerar que ele seria uma lembrança diferente das placas de homenagem que costumam ser feitas.

A fotografia, para Carménère, remetia ao impacto que um professor é capaz de gerar na vida de seus alunos, lhe dizia que cada aluno presente naquela fotografia tinha sido tocado de alguma forma por aqueles professores que escolheram homenagear. Trata-se de objeto que remete ao ato transformador que segue com os alunos, e guarda lembranças de alguém que foi considerado singular.

A carteira de identidade profissional de professor foi o objeto escolhido pelo sentimento de orgulho da profissão e da instituição da qual a docente Merlot fez parte como estudante e docente. A carteira de identidade de professor se confunde com a carteira de identidade do sujeito. Trata-se de objeto que guarda lembranças da indissociabilidade entre vida e trabalho.

Dois periódicos de longa data contendo os primeiros artigos publicados por Tannat prevaleceram em sua escolha no momento que considerou também como uma alternativa a sua tese de doutorado considerada de importância para si. Assim ele lembrou:

[...] na verdade eu fui fazer doutorado mais para o fim. Eu fiz o mestrado logo, depois eu fiz um acerto com minha mulher, que é professora do Estado, que primeiro ela iria se aposentar e depois, então, eu fui fazer doutorado quase **velho** praticamente. Então eu valorizo muito, mas não foi a coisa mais importante (TANNAT, GF, grifo nosso).

Dentre os feitos mais importantes, estavam o primeiro artigo publicado, não necessariamente pela complexidade do estudo, mas sim pelo pioneirismo ali contido e pelo aprendizado durante o processo de produção. Tannat destaca que a revistas na qual o artigo foi publicado era uma das primeiras revistas da área no Brasil e que hoje é uma revista de nível internacional e dentre as melhores do país. Sobre o trabalho publicado à época, ele diz:

Eu fiz um trabalho que eu publiquei [...] um trabalho que hoje eu olho e digo: Uau! Que coisa mais simples! [...] Eu não tinha experiência nenhuma em aplicar testes psicológicos e quando tu aplicavas um teste tinha que usar normas estrangeiras. E eu, como professor vivia dizendo, está errado, nós temos que ter normas brasileiras. [...] E eu resolvi que queria normas brasileiras, só que eu não sabia fazer nada de pesquisa, não tinha aprendido. Aí eu resolvi fazer, apliquei em 1082 crianças de Porto Alegre. [...] Era uma coisa supersimples. Até para começar, a gente não tinha nem computador, foi tudo calculadora em basicamente médias e desvio padrão. Eu já comentei contigo e com o [nome], que foram os que me ajudaram a calcular a amostra. [...] E então foi uma coisa importante. Publiquei um artigo super pequenininho, supersimples (TANNAT, GF).

O outro artigo dizia respeito a uma nova área de estudo. Os periódicos científicos guardam lembranças de um docente comprometido com a produção do conhecimento. Todos os objetos que guardam lembranças permitem ver a imaterialidade relativa à docência (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001). Lembrar do trabalho realizado é, definitivamente, lembrar de si.

Quadro 6 - Objetos que guardam lembranças

Participante	Objeto escolhido	Lembranças guardadas no objeto	Sentido atualizado atribuído à lembrança guardada
Chardonnay	Pasta de couro utilizada para carregar materiais de aula	Companheira das jornadas de trabalho e sala de aula.	O estilo de vida de quem a utilizou.
Syrah	Apostila de língua estrangeira e fita cassete	Peso exacerbado carregado diariamente.	A dedicação e a perseverança frente às dificuldades vividas na prática da docência.
Carménère	Porta-retrato com fotografia de turma de graduação que a escolheu como professora homenageada	Professora homenageada pela turma em cerimônia de colação de grau.	Ser apontada como alguém singular.
Merlot	Carteira de identidade de professor	Orgulho da profissão e da instituição em que foi estudante e docente.	Indissociabilidade entre vida e trabalho.
Malbec	Caixa de giz antialérgico	Instrumento de trabalho muito utilizado, comprado há décadas em viagem internacional com o próprio dinheiro.	Um docente à frente do seu tempo.
Tempranillo	Conjunto de instrumentos de poda	Presente recebido em evento que recepcionou colegas estrangeiros em situação de intercâmbio.	Aquisição de habilidades e o uso correto da técnica como elemento de distinção.
Tannat	Periódicos com os primeiros artigos publicados	Pioneirismo dos estudos publicados e aprendizado no processo de produção e escrita.	Docente comprometido com a produção de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.3.3 Lembranças individualmente compartilhadas

As lembranças individualmente compartilhadas apresentaram outros contornos, também, relativos ao trabalhar no tocante à aposentadoria e ao reconhecimento. Ao observar o modo como as lembranças foram compartilhadas no grupo focal em comparação às entrevistas em profundidade, notou-se que no grupo focal predominaram boas lembranças sobre o trabalhar, ainda que alguns participantes tenham compartilhado também lembranças sobre as dificuldades da docência em geral. Na visão de Merlot, por exemplo, "a gente, na verdade, focou nas coisas boas do trabalho, mas as perebas a gente deglute e deixa" (MERLOT, EP). Desse modo, lembranças de um certo ressentimento e frustração somam-se às demais por meio das entrevistas em profundidade. Elas se referem à aposentadoria e à falta de reconhecimento, e foram mencionadas e analisadas na subcategoria de lembranças sobre não deixar de ser docente.

Neste sentido, Merlot acrescenta às suas lembranças sobre o período prévio à aposentadoria como docente da universidade, no qual teve suas disciplinas extintas da grade curricular e dificuldades em sua avaliação com o que tomou como jogo de interesses existentes. Estes acontecimentos motivaram sua solicitação de aposentadoria e produziram lembranças ruins. A entrevistada relatou que desde sua aposentadoria não mais retornou à unidade onde dava aula. "Não foi fácil [...] quando tu percebes que a gente não cabe mais na [nome da unidade]" (MERLOT, EP). O relato de Merlot sugere um sentimento de inadequação percebido neste momento, uma "grande aflição da vida líquido-moderna" (BAUMAN, 2008, p.122). Outro participante (Malbec) também mencionou que não voltou mais a UFRGS desde que se aposentou em decorrência de um processo de aposentadoria que considerou desgastante.

Nas entrevistas em profundidade, as lembranças sobre o tempo de trabalho como docente se apresentaram com riqueza de detalhes sobre as práticas de campo, algumas das principais teorias utilizadas ao longo dos anos e, sobretudo, colegas e alunos. Entretanto as lembranças sobre este período não se diferenciam das lembranças coletivamente compartilhadas.

Nas lembranças individualmente compartilhadas observou-se repetição em relação a lembranças coletivamente compartilhadas, conforme os pares a seguir.

Aliás, essa é umas das coisas também que eu já mencionei aqui uma outra hora, mas eu tinha muito orgulho de ter sido o primeiro doutor em [área de atuação] no Brasil. Carreira inteira feita no Brasil. [...] E o comum naquele tempo era os caras se doutorarem no exterior. Acho que isso não importa, importa é a produção dele, o que ele está realmente fazendo ou não e isso eu sempre tive muito empenho em defender e fazer com que assim fosse. (MALBEC, GF).

Só para vocês terem uma ideia, eu entrei na [curso de graduação] em 1968 e me formei em 1970. A turma que estava saindo eram três (alunos) e a do segundo ano eram nove, não desculpe, eram seis. As outras eram 9 e o terceiro ano eram 23 e nós entramos em 41. Então as professoras ficaram loucas, elas davam aula de manhã e de tarde. Tinha aula de manhã teórica e de tarde tinha estágio. A professora que a gente não via de manhã, via de tarde (MERLOT, GF).

É muito comum em reuniões que se pede para as pessoas se apresentarem e aí a pessoa vem dizer: 'Ah! eu sou doutor, eu fiz doutorado não sei aonde'. Eu tenho, ao longo da minha carreira, enfatizado que eu não fiz doutorado no exterior, eu fiz minha carreira acadêmica inteira aqui no Brasil e meu orgulho é esse. As pessoas têm orgulho que foram estudar fora quando poderiam ter feito no Brasil (MALBEC, EP).

A turma que eu entrei era de 41 e nós formamos com 37, a turma anterior tinha sido 23, a anterior a essa, nove e a anterior a essa três. Então, imagina se professor tivesse que trabalhar de manhã, de tarde e de noite, não tinha como (MERLOT, EP).

Como se pode apreender nos relatos de Malbec e Merlot, tanto no grupo focal quanto nas entrevistas em profundidade, as mesmas lembranças não eram contadas com as mesmas palavras ou ênfase, o que se atribui ao fato de que, conforme Bosi (1994), lembranças são refeitas, reconstruídas com as imagens e ideias que o indivíduo dispõe no momento de lembrar. Lembrar é uma reelaboração interminável, constante e ininterrupta do passado (BOSI, 1994) e, portanto, condizente com a noção de trabalho imaterial (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o crescente envelhecimento da população brasileira e o lugar ocupado pelo trabalho em nossas vidas, o suporte teórico adotado relativo ao rizoma temporal, trabalho imaterial, envelhecer e lembrar na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; BOSI, 1994, GORZ, 2005; GRISCI, 2008, 2011; GRISCI; CARDOSO, 2014; LAZZARATO; NEGRI, 2001; PELBART, 2000, 2015, 2017;) mostrou-se relevante para a discussão a respeito das lembranças guardadas sobre o trabalhar. Na forma verbal do infinitivo, trabalhar, envelhecer e lembrar foram assim tomados para reforçar a ideia de um processo que implica a vida, não se limitando, portanto, a um período oficialmente definido como de trabalho ou de velhice.

Visando responder quais são e como se apresentam as lembranças guardadas a respeito do trabalhar por velhos docentes, este estudo apresentou objetivo geral de identificar e analisar lembranças guardadas de velhos aposentados sobre o trabalhar, considerando-se a perspectiva do rizoma temporal e do trabalho imaterial. Este objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: (i) reunir e analisar lembranças guardadas a respeito do trabalhar por velhos docentes do ensino superior aposentados; e (ii) observar e analisar como essas lembranças são compartilhadas.

A fim de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos deste estudo, analisou-se lembranças coletiva e individualmente compartilhadas por velhos docentes do ensino superior aposentados a respeito do trabalhar por meio da realização de grupo focal, que contou com a apresentação de objetos escolhidos pelos participantes por guardarem lembranças relativas ao trabalhar e da realização de entrevistas em profundidade. As lembranças compartilhadas foram elaboradas pelos participantes a partir de uma construção coletiva, já que estes estiveram conectados a uma mesma realidade de trabalho - a docência, tendo em comum o mesmo espaço de trabalho e convívio social - a UFRGS. Eles vivenciaram a experiência da aposentadoria e compartilham interesses em comum, o que os coloca em um mesmo grupo de atividades para docentes aposentados.

Destaca-se, a preferência dos participantes por serem chamados de velhos ao invés de idoso ou pertencentes à terceira idade. Eles argumentam que estes termos

denotam fragilidade, enquanto velho representa energia para lutar, em consonância com Bosi (1994, p.18), no tocante a uma sociedade que despreza aquele que perde sua força de trabalho. O uso de termos como melhor idade para se referir à velhice demonstra que esta etapa da vida é frequentemente percebida como um problema, havendo, portanto, uma necessidade de atribuir a ela um sentido positivo (BARRETO, 2018; GUERRA; CALDAS, 2010). A velhice é uma experiência profunda e biologicamente inevitável, que demanda a afirmação da condição de velho atrelada à exigência de respeito a ela.

O primeiro objetivo específico - **(i) reunir e analisar lembranças guardadas a respeito do trabalhar por velhos docentes do ensino superior aposentados** foi contemplado a partir das lembranças compartilhadas de forma coletiva por meio do grupo focal e de forma individual a partir das entrevistas em profundidade. Se “a memória do trabalho é o sentido, é a justificativa de toda uma biografia” (BOSI, 1994, p.481) e nas lembranças fica apenas o que significa, este estudo lança luz ao que, portanto, permanece de significativo sobre o trabalhar para estes indivíduos.

As lembranças tomadas não tiveram compromisso com a realidade dos fatos que representam ou finalidade de recompor a história de vida dos participantes do estudo. Lembrar, conforme trazido por Bosi (1994), é refazer, reconstituir, repensar com as imagens e as ideias de hoje as experiências do passado. Lembrar também pressupõe esquecer. As lembranças colhidas foram organizadas em uma sequência de três elementos que se destacaram nestes exercícios coletivos e individuais do lembrar e que remetem ao processo de tornar-se docente, ser docente e (não) deixar de ser docente.

Sobre o **tornar-se docente**, permaneceram lembranças sobre como planejaram ou não tornarem-se docentes, alguns o desejavam ser desde a infância, reforçando que o indivíduo observa e aprende sobre a relevância do trabalho como uma condição natural para a vida e como forma de se aproximar da moral, dos padrões éticos da sociedade líquido-moderna e de situar o indivíduo na estrutura social (BAUMAN, 2001; GAULEJAC, 2007). Para aqueles que não planejaram tornar-se docentes, seu ingresso na universidade ocorreu em momento de expansão da universidade e, conseqüente, demanda por novos docentes. As lembranças sobre este momento demonstraram, conforme colocado por Bauman

(2001) e Gaulejac (2007), a necessidade de a subjetividade do trabalhador estar preparada para as mudanças, momentos de expansão e retração, de uma sociedade marcada pela incerteza.

Nas lembranças sobre **ser docente** destacaram-se aquelas relativas à criação de valor no trabalho docente através da produção de conhecimento, tanto nas atividades de ensino quanto nas atividades de pesquisa, requerendo que o docente mobilize toda sua subjetividade, sua capacidade intelectual e comunicativa. O conhecimento do docente é saber vivo derivado da prática coletiva do trabalho, portanto, trabalho vivo que não pode ser dissociado de quem o pratica (GORZ, 2005, LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Nas lembranças sobre **(não) deixar de ser docente** reforça-se a apropriação da noção de trabalho imaterial (GORZ, 2005; LAZZARATO; NEGRI, 2001) vinculado à docência, algo que se estende à vida vivida antes, durante e depois do período oficialmente destinado à realização do trabalho. Assim, as lembranças compartilhadas sobre o trabalhar demonstraram que ser docente é um processo, que pode ter início muito antes da própria intenção de sê-lo, que não se inicia no primeiro dia em sala de aula e não se encerra com a aposentadoria. Diante de um trabalho amalgamado à própria vida, arrisca-se dizer que nunca se deixa de ser docente.

Considera-se também que o processo de afastamento do trabalho em decorrência da aposentadoria experimentado de forma positiva representa o reconhecimento e a autoestima na velhice (Colussi et.al, 2015) e que o contrário pode ser fonte de sofrimento. Observou-se que o afastamento do trabalho traz ao velho o medo da inadequação, do descarte e da exclusão, assim, a aposentadoria ganha novos contornos, espaços de reinvenção e busca por novos alvoreceres (BAUMAN, 2008).

Neste contexto, emergem outras formas de produção de subjetividade na velhice, em que o indivíduo continua produzindo-se (LAZZARATO; NEGRI, 2001) e buscando êxito mesmo após o encerramento de um ciclo formal de trabalho (COLUSSI et al., 2015). A partir das lembranças compartilhadas, observou-se que a maior parte dos participantes continuou trabalhando após a aposentadoria e, mesmo o fim deste segundo período de trabalho, estes ainda buscaram outras

formas de produção de subjetividade, como a busca por atualização com a leitura de novos artigos relativos a sua área de atuação, escrita, treinamento de sua capacidade de resolução de problemas, realização de uma nova formação e até o recomeço em uma nova profissão.

Para atender o segundo objetivo específico - **(ii) observar e analisar como essas lembranças são compartilhadas** - foram estabelecidas as seguintes categorias relativas à forma como as lembranças eram apresentadas: coletivamente compartilhadas, objetos que guardam lembranças e individualmente compartilhadas. Destaca-se que o exercício de lembrar em muito se assemelhou à noção de rizoma temporal, que não obedece a progressão do tempo linear, cronológico e sucessivo, onde o tempo é multiplicidade e coexistência, um emaranhado do tempo, tempo massa (PELBART, 2000, 2015, 2017). O rizoma temporal, portanto, responde a uma exigência do contexto histórico atual da sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2001).

No exercício das lembranças **coletivamente compartilhadas**, destaca-se que o modo de lembrar foi tanto individual quanto coletivo: o grupo transmite e reforça as lembranças, mas é o indivíduo que ao recordá-las também as trabalha, vai individualizando a lembrança coletiva e, naquilo que lembra e na forma como lembra, permite ficar apenas o que significa (BOSI, 1994). O grupo focal permitiu que um se reconhecesse no lembrar do outro, de tal forma que uma lembrança puxava a outra e, assim, a reelaboração das suas próprias lembranças a partir da do outro permitia o devir das lembranças.

Para os **objetos que guardam lembranças**, o uso destes como dispositivos de facilitação da fala se prestou a uma dupla função: ser ao mesmo tempo guardados das lembranças do indivíduo e desencadeadores das lembranças de outros. Destaca-se o interesse em apresentá-los demonstrado pelos participantes, pois não eram apenas objetos, representavam a rotina de trabalho, os reconhecimentos e conquistas realizados. Representavam ainda a forma genuína e simples de ensinar ou diziam da indissociabilidade entre a vida e o trabalho.

As lembranças **individualmente compartilhadas** nas entrevistas em profundidade apresentaram outros contornos relativos ao trabalhar no tocante à aposentadoria e ao reconhecimento, diziam de dificuldades e ressentimentos

relativos ao período de afastamento do trabalho. Além disso, observou-se repetição em relação às lembranças coletivamente compartilhadas, ainda que cada lembrança seja um refazer (BOSI, 1994) e, portanto, nunca lembrada da mesma forma.

Para as narrativas das lembranças, não cabe a compreensão do tempo como linearidade, lembrar escapa a qualquer tentativa de reorganizar o passado em uma sucessão de fatos. Assim como no rizoma, as lembranças conectam um ponto qualquer do passado com outro ponto qualquer e assim se juntam em uma multiplicidade de fluxos de lembranças, como no rizoma temporal, em que se faz ver como multiplicidade e coexistência (PELBART, 2000, 2015, 2017). Lembrar é produzir lembranças, portanto, fazer, trabalhar. Lembrar é um trabalho que demanda tempo, de fala e escuta.

No que tange os desafios do estudo, destaca-se que a composição do grupo de participantes mostrou-se desafiadora, porém, a medida em que eram realizadas aproximações do campo de pesquisa, sobretudo a partir da ADUFRGS-Sindical e de contatos entre os docentes, o encontro com o grupo transformou-se em oportunidade ímpar diante da sinergia já presente entre eles. Neste estudo, buscou-se abordagens que estabelecessem relação entre o envelhecer e os aspectos do trabalho imaterial e da experimentação do tempo a partir da noção do rizoma temporal. Entretanto, compreende-se que os olhares de outros autores e campos de estudo podem ser somados para compreensão deste processo.

Visando oportunidades de aprofundamento dos conhecimentos, sugere-se que estudos futuros busquem compreensões sobre os modos de produção de subjetividade presentes na velhice de docentes do ensino superior. Sugere-se ainda, para fins de ampliação de tais compreensões sobre as lembranças e acerca da produção de subjetividade na velhice, que estudos futuros possam alinhar as lembranças de velhos docentes aposentados à história institucional de onde trabalharam e considerar questões relativas à classe, gênero e área de formação e atuação.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel de Oliveira. Velhice e Trabalho Rurais no Médio Vale do Jequitinhonha-MG: elementos de uma cartografia em construção. **V Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**, [s. l.], 2018.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BESSI, Vânia Gisele; GRISCI, Carmem Ligia Iochins Grisci. Trabalho Imaterial e Resistência no Cotidiano do Trabalho. **EnANPAD**, [s. l.], v. 30, n. 2001, p. 1–12, 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velho**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Estatuto do Idoso: Lei No 10.741, de 1º de outubro de 2003**. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 23 maio. 2019.
- BRUM, Eliane. **Me chamem de velha**. 2012. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/politicas-sociais/me-chamem-de-velha-por-eliane-brum/>>. Acesso em: 29 maio. 2019.
- CAMARGO, Sílvia. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, [s. l.], n. 9, p. 37–56, 2011. Disponível em: <<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/09/2.pdf>>
- CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>>
- CEPELLOS, Vanessa; SILVA, Gabriela; TONELLI, Maria. ENVELHECIMENTO: MÚLTIPLAS IDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDADE PROFISSIONAL Ageing: multiple ages in the construction of the professional age. **Revista Organizações e**

Sociedade, [s. l.], v. 26, n. 89, p. 269–290, 2019. Disponível em:
<www.revistaoes.ufba.br>

COLUSSI, Eliane Lucia et al. Docentes universitários e aposentadoria: uma experiência de velhice bem-sucedida? **PAJAR - Pan-American Journal of Aging Research**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 67, 2015.

CORREA, MR. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade: velhice e terceira idade** [Online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 125p.

DEBERT, Guita Grin. A velhice no curso da vida pós-moderna. **Revista USP**, [s. l.], v. 42, p. 70–83, 1999.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

Fio de Ariadne. [s.d.]. Disponível em:
<<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/fio+de+ariadne/10518/>>. Acesso em: 2 maio. 2020.

FONTOURA, Daniele; DOLL, Johannes; OLIVEIRA, Saulo Neves De. O Desafio de Aposentar-se no Mundo Contemporâneo. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 53–79, 2015.

FONTOURA, Daniele dos Santos. **Envelhecimento e mercado de trabalho no setor hoteleiro brasileiro e português: uma perspectiva de gênero**. 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Lisboa, [s. l.], 2014.

GAULEJAC, Vincent De. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 1. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. A.; GALEGO, C. Emancipação, ruptura e inovação: O focus group como instrumento de investigação. **Educação Linguagem**, [s. l.], v. 13, p. 196–209, 2006.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico. **RAE-eletrônica**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. Art. 4, 2008.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho Imaterial. In: HOLZMANN, Antonio David Cattani e Lorena (Ed.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 494.

GRISCI, Carmem Ligia lochins; CARDOSO, Jonas. Experimentação do tempo e estilo de vida em contexto de trabalho imaterial. **Cadernos EBAPE.BR**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 851–865, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000400008&lng=pt&tlng=pt>

GUERRA, Ana Carolina Lima Cavaletti; CALDAS, Célia Pereira. Dificuldades e recompensas no processo de envelhecimento: a percepção do sujeito idoso. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 15, n. 6, p. 2931–2940, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/vergonha/>>

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 507–522, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2018a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de Notícias IBGE**. 2018b. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23200-em-2017-expectativa-de-vida-era-de-76-anos>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOCATELLI, Patrícia Augusta Pospichil Chaves; FONTOURA, Daniele. ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E OS ESTUDOS EM ADMINISTRAÇÃO. **Gestão e Sociedade**, [s. l.], v. 7, n. 17, p. 273–300, 2013.

MAIA, Gabriela Felten; LONDERO, Susane; HENZ, Alexandre De Oliveira. Velhice, instituição e subjetividade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 49–59, 2008.

MARRA, Adriana Ventola et al. Significado do trabalho e envelhecimento. **Revista Administração em Diálogo**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 103–128, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>

NASCIMENTO, Rejane et al. “Trabalhar é manter-se vivo”: envelhecimento e sentido do trabalho para docentes do ensino superior. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 118–138, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. Resenha e Recensões/Book Review: Resenha da obra CANDAU, Joel. Memória e Identidade. **Revista de Teologia e Ciências da**

Religião, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 539–544, 2016.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Rizoma temporal**. São Paulo: ECidade, 2017.

PRIBERAM. “**Aposentar**” em **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/velho>>. Acesso em: 29 maio. 2019.

VILHENA, Junia De; NOVAES, Joana de Vilhena; ROSA, Carlos Mendes. A sombra de um corpo que se anuncia: corpo, imagem e envelhecimento. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 251–264, 2014.

WHITROW, G. J. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) Sr. (Sra.),

Estamos desenvolvendo um estudo que visa compreender o que lembranças de aposentados guardam a respeito do trabalho. Esta Pesquisa faz parte de Dissertação de Mestrado Acadêmico em Administração e está sendo realizada por mim, Luiza Souza da Silva, com orientação da Prof.^a Dr.^a Carmem Ligia Iochins Grisci da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Você está sendo convidado a participar deste estudo, que será realizado com docentes do ensino superior aposentados da UFRGS.

Esclareço que durante o trabalho não haverá riscos ou desconfortos, nem tampouco custos ou forma de pagamento pela sua participação no estudo. Uma vez que a sua participação consiste em apenas compartilhar suas lembranças relativas ao seu trabalho como docente do ensino superior.

Esclarecemos que a sua participação neste estudo é voluntária e que você pode se recusar a participar ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Nenhum de seus dados será apresentado de forma a possibilitar sua identificação, mesmo que os resultados da pesquisa sejam divulgados em artigos científicos e/ou eventos da área de administração e da educação, posteriormente. Como benefícios, os resultados contribuirão para ampliar a compreensão sobre o trabalho e o envelhecimento. Caso você queira, poderá disponibilizar seu e-mail ao final do questionário para receber um feedback do pesquisador em forma de resumo informativo com os principais resultados da pesquisa. Eu, Luiza Souza da Silva, Pesquisadora Responsável, estarei sempre à disposição para qualquer esclarecimento dos assuntos relacionados ao estudo, no momento em que desejar, através do e-mail: luiza.s@outlook.com.

Peço sua confirmação neste consentimento, como forma de aceite do convite para a pesquisa. Desde já agradeço a sua atenção.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante

Nome:

Assinatura da pesquisadora

Luiza Souza da Silva
luiza.s@outlook.com

Escola de Administração da UFRGS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Washington Luiz, 855
Centro Histórico Porto Alegre –RS –Brasil

APÊNDICE B - Tópicos norteadores para condução do grupo focal

OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:

- Acolher os participantes;
- Problematizar a temática sobre lembranças e trabalho entre os participantes;
- Buscar lembranças dos participantes sobre o trabalhar.

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL:

- Acolhimento do grupo participante;
- Apresentação dos objetivos do grupo focal;
- Preenchimento do termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Apresentação dos participantes;
- Conversa mediada para o compartilhamento das lembranças sobre o trabalhar.
- Encerramento.

TÓPICOS NORTEADORES:

Como estímulo ao grupo focal, considerou-se o trabalhar, o envelhecer e o lembrar. Adicionalmente, se lançou mão da solicitação de objetos pessoais trazidos pelos próprios participantes, como aqueles eleitos por eles por guardarem lembranças relativas ao trabalhar.

APÊNDICE C – Roteiro básico para entrevistas em profundidade

OBJETIVO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE:

Aprofundar o entendimento sobre as lembranças sobre o trabalhar e sobre o modo de compartilhar as lembranças.

ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE:

- Acolhimento do participante;
- Apresentação dos objetivos da entrevista;
- Condução de entrevista em profundidade conforme roteiro;
- Encerramento.

ROTEIRO BÁSICO PARA AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE:

- Percepções do participante do estudo sobre como foi a experiência com o grupo focal;
- Compartilhamento de lembranças que não foram compartilhadas com o grupo;
- Percepções sobre como o trabalho ainda se faz presente na vida dos participantes do estudo;