

Adriana Moreira da Rocha Maciel - UFSM
Angel Boza - Universidad de Huelva - Espanha
Carolina Silva Sousa - Universidade do Algarve - Portugal
Cássia Ferri - UNIVALI
Délcia Enricone - PUCRS
Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM
Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina
Elsa Gatti - Universidad de La República - UDELAR - Uruguai
Graziela Giusti Pachane - PUC-Campinas
Ilma Passos Veiga - UnB
Jorge Luiz da Cunha - UFSM
Juan Mosquera - PUCRS
Léa das Graças Camargo Anastasiou - UFPR
Luis Behares - Universidad de La República - UDELAR - Uruguai
Maria Emilia Engers - PUCRS
Maria Isabel da Cunha - UNISINOS
Maria Elly Genro - UFRGS
Marilia Costa Morosini - PUCRS
Mirta Ana Barbieri - Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina
Silvia Maria de Aguiar Isaia - UFSM - UNIFRA
Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Orgs.
Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires de Vargas Bolzan



PROGRAMAS DE NÚCLEOS DE EXCELÊNCIA EM CIÉNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - PRONEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RIES

PUCRS UFSM

RIES
Rede Sulbrasileira de Investigadores
da Educação Superior



CNPq
Comitê Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


edipucrs
www.pucrs.br/edipucrs


PUCRS

ISBN 978-85-7430-845-6

9 788574 308456

SÉRIE
RIES/PRONEX
VOLUME 4


edipucrs

© EDIPUCRS, 2009

Capa:
AGEXPP/PUCRS

Preparação de originais:
Patrícia Pires Aragão e Daniela Origem

Revisão: das Organizadoras

Editoração e composição:
Phenix Produções Gráficas

Impressão e acabamento



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente / Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires de Vargas Bolzan (Orgs.). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
478 p. (Série RIES/PRONEX ; 4)
ISBN 978-85-7430-845-6
1. Pedagogia Universitária. 2. Ensino Superior. 3. Professores – Formação Profissional. 4. Professores – Atuação Profissional. I. Isaia, Silvia Maria de Aguiar. II. Bolzan, Doris Pires de Vargas.
CDU 378.12

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.



Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320-3523
e-mail: edipucrs@pucrs.br

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Sumário

Apresentação	9
Marília Costa Morosini	
Prefácio	21
Silvia Maria de Aguiar Isaia	
Doris Pires de Vargas Bolzan	
TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A PESSOA, O PROFISSIONAL E A INSTITUIÇÃO	
Percorso da vida adulta e suas implicações no educador ...	27
Juan José Mourão Mosquera (PUCRS)	
Claus Dieter Stobäus (PUCRS)	
Yo, docente. La vida y todo lo demás	47
Elsa Gatti (UdelaR)	
Resiliência na Educação Superior	65
Carolina Silva Sousa (Universidade de Algarve)	
O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior	101
Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)	
Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor ...	121
Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM/Unifra)	
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)	

Trajetórias institucionais na Educação Superior	145
Délcia Enricone (PUCRS)	
Reforma universitária e políticas públicas de Educação Superior no Brasil: a trajetória da UFSM	163
Jorge Luiz da Cunha et al. (UFSM)	

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Modelos de intervención en orientación educativa en la universidad	197
Angel Boza Carreño (Universidade de Huelva)	
A função pedagógica da coordenação de curso de graduação	217
Léa das Graças Camargo Anastasiou (UFPR)	
Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação	249
Graziela Giusti Pachane (PUC-Campinas)	
Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí	267
Cássia Ferri (Univali)	
A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional	281
Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM)	
Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde	299
Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)	
Aprendizagem discente como mecanismo de formação profissional	329
Maria Emilia Amaral Engers (PUCRS)	

**ENFOQUES DE PESQUISA SOBRE
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios	349
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)	
La producción en didáctica universitaria: la conformación de un campo específico a partir de la investigación	375
Elisa Lucarelli (UBA)	
La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana	389
Luis E. Behares (UdelaR)	
Universitas/RIES – A pesquisa como formação	417
Marília Costa Morosini (PUCRS)	
Educação não-formal e pedagogia universitária: tecendo a avaliação participativa	431
Maria Elly Herz Genro (UFRGS)	
Los relatos de vida en la investigación social. Experiencias en el ámbito de la investigación universitaria	451
Mirta Ana Barbieri (UBA)	
Sobre os autores	467

Apresentação

Marília Costa Morosini¹

ARIES – Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior, Núcleo de Excelência em C, T & I² pelo CNPq/FAPERGS – objetiva mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces. Mas, a bem da verdade, não é somente o núcleo de excelência, isoladamente, o único responsável pelo vitorioso desenvolvimento dessa rede e de seus fins. Para buscar maior compreensão desta afirmativa, retomo, a seguir, trechos do meu discurso quando da certificação do Núcleo PRO-NEX/CNPq/FAPERS, em setembro de 2005.

Para que o Núcleo de Excelência frutifique, uma articulação de pelo menos três níveis se faz necessária: 1) o nível das relações estado-organização(ões) onde a produção do conhecimento ocorre; 2) o nível da institucionalização da pesquisa; e 3) o nível do grupo de pesquisa *per se*. Todos estes elementos têm subjacente uma concepção do papel da pesquisa para o desenvolvimento do país, formalizada na Política Nacional de C & T.

¹ Coordenadora da RIES. E-mail: morosini@via-rs.net

² Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia, conforme Decreto 1.857, de 10.04.1996, da Presidência da República, é conceituado como aquele *grupo organizado de pesquisadores e técnicos de alto nível, em permanente interação, com reconhecida competência e tradição em suas áreas de atuação técnico-científica, capaz de funcionar como fonte geradora e transformadora de conhecimento científico-tecnológico; para aplicações em programas e projetos de relevância para o desenvolvimento do país*.

para novas alternativas pedagógicas. Itajaí: Univali, n. 2, 2002. (Cadernos de Ensino. Formação Continuada).

_____. *Formação continuada para docentes do ensino superior: discutindo novas possibilidades*. Itajaí: Univali, n. 3, 2003. (Cadernos de Ensino. Formação Continuada).

_____. *Formação docente: desafios contemporâneos*. Itajaí: Univali, v. 4, n. 6, 2005a. (Cadernos de Ensino. Formação Continuada).

_____. FÓRUM INSTITUCIONAL, 8., 2004, Itajaí. Projeto Pedagógico: a Univali cumprindo sua missão. *Anais...* Itajaí: Univali, 2004. CD-ROM.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional da Univali: um processo em construção*. Itajaí: Univali, 2005b. (Documentos Institucionais).

A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional

Adriana Moreira da Rocha Maciel¹

Esta abordagem tem como foco o desenvolvimento profissional dos professores e professoras que se dedicam a essa carreira como profissão e que encontram nela motivos de autorrealização, ressaltando a sua geratividade como profissionais docentes na educação superior. O papel da ambientes (interior e exterior) no desenvolvimento profissional, tal como concebemos nos modelos conceituais apresentados por Maciel (1995, p. 2000), será valorizada na ideia de geratividade docente, esboçando aqui as bases para uma compreensão dos movimentos (trans)formativos de desenvolvimento para a autorrealização profissional.

Nesse trabalho, voltamo-nos ao amplo tema da formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional como (trans)formação no exercício da docência, amplian-

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1985), Especialização em Psicopedagogia, pela Unifra (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professora da UFSM. Membro da RIES. E-mail: adriana.macieirm@gmail.com.

do o significado das aprendizagens aí construídas, uma vez que abordaremos o campo experiencial do professor, partindo de uma concepção unificadora. Em trabalho anterior (MACIEL, 1995), conceituamos o professor-cidadão como aquele que rompe os obstáculos, dentre os quais o mal-estar docente, as autolimitações e autopunições nas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio, desenvolvendo uma consciência ampliada de si mesmo (ABRAHAM, 1986) sobre a qual se constitui pessoa e profissional. Aqui, desejamos ampliar a definição, focando-nos na geratividade docente no contexto da Educação Superior como possibilidade de desenvolvimento para a autorrealização profissional.

Muito recentemente temos observado uma preocupação com o desenvolvimento profissional no contexto da docência universitária, estimulada pelo Sistema Nacional de Avaliação Institucional, que prevê resultados quantitativos e qualitativos, também sob o ponto de vista pedagógico da ação docente. No entanto, a concepção de programas de formação continuada e reciclagem profissional, desenhados a partir de modelos fragmentados e muitas vezes impostos aos profissionais, reduzem a importância do campo experiencial, advindo da trajetória docente, desconsiderando os aspectos humanos subjetivos construídos no percurso vital. Dissociados de um sentido na vida do professor, tais atividades tornam-se de pouco significado para as mudanças orgânicas, capazes de (trans)formar as pessoas, a profissão e a Instituição.

A aprendizagem profissional deveria ser compreendida como um processo simultâneo, de desenvolvimento das múltiplas possibilidades enquanto ser humano, instauradas a partir de uma ambiência (interior e exterior) e de permanentes avanços enquanto sujeito que se autorrealiza ao longo da vida. Para superarmos o reducionismo, precisamos compreender esse continuum de experiência-expressão que se estabelece desde o

início, passando pelos primeiros anos na profissão e conduzindo o desenvolvimento, percurso esse que não apenas aprimora competências e habilidades, como redesenha o perfil profissional permanentemente diante do enfrentamento dos desafios cotidianos.

A mera reprodução de teorias e métodos não prepara o profissional docente para acompanhar a mutabilidade do mundo e da realidade de sua profissão. Acreditamos, como Freire (1989), que somente o compromisso social com a educação permite ao educador o mergulho na realidade para deixar-se transformar permanentemente. E a realidade da profissão docente no contexto da Educação Superior vai muito além de dominar, para transmitir conhecimentos, o “cha” (competências, habilidades, atitudes) que traça o perfil profissiográfico do curso. A pedagogia universitária é uma construção sempre em aberto, que se constitui na complexidade dos saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, considerando as suas especificidades. É, também, um campo do conhecimento substancial, que precisa ser apropriado e (re)construído permanentemente por todos os educadores que atuam nesse contexto, não apenas pelos pedagogos.

Esperamos que os alunos sejam capazes de “aprender a aprender, a fazer, a ser, a conviver” (DELOURS, 1999) e, preferencialmente, também a inovar, mas pouco é lembrado que isso depende também de quanto nós, os professores, somos capazes de reconstruir, ao longo de nossa trajetória, o conhecimento inicial que nos levou à carreira docente. Será que ampliamos as nossas competências, habilidades e atitudes, cultivando o desejo de aprender a nossa profissão e criando novos modos de ensiná-la, inovando ao oportunizar experiências de significado para a aprendizagem de nossos alunos? Será que nos tornamos pessoas melhores à medida que nos qualificamos profissionalmente? E, na convivência com nossos colegas de profissão, partilha-

mos experiências, constituímos comunidades educativas? Participamos organicamente dos contextos em que atuamos, deixando a nossa marca pessoal como indivíduos representativos? Enfim, somos gerativos?

Como podemos compreender a geratividade docente? A denominação de “professor gerativo” cabe para profissionais que fazem das inquietações diante da impermanência da realidade, uma permanente (trans)formação, por compreenderem que a qualidade e engajamento da sua prática docente é um compromisso com o processo educativo de seus alunos. A base de sua pró-atividade encontra-se na consciência de seu papel na aprendizagem de seus alunos e na reciprocidade da mediação pedagógica, no entrejogo educador-educando, em que ambos se “educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987). Encontra-se também nas posturas positivas diante da vida e da profissão, com a tomada de decisões construída nos diferentes níveis de enfrentamento do conflito geratividade versus estagnação no percurso vital e, por que não dizê-lo, na trajetória docente? (ISAIA, 1992, 2001, 2003; MACIEL, 2000).

O termo “professor gerativo” é inspirado em Erikson (1981, 1998). Esse autor, ao definir os ciclos vitais, inclui no perfil de geratividade aspectos que são fundamentais ao desenvolvimento profissional docente: procriatividade, produtividade e criatividade, identificando a geração do novo (criar um novo e produtivo modo de ser diante da vida; criar novos produtos e ideias; dinamizar a vida pessoal e profissional) e, ainda, a autogerção relativa ao desenvolvimento da identidade (desenvolver as aptidões e talentos, gerando novos significados e/ou ressignificando a existência). A expressão eriksoniana define um “modo dinâmico de ser”, como opção consciente diante do conflito geratividade versus estagnação, em diferentes contextos existenciais, inclusive no contexto profissional.

Profissionais produtivos e criativos têm uma trajetória dinâmica em direção à autorrealização, mas em certas circunstâncias podem tender à estagnação, podendo até vivenciar situações de risco ao “mal-estar docente” (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995; ESTEVE, 1999; JESUS, 1998). Como pessoas/profissionais em desenvolvimento todos nós vivemos crises e conflitos em algum momento e em alguma dimensão da vida (RIEGEL, 1979). É o enfrentamento da inconstância em nosso percurso vital que alimenta o processo autocriativo enquanto seres humanos, ao focarmos pontos de transição, como desafios à superação de nossas limitações.

Em Maciel (2000, p. 185) consideramos a experiência labiríntica na trajetória docente como uma possibilidade de aprendizado para lidar com as circunstâncias de enfrentamento das crises e conflitos. Em Isaia (2006, p. 372) compreendemos que a experiência labiríntica, na qual estão implícitos o eu profissional individual e coletivo, tem um lado positivo e criativo, que, infelizmente, é vivenciado por poucos professores. O esforço na busca de saídas possíveis conta com a capacidade de percebermos as situações conflitantes sem deixar-se “emaranhar” na teia de impossibilidades. No centro do labirinto encontra-se o núcleo do ser, o eu verdadeiro.

Nessa conjuntura, é necessário que consideremos também a crise da profissão docente (NÓVOA, 1991; ABRAHAM, 1984) visível pelo alto índice de desmotivação pessoal, de abandono da profissão, de insatisfação profissional, de descomprometimento e de ausência de reflexão crítica sobre a prática profissional. As tensões organizacionais e sociais, bem como a exigência de serenidade pessoal frente à instabilidade geral, agravam esse quadro. A própria sociedade contribui, com a desconfiança quanto à competência e à qualidade do trabalho docente.

Lembrando Nóvoa (1991, p. 21), podemos pensar a crise de outra forma: “pode ser útil se a soubermos apreender na sua acep-

ção original (*krisis* = decisão), assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuro dos professores".

É essa apreensão do que é possível construir, partindo da realidade emergente que procuramos delinear neste artigo, tendo como pano de fundo os desafios contemporâneos de assumirmos o comando do nosso destino profissional em conformidade com as expectativas de sucesso na vida em geral: como desenvolvimento profissional e autorrealização.

Para tanto, precisamos estar implicados com o sentido da nossa vida e com os elementos que o compõem, em nossas relações interpessoais e nas atividades que desenvolvemos em nosso cotidiano. Apesar de tudo, o caminho da autorrealização profissional continua a exigir "implicação", envolvimento com a causa educacional e com a realidade na qual atuamos. Quando estamos implicados em algo tendemos a comprometer-nos, assumindo o cuidado com aqueles ou com aquilo com o que estamos envolvidos (HELLER, 1982; ERIKSON, 1998). O compromisso do profissional com a Educação é concretizado inclusive pelo envolvimento com os educandos e com a própria essência da profissão: ensinar a aprender. A implicação exige *motivação*, que, para Maslow (1991), é um *estado interior que estimula, dirige e mantém um comportamento*. Um indivíduo sente-se motivado mediante necessidades, impulsos, medos, objetivos, pressão social, crenças, valores, expectativas.

Para Maslow (s/d; 1991) são as necessidades humanas que nos motivam a um esforço autorrealizador, da base (necessidades básicas) ao topo da pirâmide motivacional (autoatualização e transcendência). As necessidades básicas precisam ser satisfeitas para que as de nível mais alto passem a ser objetivo da pessoa, assim o processo de humanização acelera-se conforme a pessoa sobe na escala hierárquica de necessidades e valores que guiam seu percurso. À medida que o ser humano sobe na

hierarquia de necessidades, mais esforço e mais refinamento de competências é exigido para o êxito e realização pessoal: força de vontade; tolerância; aptidão para resolver problemas; desejo de enfrentar situações novas; poder de iniciativa; capacidades criativas; espírito aberto; coragem para assumir riscos; firmeza de caráter; compreensão dos problemas; autocrítica; aptidão para escolher o que é importante e oportuno. Na motivação para o desenvolvimento, as necessidades de autoatualização são necessidades do ser e estas são orientadas pelo desenvolvimento das potencialidades: "de ser tudo o que você pode ser ao tornar-se o mais completo de você mesmo".

Considerando como referência o desenvolvimento e a realização profissional, podemos supor que os professores gerativos e autorrealizadores estão no topo da pirâmide motivacional. Contudo, mesmo os professores mais motivados podem desenvolver manifestações de mal-estar docente, quando assumem um nível de exigências elevado para consigo mesmos (JESUS, 1998), muitas vezes pela falta de uma ambiência externa (força do grupo e/ou do contexto acadêmico) que lhes permita a busca de realização das necessidades do ser. Os professores devem estar motivados de forma realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmos todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional. O realismo crítico-reflexivo permite a busca de ações estratégicas, demarcando novos horizontes de possibilidades.

Frente a limitações, obstáculos e conflitos, é importante lembrarmos o que afirma Sacristán (1991, p. 72) sobre a imagem do professor completamente autônomo como irreal, sendo real a existência de múltiplas restrições, condicionamentos e forças socializantes, mas também as margens para a expressão da individualidade profissional. Isso reforça a importância de abordarmos a temática da formação de professores de forma contextualizada, considerando-os em sua identidade pró-

pria, mas também como pessoa atuante em uma comunidade com a qual se relaciona de modo dinâmico, influenciando e deixando-se influenciar. A expressão de sua personalidade gerativa pode mover e abrir espaços de interlocução e de interação, em um processo contínuo de (trans)formação gradativa, em que confronta sua identidade referencial com a concreticidade de seu fazer pedagógico, transcendendo o espaço da sala de aula.

A personalidade gerativa, autorrealizadora, demonstra, dentre outros modos de ser: centramento na realidade e na solução de problemas; percepção diferenciada de meios e fins; modo diferenciado de relacionamento interpessoal e profissional; autonomia; resistência à pressão social; senso de humor; aceitação de si e dos outros; simplicidade, humildade e respeito (por si e pelos outros); criatividade; encantamento diante do mundo; tendência a ter mais experiências culminantes, que marcam momentos de elevados significados nos ciclos da vida e da profissão. Essa identidade gerativa, autorrealizadora, precisa ser buscada, desenvolvida e educada pelo próprio sujeito, no entanto é importante lembrarmos que não estamos sós: podemos contar uns com os outros nessa trajetória, construindo a nossa versão do mundo que desejamos para viver, gerando a ambiência favorável a nossa autorrealização pessoal e coletiva.

Nessa construção, o entrejogo entre a identidade própria e a identidade comum exige um pensamento que opere na complexidade e na transpessoalidade. Para Maslow (1991) existe algo em nosso interior que nos distingue dos demais, mas que está oculto por uma série de capas superpostas. Retirar essas capas é revelar-se na autocriação, na transpessoalidade de uma alma humana que não está só, que caminha lado a lado com as outras, em um processo identitário profundo. Descobrir em si o que há de único e de comum, descobrindo no outro o que há de

único e de comum: este é o olhar transpessoal da personalidade autorrealizadora. Gerando a expressividade humana em cada ato, cognições e sentimentos que refletem a ação consciente e plena do ser. O Educador que se percebe nesse processo humanizador percebe também o seu educando como pessoa em processo de autocriação, ou, se preferirmos, em processo de autopoiense (MATURANA, 1995).

Considerando a possibilidade de geratividade no contexto da docência na Educação Superior, esboçamos um modelo que possa captar os movimentos (trans)formativos do desenvolvimento para a autorrealização profissional. Como modelo, apenas propõe uma forma de compreender as necessidades de autorrealização do professor, como profissional e pessoa, lendo a realidade em que exerce a docência como um campo de contradições que, para além da crise, pode permitir um enfrentamento saudável, antevendo as possibilidades de autorrealização em experiências de porte para a ressignificação da própria carreira em diferentes momentos da trajetória docente e do percurso vital.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor universitário pode ser compreendido como um continuum de experiências significativas, cuja implicação cognitivo-emocional produz movimentos (trans)formativos, que criam as condições favoráveis à autorrealização. A ambiência é configurada pelas condições objetivas e subjetivas em que se exerce a docência, podendo apresentar-se como fator condicionante no enfrentamento das crises e conflitos da vida e da profissão, mas também de autossuperação dos limites impostos pela realidade, à medida que a motivação inicial, que promoveu o ingresso na carreira docente é ressignificada no percurso vital, pelas experiências bem-sucedidas que revelarão a geratividade docente, em processos autociadores das potencialidades de ser.



Em Isaia (1992, 2001, 2003) e Maciel (2000), já constatávamos em pesquisa com professores universitários que o “mundo interior” é dinamizado por cognições e sentimentos que se expressam na experiência docente de forma positiva, quando encontram um contexto desenvolvente, configurando nos processos interativos, uma ambiência (trans)formadora. Uma percepção mais clara da realidade vai modificando o teor das imagens mentais estruturadas no sofrimento do ser e ressignificando as experiências vividas, para expressá-las com objetividade em meio aos muitos desafios da docência, fazendo da trajetória docente parte essencial do percurso vital do sujeito, pela sua rede de significados não apenas profissionais, mas existenciais.

O desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear, pelo contrário, deve ser concebido em um pensamento complexo (MORIN, 1982, 2002; MORIN e LE MOIGNE, 2000),

pois é um continuum alimentado energeticamente nos ciclos de vida profissional, que correspondem aos “momentos de ruptura ou oscilação”, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes (HUBERMAN, 1989, 1998; ISAIA, 1992, 2001, 2003).

O processo (trans)formativo parece estar ligado às condições da ambiência. Analisando esse aspecto, Maciel (2000) deparou-se com professores e grupos que se encontravam em circunstâncias de estagnação, mergulhados em seu labirinto experiencial “sem tubo de oxigênio”, cristalizados e amarrados em uma cultura endurecida, em um “sistema de ideias fechado” (MORIN, 1981), que configura a imagem de alienação, “estando no mundo sem saber-se nele e vivendo um tempo que não é o seu” (FREIRE, 1989, p. 47). Esses indivíduos e grupos sentiam-se incapacitados de assumir um compromisso profissional com a sociedade, por isso, não estavam implicados na docência e nas condições para o seu desenvolvimento profissional. O compromisso profissional é resultante de ação reflexiva do indivíduo frente à realidade, de tomadas de posição, como, por exemplo, um mergulho criativo em busca de si mesmo, das forças geradoras que o levaram à docência como profissão e que o mantém na trajetória. Nesse processo de enfrentamento, pode haver momentos de dúvida sobre a própria opção profissional.

As narrativas dos professores pesquisados por Maciel (2000) evidenciam que quando não há uma ambiência favorável (pelo impacto das condições desfavoráveis nas quais exercem a docência), inexiste também a possibilidade de transpor os limites impostos (objetivos e subjetivos) ao trilhar os “becos sem saída” que se antepõem. Inexiste a possibilidade de (trans)formação. Foram marcantes as expressões como “desvalorização profissional” pela Instituição, “angústia como resposta às situações profissionais mal elaboradas”, “gana”, “necessidade de organização do trabalho”, “lógica nas relações”, “ânsia

por ética nas relações humanas", "luta... sempre", "pobreza cultural", "falta de reconhecimento", "solidão pedagógica".

A realidade vem demonstrando que o professor universitário tem poucas instâncias formativas, principalmente no início da carreira. A experiência profissional e a titulação acadêmica na área de origem ainda são consideradas como as principais credenciais para "ensinar a profissão". A imersão do profissional na realidade da profissão docente dá-se, na maioria dos casos, de modo passivo e autômato. A incapacidade de distanciamento para tomada de consciência das competências específicas da profissão docente pode transformar o profissional um ser deslocado na ambição acadêmica. Os seus contatos serão muito mais intuitivos do que intencionalmente dirigidos à aprendizagem profunda de conhecimentos, habilidades e atitudes da profissão que se propõe ensinar.

(Trans)formar-se no exercício da docência significa aprender a si mesmo no contexto, analisando a própria prática com senso de realidade, sendo capaz de objetivá-la para transformá-la e, em um conhecimento que é ativo e reflexivo, perceber-se em permanente (trans)formação. Uma construção que é interpessoal, podendo ser mediada pedagogicamente em situações interativas de formação, mas cujo *continuum* experiência-expressão é vivido pelo sujeito, desvelando as camadas superpostas, de ser pessoa, professor, professor no Ensino Superior, formador de profissionais, construtor da profissão docente e da própria profissionalidade.

O percurso (trans)formativo vai configurando-se em um processo complexo em que fases da vida, da profissão e da profissão docente se entrelaçam, envolvendo momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, representativos das mudanças ocorridas. O desenvolvimento profissional caracteriza-se, nesse percurso, não apenas como um momento planejado intencionalmente para treinamento ou atu-

alização, tal como García (1999) discute amplamente, mas como um movimento, cuja motivação inicial vai desde a fase de opção pela profissão docente, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços pessoais, sociais e institucionais em que o profissional transita ao longo da carreira.

O desenvolvimento profissional, como movimento gerativo, significa também encarar a docência como uma profissão, com suas especificidades e demandas específicas de conhecimento. Poderíamos, por exemplo, supor que ser um bom médico signifique ser um bom professor de medicina, ao que poderíamos ainda questionar, se exercer a medicina e ensinar a medicina significam a mesma coisa, ou, ainda, se é possível ensinar a medicina e a engenharia com os mesmos métodos. Porém, lembramos que é comum ouvirmos dos professores universitários que o conhecimento pedagógico não é uma condição sem a qual não poderiam exercer a docência, pelo contrário, é comum que seja considerado como "coisa de pedagogos". Somente uma postura diferenciada, (trans)formativa, da Pedagogia Universitária e dos professores poderá desenvolver a autocrítica na busca de projetos balizadores, em que os saberes da docência sejam percebidos como algo que vai além do manejo de uma sala de aula, exigindo uma personalidade gerativa e autorrealizadora que se comprometa consigo, com o outro e o mundo, em todas as dimensões da vida e da profissão.

É nessa direção que podemos compreender as possibilidades para uma concepção dos professores gerativos e autorrealizadores, na tentativa de também apreender as prováveis estratégias para facilitar os processos capazes de apoiá-los, tornando a ambição favorável a sua (trans)formação. Podemos modelar situações e atividades favoráveis aos indivíduos e grupos, porém o desenvolvimento profissional é algo pessoal; é, na realidade, resultante de um aprendizado mediado simbolicamente (VYGOTSKY, 1991). É aqui precisamente que se torna

possível uma mediação competente ao trabalho docente, facilitando as experiências significativas para um aprendizado profundo, de professores e alunos.

Em Maciel (2000) evidenciamos “o professor gerativo ou o grupo gerativo” como uma imagem positiva, identificando o engajamento em uma prática pedagógica diferenciada, como práxis significativa para o tempo em que vivemos. Esses professores e grupos, sustentados em seus anseios de realização, reconhecimento profissional e de convivência ética, acreditam que na docência potencializam aquilo que já sabem fazer muito bem e desenvolvem avanços no seu conhecimento profissional. A geratividade (trans)formativa não é simplesmente uma decisão a ser tomada sobre os rumos da vida e da profissão, mas um modo produtivo de empreender a caminhada no percurso vital.

Esse percurso é o próprio continuum experiencião-expressão², que pode ser evidenciado nas autobiografias que revelam as idiossincrasias do sujeito, cuja interpretação permite-nos a compreensão dos entrelaces do tempo histórico e vital, coletivo e subjetivo, a partir dos eventos significativos nos diferentes contextos vividos. A autopercepção no percurso vital indica-nos pistas para uma provável definição de quem seja essa “pessoa” que aparentamos ser, experienciando e expressando, no tempo e espaço que nos é dado, a nossa própria trajetória. Assim, a nossa história pessoal está inscrita na história coletiva, como processo autocrativo, mas cujas forças são interde-

² A personalidade desenvolve-se, para L'ABATE (1994), em um *continuum de experiencião-expressão*, em que vamos tomando consciência, percebendo-nos como indivíduos, firmando-nos nas realizações das competências interpessoais. Essas revelam nossos modos de “ser” (habilidades para amar) e “de fazer e ter” (habilidades para negociar), movimentando-nos nos espaços inter-relacionais em que transitamos ao longo da vida. Esse constructo relaciona o *espaço existencial*, enquanto *aproximação-distanciamento* das pessoas e eventos com que desejamos nos envolver, e *tempo*, enquanto ritmo pessoal das nossas respostas (rápidas ou lentas) diante dos desafios.

pendentes. Pode não ser possível reescrevê-la, mas a sua ressignificação poderá apontar novos horizontes de desenvolvimento.

Conhecer a trajetória docente torna possível a mediação naquilo que se aproxima como possibilidades de evolução qualitativa, de autoatualização e criatividade. Conhecer as necessidades de formação e capacitação da pessoa com essa consciência de valor é perceber as necessidades do ser, que podem ser orientadas para a autorrealização e transcendência. O desenvolvimento profissional é um processo que pressupõe estabilizações e mudanças ao longo da vida; nesse aspecto, o desenvolvimento profissional precisa ser compreendido na configuração da própria trajetória de formação, onde o percurso vital encontra o seu sentido preciso de construção da experiência docente.

Em uma situação ideal de convivência institucional, existe confiança nos professores, e o processo decisório é participativo e integrado. A comunicação é horizontalizada porque todos sentem que a instituição é aquilo que as pessoas que ali atuam fazem dela, portanto, nas mínimas ações e decisões, há uma corresponsabilidade. O equilíbrio de poder dimensiona a construção das diferentes funções e suas responsabilidades profissionais e institucionais.

Projetando-se para ser uma comunidade que partilha objetivos mútuos de crescimento, os grupos tornam-se gerativos na prática (trans)formativa, diminuindo os espaços para a competição desumana, aumentando as oportunidades para o equilíbrio de poder, permitindo a vivência de papéis condizentes com os talentos de cada um, permitindo partilha, colaboração, alegria de conviver. A pressão é amenizada porque a superação não está centrada na vitória sobre o outro, mas na vitória sobre si mesmo, na superação dos próprios limites, orientada para as necessidades do ser. Essas são orientadas pelo desenvolvimento, realizando ao máximo a potencialidade “de sermos tudo o

que podemos ser no mais completo de nós mesmos". Porém, é preciso senso de realidade, percebendo essa situação ideal como um horizonte a ser perseguido, sujeito às contradições de uma realidade mutante. Cada avanço, por menor que seja, representa um enfraquecimento das forças de resistência!

Referências

- ABRAHAM, A. *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- _____. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- DELOURS, J. *Educação, um tesouro a ser descoberto*. Relatório da UNESCO, 1999.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. 2^a ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.93-124.
- _____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999 (Coleção EDUCAR).
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S. e VERA, J. *Los Profesores Ante el Cambio Social. Repercusiones sobre la evolución de la Salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos, 1995.
- ERIKSON, E. *La adultez*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- _____. *O Ciclo de Vida Completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GARCÍA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. 2. ed. Barcelona: Fontamara, 1982.
- _____. *Teoría de las necesidades en Marx*. 2. ed. Barcelona: Península, 1986.
- ISAIA, S. M. de Aguiar; BOLZAN, D. P. de Vargas (Orgs.) 297
- _____. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: MCEWAN y EGAN comps. *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 183-235.
- ISAIA, S. M. A. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico do professor de 3º e 4º graus*: Produção do conhecimento e qualidade de ensino. Porto Alegre, UFRGS, 1992. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- _____. O Professor Universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (Org). *Professor de Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.
- _____. Professor do Ensino Superior: Tramas na Tessitura. In: MOROSINI, M. (Org). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- JESUS, S. N. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (versão revista). Porto: Porto Editora, 1998.
- L'ABATE, L. *A theory of personality development*. New York: John Wiley & Sons, 1994.
- MACIEL, A. M. R. O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador. Santa Maria, UFSM, 1995. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 1995.
- MACIEL, A. M. R. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. Campinas, UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- MATURANA, R. H. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Psy, 1995.
- MASLOW, A. H. *La Personalidad Creadora*. Buenos Aires: Kairos/Troquel, 1991.