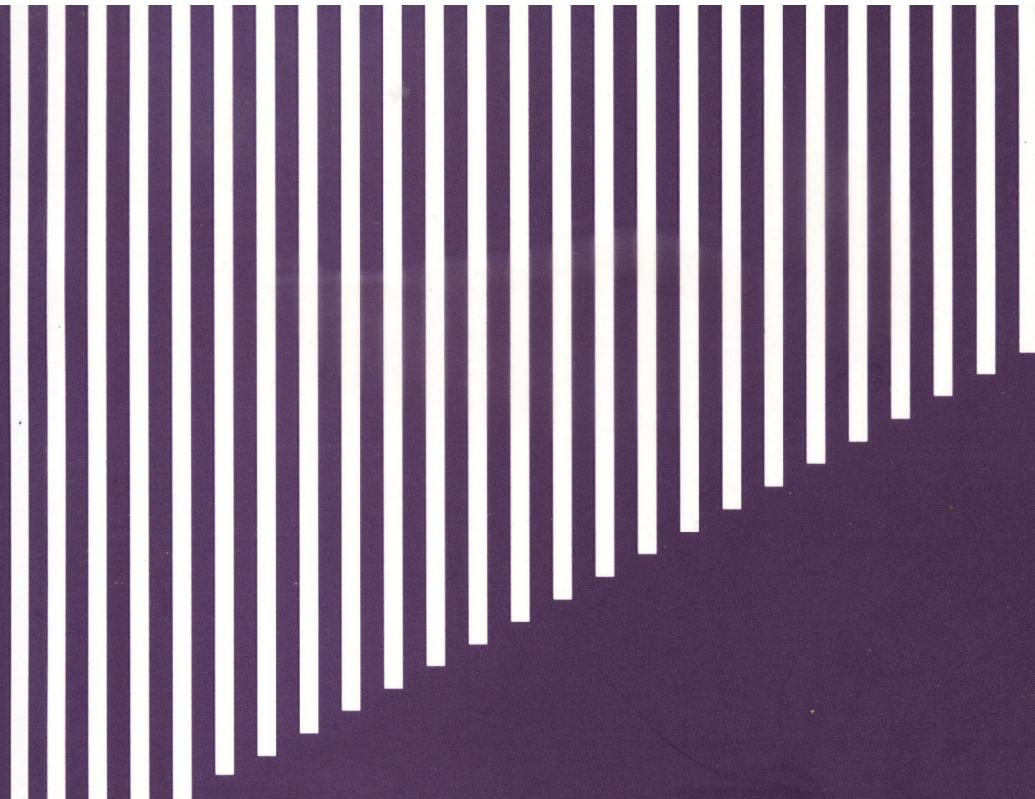


Objetivando contribuir para a construção do conhecimento sobre a educação superior, sob o prisma da relevância e do compromisso social, a Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES) reflete, hoje, uma caminhada construída de forma coletiva. Congrega professores-investigadores implicados com a educação superior, expande suas ações e permite o acesso irrestrito aos protagonistas e cenários onde se desenvolvem as práticas educativas no ensino superior, permitindo a interatividade e a interinstitucionalidade cooperativa. Esse é o *ethos* que congrega a produção deste livro.



# Pedagogia Universitária

TECENDO REDES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

ISBN 978857391125-1



9 788573 911251

Silvia Maria de Aguiar Isaia  
Doris Pires Vargas Bolzan  
Adriana Moreira da Rocha Maciel  
organizadoras

editoraufsrm

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor Clovis Silva Lima  
Vice-reitor Felipe Martins Müller  
Diretor da Editora Honório Rosa Nascimento  
Conselho Editorial Bernardo Sayão Penna e Souza  
Eduardo Furtado Flores  
Honório Rosa Nascimento  
Leandro Cantorski da Rosa  
Maristela Bürger Rodrigues  
Marcos Martins Neto  
Reinoldo Marquezan  
Ronai Pires da Rocha  
Silvia Helena Lovato Nascimento

Coordenação editorial Maristela Bürger Rodrigues  
Revisão de texto Maristela Bürger Rodrigues e Emília  
Projeto gráfico e capa Lorentz de Carvalho Leitão  
Carmine Pereira

P371 Pedagogia universitária : tecendo redes sobre a educação superior / Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dóris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel organizadoras. – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2009.  
248 p. ; 16x23 cm.

1. Educação 2. Ensino superior 3. Pedagogia  
4. Docência 5. Formação de professores I. Isaia,  
Silvia Maria de Aguiar II. Bolzan, Dóris Pires Vargas  
III. Maciel, Adriana Moreira da Rocha

ISBN : 978857391125-1  
CDU 378  
371.13

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737  
Biblioteca Central - UFSM

**editoraufsm**

Direitos reservados à:

Editora da Universidade Federal de Santa Maria  
Prédio da Reitoria – Campus Universitário  
Camobi – 97119-900 – Santa Maria – RS  
Fone/Fax: (055)3220.8610  
Correio Eletrônico: editora@ctlab.ufsm.br

## SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES .....	09
APRESENTAÇÃO .....	13

### PARTE I

#### *Universidade e docência: Cenários, Reflexões e Inovações*

Capítulo 1 .....	19
Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora <i>Ricardo Rossato</i>	
Capítulo 2 .....	35
Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação no Brasil <i>José Dias Sobrinho</i>	
Capítulo 3 .....	49
Docência e internacionalização da educação superior <i>Marília Costa Morosini</i>	
Capítulo 4 .....	63
O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa <i>Adriana Moreira da Rocha Maciel</i>	
Capítulo 5 .....	79
Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil <i>Elisa Lucarelli e Maria Isabel Cunha</i>	

**PARTE II***Formação e desenvolvimento profissional docente: olhares sobre o in-visível*

**Capítulo 6** ..... 95

Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior

*Silvia Maria de Aguiar Isaia*

**Capítulo 7** ..... 107

Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário

*Valeska Fortes de Oliveira*

**Capítulo 8** ..... 121

Ação educativa e referências teórico-metodológicas

*Marlene Grillo*

**Capítulo 9** ..... 131

Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária

*Doris Pires Vargas Bolzan*

**Capítulo 10** ..... 149

Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo

*Adriana Moreira da Rocha Maciel*

**Capítulo 11** ..... 163

Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação

*Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan*

**PARTE III***Discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas na educação superior*

**Capítulo 12** ..... 179

Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária

*Léa das Graças Camargo Anastasiou*

**Capítulo 13** ..... 193

Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis?

*Cleoni Maria Barboza Fernandez e Maria Elly Genro*

**Capítulo 14** ..... 209

Formação docente e o enfoque problematizador: relato de uma experiência de educação em saúde

*Nildo A. Batista, Otilia B. Seiffert e Sylvia Helena Batista*

**Capítulo 15** ..... 221

Engenharia de software e investigação-ação escolar: gerenciando equipes multidisciplinares para construção de ambientes para educação mediada por tecnologia

*Felipe Martins Müller*

**Capítulo 16** ..... 233

Ensino jurídico e formação docente

*Maria Cecília Lorea Leite*

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adriana Moreira da Rocha Maciel**

Professora adjunta de Psicologia da Educação da UFSM/CE. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha com temáticas voltadas para a formação de professores, em especial, da educação superior. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA) e membro da RIES.

### **Cleoni Maria Barboza Fernandez**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa “A constituição do campo de saberes do professor em formação e membro da RIES. Principais temáticas de estudo: formação de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária.

### **Doris Pires Vargas Bolzan**

Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/CE. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas educativas: Educação Básica e Superior – GPFOPE. Principais temáticas de pesquisa: formação de professores, aprendizagem docente, pedagogia universitária e cultura escrita. Membro da RIES.

### **Elisa Lucarelli**

Professora de “Didática em Educação Superior” na Faculdade de Filosofia e Letras da UBA-Argentina. Doutora em Ciências da Educação na UBA. Pesquisadora de Instituto de Investigação de Ciências da Educação, UBA, categoria A. Consultora em órgãos internacionais: OEA, OPS, BID, PNUD, UNESCO na área de currículo e capacitação.

### **Felipe Martins Müller**

Orientador do PGIE/UFRGS e professor titular do Centro de Tecnologia, da UFSM. Vice Reitor da UFSM. Doutor em Engenharia Elétrica pela

UNICAMP. Atua na área de Engenharia de Produção, com ênfase em Programação Linear, Não-Linear, Mista e Dinâmica. Principais temas de pesquisa: otimização combinatória, heurísticas e meta-heurísticas, Educação Tecnológica.

### José Dias Sobrinho

Professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação UNISO. Doutor em Educação pela Unicamp. Pós-doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Temas de pesquisa: educação superior, avaliação institucional, avaliação da educação superior e temas relacionados com as transformações e reformas da educação sob os impactos da globalização.

### Léa das Graças Camargos Anastasiou

Professora aposentada pela UFPR. Possui Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela USP. Atua como consultora para reforma curricular em matriz integrativa do Curso de Medicina da UEL e no Curso de Pedagogia Universitária para coordenadores e assessores pedagógicos na USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

### Marília Costa Morosini

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS e Pós-doutora pela Universidade do Texas. Coordenadora da rede UNIVERSITAS, da RIES. Diretora da Faculdade de Educação PUCRS. Principais temas de pesquisa: educação superior, formação de professores, internacionalização da Educação Superior e Educação no Mercosul.

### Maria Cecília Lorea Leite

Professora do Programa de Pós-Graduação em educação da UNISINOS. Doutora em Educação pela UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Principais temas de pesquisa: Universidade, Ensino Superior, Inovação, Pedagogia Universitária, Pedagogia Jurídica.

### Maria Isabel da Cunha

Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFPel. Doutora em Educação pela Unicamp. Principais temas de pesquisa: formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional. Membro da RIES.

### Marlene Grillo

Professora titular da Faculdade de Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela PUCRS; Coordenadora do Desenvolvimento Acadêmico na Pró-Reitoria de Graduação, sua atividade se volta predominantemente para a capacitação de docentes e para a avaliação em suas diferentes modalidades de ensino.

### Maria Elly Genro

Professora do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. Pertence ao conselho Editorial da Revista Educação e Cidadania. Desenvolve trabalho de extensão na Associação das Famílias em Solidariedade. Principais temas de pesquisa: Universidade, Avaliação institucional, Inovação, cidadania e Ensino Superior.

### Nildo A. Batista

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde e Diretor Acadêmico do Campus Baixada Santista da UNIFESP. Professor Associado da UNIFESP. Possui Doutorado em Medicina (Pediatra) pela USP e Livre-Docência em Educação Médica pela UNIFESP. Principais atividades de ensino e pesquisa relacionam-se ao binômio saúde e educação.

### Otília B. Seiffert

Docente do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde/CEDESS/UNIFESP. Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Integra a Rede UNIVERSITAS/BR. Temas de pesquisa: educação médica, formação e desenvolvimento docente para o ensino superior, ensino em ciências da saúde, metodologia do ensino superior, metodologia da pesquisa e avaliação educacional.

**Ricardo Rossato**

Professor titular da FAPAS e da FAMES de Santa Maria. Doutor em Demografia pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e Pós-doutor pela Université du Québec e também pela Unesco (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: População, Política, Demografia.

**Silvia Maria de Aguiar Isaia**

Professora do PPGE da UFSM e do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática da UNIFRA. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa: Trajetórias de Formação (GTFORMA), membro fundador e coordenadora na UFSM da RIES. Principais temáticas de pesquisa: trajetória pessoal e profissional de docentes do Ensino Superior, processos formativos docentes, aprendizagem docente.

**Sylvia Helena Batista**

Professora adjunta I da UNIFESP, desenvolvendo atividades no Departamento Ciências da Saúde/Campus Baixada Santista e no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde/CEDESS. Doutora em Educação pela PUCSP. Atua, principalmente, em formação docente para o ensino superior em saúde, aprendizagem e formação em saúde.

**Valeska Fortes de Oliveira**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação, na UFSM. Doutora em Educação pela UFRGS, Pós-doutora pela UBA, Argentina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Principais temáticas: Imaginário social, Educação Básica e Superior, Formação Inicial e Continuada.

## Capítulo 6

### NA TESSITURA DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

*Silvia Maria de Aguiar Isaia*

#### Apresentação do tema

O presente texto, tendo por tema o professor do ensino superior, discute a constituição dele, com base em sua trajetória pessoal e profissional. Assim, o pressuposto que perpassa este estudo está na concepção de que o professor é um ser unitário, entretecido tanto pelo percurso pessoal (ciclo vital), quanto pelo profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão). Vale entender que ele se forma a partir das relações que estabelece com os outros que lhe são significativos e, ainda, com a história sociocultural, geracional e pessoal. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal e o profissional e, consequentemente, como vão se (trans)formando no decorrer do tempo.

Este artigo se estrutura a partir de fios teóricos e investigativos, que dão consistência à discussão realizada e contemplam concepções de: vida adulta, como o espaço/tempo primordial da dimensão pessoal dos docentes; dimensão profissional e sua inerente vinculação com a pessoal; articulação entre eu profissional individual e grupal na trajetória profissional; experiência labiríntica que representa o tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores ao longo da docência e da vida. Tendo por guia esses conceitos, busca-se, no final, reconstituir a tessitura pessoal e profissional dos professores do ensino superior.

#### O professor entre as marcas da vida e as da profissão

Sobre o processo formativo dos professores, há consenso entre grande parte dos investigadores sobre a impossibilidade de não levar em conta a intrínseca relação entre a vida pessoal e a profissional, o que indica a importância de se considerar, de modo integrado, as alterações vivenciais

e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira (ABRAHAM, 1987, 2000; NÓVOA, 1992; ZABALZA, 2004; MARCELO GARCIA, 1999).

O interesse pela pessoa do professor insere-se no contexto dos estudos realizados por Abraham (1987, 2000), que enfatizam a necessidade de pesquisas que levem em conta a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais, nos quais o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual ele é um dos atores. Tal perspectiva não implica em desinteresse pelas condições conjunturais que cercam o docente, mas em que elas sejam consideradas a partir da ótica de como são vividas e percebidas por ele.

O percurso docente é assim concebido como um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam, envolvendo momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, representativos das mudanças ocorridas (RIEGEL, 1979; ERIKSON, 1998; HUBERMAN, 1989). Tal percurso compreende um contínuo movimento que abarca a fase de opção pela profissão e passa pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais nos quais a profissão se desenvolve (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004).

Em termos de dimensão pessoal dos professores, o transcorrer da vida adulta se constitui como um de seus momentos importantes, já que se caracteriza por estar aberta a mudanças e transformações e por ser sensível a diferentes fontes de influência, que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no seu decorrer, vai se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente.

Sob esse enfoque, eventos concretos como: saída de casa, formação acadêmica, carreira profissional, casamento, cuidado com os filhos etc. envolvem não só desafios, crises e transtornos que surgem, a partir de uma combinação de necessidades e expectativas pessoais, com normas e exigências sociais, mas também a capacidade de gerenciá-los dentro de um marco geracional e sociocultural (ORTEGA Y GASSET, 1970; RIEGEL, 1979; ISAIA, 1992, 2001, 2003).

A delimitação temporal da vida adulta, conforme Palácios (2004), situa-se entre os vinte e cinco e os sessenta e cinco anos, podendo estender-se até os setenta e cinco, estando assim, em sua porção final, imbricada com a velhice precoce. Tal classificação reflete os avanços da sociedade moderna, em relação à expectativa de vida, que envolve, contudo, indicadores qualitativos em contrapartida aos quantitativos.

A carreira acadêmica, por sua especificidade, pode contemplar professores nesse vasto espectro vivencial, principalmente, aqueles engajados na educação superior. Enquanto tiverem idade biológica, psicológica, social e funcional adequadas, os docentes podem se manter ativos no meio acadêmico e colaborar com a formação de novas gerações de profissionais, alocados em diferentes áreas, bem como com a de futuros mestres e doutores. As atividades gerativas, próprias à docência, contribuem para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional desses sujeitos.

Ao falar-se em marcas da vida e da profissão em suas diversas fases, o conceito de trajetória, apresentado por Ortega y Gasset (1970) é fundamental. Para esse autor, a trajetória é vista como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e representam a explicitação temporal dela. Nessa perspectiva, vida é tempo, duração e, como tal, finitude. Portanto, a vida ocorre em fases, etapas que não só se sucedem, mas, principalmente, enlaçam-se e convivem em uma mesma duração histórica. Por isso “*Hoy es para uno veinte años; para otros, cuarenta; para otros sesenta [...] Todos somos contemporáneos, vivimos en el mismo tiempo y atmósfera – en el mismo mundo – pero contribuimos a formarlos de modo diferente*” (ORTEGA y GASSET, 1970, p. 37-38).

A idade, fase ou etapa, por marcar porções de tempo vivido, não comprehende apenas um ano, mas um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças, convicções, estilos de vida. A tal compartilhar o autor denomina geração.

Desse modo, a trajetória – seja pessoal, seja profissional – envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico. Esse, contudo possui papel diferenciado na tessitura do mundo produzido.

Com relação à trajetória pessoal, essas idades correspondem às fases do ciclo vital pelas quais cada pessoa passa, de acordo com determinados parâmetros de tempo, espaço e estilo de vida. Em vista disso, ela é concebida como o cenário no qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial.

Transpondo, para a docência superior, a noção de idades apresentadas por Ortega y Gasset, os professores podem estar situados nas três últimas, ou seja: na iniciação, no predomínio e na velhice.

A primeira, a iniciação, envolve o período que vai da formação inicial aos primeiros anos da carreira, em que os docentes se voltam para a construção de novas ideias necessárias à gestação e à criação de um novo

mundo profissional/pedagógico. Tal idade corresponde à juventude e, em termos eriksonianos, situa-se na sexta etapa do desenvolvimento psicosocial, que representa o pôrtico de entrada da vida adulta. Aqui, o essencial para a docência é a capacidade de os professores desenvolverem afiliações concretas de amizade e de amor com outras pessoas, de forma a incrementar a força necessária para cumprir os compromissos, mesmo quando esses exijam sacrifícios pessoais; preparando, assim, a base para a próxima etapa, pautada no cuidado e na geratividade.

A segunda, o predomínio, compreende o exercício continuado da docência. Nessa, os professores estão implicados em desenvolver, plenamente, o que foi gestado na idade anterior e exercitar agora as funções de predomínio e mando. Essa fase corresponde à idade adulta e compreende o que Levinson (1986) denomina de geração dominante e Erikson (1998) de geratividade. Ela é entendida, por Erikson (1998), como uma peculiaridade própria da pessoa adulta madura, que a aponta como qualidade emergente desse período, o cuidado que se vincula a uma necessidade psicológica que leva o professor a sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções individuais ou por aquelas do grupo ao qual ele pertence, sejam elas de cunho acadêmico-científico ou de cunho pedagógico.

Essa necessidade psicológica, quando satisfeita, pode culminar em um maior desenvolvimento da identidade pessoal. A geratividade, em todas as suas formas, e também, no caso específico dos docentes, compreende certa dose de autoridade que não deve ser confundida com autoritarismo. Vale dizer, enquanto a autoridade envolve o uso consciente da responsabilidade ante a condução de alunos e colegas mais jovens e, ainda, de grupos pelos quais o professor é responsável, em termos de aperfeiçoamento crescente; o autoritarismo, ao contrário, se expressa no uso mesquinho e indevido do poder. Ele é entendido apenas como prepotência, já que não há nenhuma intenção de promover pessoas nem ideias.

A última, a velhice, corresponde à saída do mundo produzido nas fases anteriores e envolve, prioritariamente, a função de aconselhamento das novas gerações. No caso do professor, essa idade pode estar, durante um bom tempo, voltada não só para o aconselhamento, mas também para a produtividade acadêmica de ensino, pesquisa e extensão. Assim, os professores podem manter as peculiaridades da fase adulta, aliando a essa a qualidade própria da velhice, ou seja, a sabedoria (ERIKSON, 1998). O manter-se ativo e sentir-se gerativo permite ao professor transcender as limitações inerentes a essa fase e aliar-lhe geratividade e sabedoria.

Complementando as noções de trajetória pessoal e profissional, a partir de Ortega y Gasset (1970) e Erikson (1998), considera-se o posicionamento de Riegel (1979), em que ambos os percursos são entendidos na intrínseca relação entre o mundo interno (biológico e psico-individual) e o externo (sociocultural e físico). Nessa perspectiva, marcas da vida e da profissão estão intrinsecamente relacionadas e determinam o modo como cada professor percebe a si e seu entorno vivencial e acadêmico. Mais do que levar em conta a série de eventos ocorridos na vida pessoal e profissional deve-se considerar como tais eventos são enfrentados por cada um, de acordo com as inúmeras combinações possíveis nas quatro dimensões do desenvolvimento, já que nem sempre elas podem ser coordenadas simultaneamente. Desse modo, o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional é gerado por crises, contradições e conflitos, entendidas de forma construtiva, como ocasião de mudança e transformação.

O interesse pela pessoa do professor, portanto, não é inseparável do estudo da dinâmica das situações e acontecimentos, internos e externos, que contribuem ou não para sua realização pessoal e profissional.

A trajetória profissional, partindo desse pressuposto, é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes; em que fases da vida e fases da profissão se entrecruzam, mas não são uma só, visto que, fundamentalmente, esse percurso é, em muitos aspectos, único. “Nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de interir-se do mundo pedagógico, gestá-lo e governá-lo, não se sucedem umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo” (ISAIA, 2003, p. 370). Exatamente por haver entrecruzamento, muitas vezes, torna-se difícil programar novas estratégias de formação e de desenvolvimento profissional, pois essas gerações podem interagir, podem se repelir ou mesmo se desconhecerem como parceiras na construção do mundo acadêmico-pedagógico.

O desvelamento do professor como pessoa e profissional, ao longo das trajetórias que percorre, acontece a partir da integração de quatro pontos de vista, ou seja: das situações concretas que ele enfrenta, das representações que os outros desenvolvem sobre ele, das representações que ele mantém de si mesmo e, por último, de como ele percebe as representações dos outros a seu respeito. Somente assim será possível encontrar a pessoa concreta atrás da máscara. Para tanto, considera-se importante discutir a sua constituição em termos de eu individual e de “eu” grupal, a partir da dimensão profissional.

Nessa perspectiva, a noção de “eu” envolve um complexo subjetivo (consciente e inconsciente) formado pelas relações inter e intra-humana, que compreende significantes positivos ou negativos, objetos amados ou odiados que representam aspectos da pessoa e do grupo (ABRAHAM, 1987, 2000). Dessa forma, o eu é uma instância psicológica construída ao longo das trajetórias dos professores, nas quais a instância pessoal e a profissional estão em permanente processo relacional, cuja dinâmica consiste em acionar mecanismos de defesa, estruturados socialmente, capazes de proteger da ansiedade excessiva tanto a pessoa, quanto o grupo no contexto do mundo profissional. Contudo esses mecanismos de defesa, quando muito intensos, podem interferir na capacidade de compreensão da experiência vivida e, então, impedir o contato objetivo com a realidade e alienar os professores como indivíduos e como grupo.

O eu profissional é visto como um sistema multidimensional, que compreende as relações do docente consigo mesmo e com os outros significantes de seu campo profissional e envolve: colegas, alunos, pais, instituição escolar, em sua dimensão administrativa e cultural, e a comunidade em que ela está inserida, em um jogo dinâmico com o sistema em sua totalidade ou com segmentos dele. Na base desse sistema, estão imagens, atitudes, valores e sentimentos, tanto em nível consciente quanto inconsciente, e também as formas de conhecimento ou reconhecimento individual e coletivo que enfatizam a dimensão social do eu profissional.

É pertinente salientar que o eu profissional se constitui na dinâmica entre o eu individual e o eu grupal. O individual envolve um complexo subjetivo formado pelo eu real, pelo eu ideal e pelo eu idealizado. O real decorre da possibilidade de o professor dar-se conta de suas reais possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O ideal compreende aquilo que o professor gostaria de ser, apoiado em valores, ideais e aspirações que compartilha com o grupo, mas sabe que não é. O idealizado advém da ilusão do professor de ser prefeito. O eu idealizado, quando reforçado ou ameaçado pelas exigências sociais e profissionais, pode debilitar o eu real, o professor, a alienar-se da experiência objetiva da docência e a não ter condições de recriá-la, conforme suas experiências reais. A existência desse eu pode explicar a rigidez de certos professores e a oposição deles às mudanças.

O eu profissional grupal é formado pelos professores, vistos como classe, e pertencentes a determinadas instituições de ensino ou a grupos integrantes delas. Assim como o eu individual, o eu grupal é influenciado pelo contexto educativo, no qual o grupo atua e envolve suas diversas forças constitutivas. A comunidade escolar, em seu conjunto, mobiliza pro-

cessos e mecanismos orientados para identificações, ideais, normas repressivas ou libertadoras, ilusões grupais responsáveis pela constituição desse eu. Seu processo formativo envolve o eu grupal real e o eu grupal ideal ou oficial. O primeiro compreende a percepção que o grupo tem de si mesmo, sendo representado de forma consciente por seus membros, o que lhe dá maior mobilidade e uma capacidade de buscar novas configurações.

O segundo trabalha com uma imagem mais estratificada, que representa a dimensão oficial do grupo em situações de enfrentamento desse com outros elementos do sistema educacional. Nesse sentido, é mais refratário a transformações e mostra-se vulnerável a mecanismos de defesa que paralisam sua capacidade de perceber objetivamente a experiência real. Quando o eu ideal ou oficial sobrepuja o real, ocorre um distanciamento das experiências vividas pelo grupo, isso impede interrelações autênticas e leva, fatalmente, à alienação e ao conformismo.

Para as intrincadas relações entre as dimensões do eu, Abrahão (2000) cria a ideia de labirinto, representando o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores, em buscas para desvendar situações confusas, conflitantes e alienantes em que eles se encontram ao longo de suas trajetórias como indivíduos e como grupo.

A metáfora do labirinto representa o percurso que os professores percorrem. Ela evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado, sendo sua essência o movimento e a busca, ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional desses profissionais.

A experiência labiríntica, no que tem de positiva e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de suas trajetórias. Para que ela ocorra, eles precisam se sentir seguros como indivíduos e como grupo, para poder encontrar, no centro do labirinto, o eu verdadeiro, que é o responsável por suas motivações como docentes, por suas coerências estruturais, que envolvem diferenciação, permanência e unicidade. Somente assim os docentes poderão se aventurar nos diversos caminhos do labirinto e poderão se constituir como professores autênticos. Desse modo, conscientes das tensões pessoais e grupais, eles permanecem abertos à inovação e ao desafio e compartilham descobertas e possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional junto ao grupo que compartilham as labutas educacionais.

A maioria dos professores ou se perde nos caminhos sem saída do labirinto, ou passa por ele sem vivê-lo, sem perceber que pode tomar outras decisões e experimentar novos caminhos. Isso porque o eu inautêntico aciona mecanismos de defesa que negam a problemática vivida e a

ansiedade dela decorrente e abafam seu mal-estar e o desejo real ou imaginário de abandonar a carreira docente.

O labirinto, como metáfora, é pertinente tanto para explicar as marcas da vida, representadas pelos eventos ocorridos ao longo da idade adulta, quanto para explicar as marcas da profissão docente, expressas nas diversas maneiras de ser professor. Em ambas, há indícios da necessidade da construção de um eu autêntico, capaz de enfrentar as demandas da vida e da profissão.

### Enlaçando os fios da vida e da profissão do professor

Na tentativa de entrelaçar a tessitura pessoal e profissional do professor, é preciso enfatizar a intrínseca relação entre essas duas dimensões. Como observa Abraham (1987), o docente é, ainda, em grande parte dos estudos, visto como uma abstração, ignorado como pessoa que apresenta necessidades, problemas, limitações, ansiedades e tensões próprias ao percurso que trilha e compartilha com pessoas que lhes são significativas. No entanto, tais pessoas adquirem relevância variável segundo o ponto do caminho em que ele se encontra e o modo como enfrenta e percebe as relações que com elas estabelece. Como profissional, o contexto em que o professor se encontra – social, cultural, político e educacional – leva a entendê-lo em um cenário de crise em que as expectativas e a valorização social, as exigências educacionais, as condições formativas iniciais e o exercício continuado ao longo da carreira, o respaldo econômico, entre outros, podem levar ou não ao reconhecimento de uma identidade coesa e autêntica.

A constituição do eu dos professores envolve uma trama de condições internas e externas, alicerçadas em aspectos conscientes e inconscientes que afetam a dimensão individual e grupal do ser professor. Tal situação justifica o entendimento de que a construção docente vai além de um ato de vontade explícito, uma vez que implica em processos psicológicos complexos, vale entender: comprehende desejos, sentimentos e expectativas que são responsáveis por uma série de representações emanadas tanto do entorno educativo, quanto do mundo interior do professor. Essa dinâmica interna e externa, individual e grupal, consciente e inconsciente é a causa da configuração que cada professor pode apresentar em diferentes momentos de sua carreira docente e em diferentes etapas de seu ciclo vital. Na encruzilhada dessas duas vertentes, encontra-se o professor e sua

pessoa com as peculiaridades que lhe são inerentes, assim, situando-se no centro do debate educativo.

Levando-se em conta os achados teóricos e investigativos que embasam a construção deste texto, é possível apresentar alguns dos parâmetros vivenciais responsáveis pelo percurso pessoal dos professores do ensino superior e sua provável interpenetração na trajetória deles como docentes. A linha orientadora da discussão parte da concepção de que a trajetória concreta dos professores depende do modo como percebem e enfrentam o contexto pessoal e profissional em que estão inseridos. Logo, cada percurso é peculiar, original, mas mantém certa similaridade com os demais.

Apesar da impossibilidade de generalização do caminho vivido pelos professores como pessoa e profissional, algumas características podem ser elencadas no intuito de entender, em grandes linhas, as trajetórias por eles percorridas. Assim, tendo por modelo as idades ou as etapas apresentadas por Ortega y Gasset (1970), o transcorrer dos professores pode passar pelos seguintes parâmetros: entrada no mundo adulto, consolidação no mundo adulto e preparação para deixar o comando do mundo.

a) *Entrada no mundo adulto:* envolve as primeiras conquistas próprias a essa fase, ou seja, parceria de amor, construção de um lar próprio, formação inicial, início da carreira docente, pertença a um grupo profissional definido. Todas essas conquistas estão mescladas à busca da concretização dos sonhos e dos ideais próprios à juventude. Contudo esses sonhos são desafiados por demandas existenciais e profissionais, nem sempre promissoras, tais como: a luta por tornar-se professor, a adaptação às demandas profissionais específicas à docência, a busca de respaldo econômico para o início de uma vida independente da família original, a construção de um eu profissional docente o mais livre possível das máscaras impostas pelo entorno educativo, entre outras. As tarefas existenciais de cunho pessoal e profissional envolvem um percurso labiríntico duplo, centrado na identidade pessoal e docente. Em face disso, o professor pode progredir e realizar-se em ambas as dimensões. Convém notar que a energia, a força e o entusiasmo sentidos são contrabalançados pelo choque da realidade, em que os contextos profissional e pessoal apresentam exigências conflitantes. Muitas vezes, torna-se difícil selecionar o grau de investimento necessário às realizações de ambos os contextos, uma vez que eles podem cobrar, simultaneamente, decisões que requerem a escolha de um em detrimento de outro.

b) *Consolidação no mundo adulto*: compreende um espaço-tempo formado por múltiplas questões, diversificação de caminhos e tarefas variadas. A característica mais marcante dessa fase é o sentimento ambivalente de potência e impotência, relativo ao sentido de geratividade e de geração dominante, representado pela consciência de que a responsabilidade pela condução da geração mais velha e da mais nova é de sua competência. Disso decorre que o adulto não só se preocupa com os problemas inerentes às gerações mais jovens (filhos, alunos, parentes, colegas iniciantes), mas também com aqueles advindos da geração mais velha (familiares, antigos professores, colegas mais velhos); em vista disso, ele se encontra no centro de uma luta geracional, que, por sua vez, é responsável pelos sentimentos de angústia, ansiedade, frustração e também gera certo sentido de perda de liberdade pessoal, ocasionada pela pesada carga de responsabilidades relativas ao equacionamento de demandas conflitantes de gerações com problemáticas existenciais diferenciadas.

Dante desse panorama, o adulto se depara com uma nova crise de identidade, decorrente do questionamento que faz de sua própria vida, ao refletir se os caminhos percorridos levam à possibilidade de realização ou de alienação, tanto no plano pessoal quanto profissional. Referente à constituição do eu docente, pelas crises enfrentadas e pela ambivalência de papéis, o professor pode sofrer com maior intensidade a tensão entre o eu real e o eu ideal. Se este último for mais enfatizado, na medida em que os elementos distônicos prevalecerem, o eu idealizado encontra maior probabilidade de instalar-se.

Pelo prolongamento da expectativa de vida e pelas funções da docência, esse espaço/tempo do ciclo vital pode se estender ao período seguinte e aliar às conquistas e às demandas próprias da vida adulta a sabedoria e o aconselhamento.

c) *Preparação para deixar o comando do mundo*: envolve um longo e produtivo tempo em que o adulto orienta, produz, engaja-se em novos projetos, mas, simultaneamente, começa, aos poucos, a distanciar-se do mundo efetivo do mundo. Inicia-se um novo tempo em que nele pode se instalar um sentimento de serenidade, em virtude tanto da percepção de que as tarefas existenciais (pessoais/profissionais) foram cumpridas a contento, quanto de ele ter se tornado menos vulnerável ao julgamento da comunidade em que vive. As grandes conquistas ou já foram realizadas, ou estão em sua etapa de finalização, ou, ainda, tornaram-se vagas aspirações. O balanço da vida começa a ser efetuado de maneira mais realista, já que leva

em conta o que realmente pode ser feito de acordo com as reais condições de cada um.

A hierarquia de valores é refeita, dando novo significado às relações interpessoais e às tarefas realizadas. Reconfiguram-se os espaços geracionais entre o adulto e aqueles que lhe são significativos (filhos, familiares, alunos, jovens colegas), visto que esses pertencem a gerações com valores, convicções e estilos de vida cada vez mais distantes.

Contudo, o sentimento de pretensa serenidade, viável a essa fase, pode ser estilhaçado se o adulto não souber construir uma vida e uma carreira profissional gratificantes. Como consequência, os sentimentos de amargura e frustração nortearão suas relações com os demais, levando-o a enclausurar-se na lamentação e no rechaço ao mundo a que ainda pertence. O isolamento e a intransigência perante as novidades e as mudanças, indicativas de estar perdido no labirinto da vida e da profissão, podem encerrá-lo em um mundo vazio, alienado de todo sentido humano e pedagógico.

Tendo por pano de fundo os parâmetros acima apresentados, é possível entender que as transformações pelas quais o professor passa ao longo de sua carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, que envolvem a dimensão pessoal. Tal fato corrobora com a concepção de que o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter. A maneira de cada um exercer a docência depende do que ele é, como pessoa, e esse modo de ser vai refletir-se no jeito de ele ser professor.

## Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (org.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- ABRAHAM, A. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ERIKSON, E. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.
- ISAIA, S. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino*. 1992. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.