

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALGAIDES DE MARCO RODRIGUES

**TORNAR-SE PROFESSOR DE PSICOLOGIA:
ENCONTROS COM O OUTRO**

Pelotas

2011

ALGAIDES DE MARCO RODRIGUES

**TORNAR-SE PROFESSOR DE PSICOLOGIA:
ENCONTROS COM O OUTRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação docente: ensino, aprendizagem e conhecimento

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto

Pelotas

2011

ALGAIDES DE MARCO RODRIGUES

**TORNAR-SE PROFESSOR DE PSICOLOGIA:
ENCONTROS COM O OUTRO**

Tese aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 25 de outubro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto – UFPel

Prof^a. Dr^a. Beatriz Sanchet – UFPel

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto – UNILASALLE

Prof^a. Dr^a. Heloísa Dupas Penteado – USP

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel

Prof. Dr. Osmar Schaefer – UCPel

REVISÕES:

Língua Portuguesa: Profª Maria da Graça Leão

Língua Inglesa: Profª Viviane Jung

Formatação: Profª Gisele Schmidt Moitoso

Dados de catalogação na fonte:

Kênia Moreira Bernini CRB - 10/920

R696t Rodrigues, Algaides de Marco.
Tornar-se professor de psicologia : encontros com o outro /
Algaides de Marco Rodrigues ; Orientador : Tania Maria
Esperon Porto – Pelotas, 2011.

125 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-
Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Professor de psicologia. 2. Formação de professores. 3.
Encontros com o outro. 4. Grupo focal. I. Porto, Tania Maria
Esperon, orient. II. Título.

CDD 370.71

À minha amada mãe, por seu amor e sua dedicação e por ter sido o meu principal modelo como professora;

À Ândria, filha querida, que me faz tão feliz e que me ensinou visceralmente a confiar na realização dos grandes sonhos;

À Joice, ao meu cunhado e aos meus sobrinhos - Giordani, Darlise e Dener, amigos inseparáveis;

Ao meu pai e à minha vó Emiliana de Marco, sempre presentes em minha lembrança.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas professores, que me presentaram com suas ricas histórias e cuja participação tornou viável este estudo;

À Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperón Porto, pela orientação neste trabalho;

À Universidade Católica de Pelotas, por autorizar o espaço para a realização desta pesquisa;

Aos colegas e grandes amigos Cleber Ratto, Osmar Schaefer e Nilmar Gatto que valiosamente contribuíram em diferentes momentos do meu curso de doutoramento;

Aos familiares pelo apoio e amor incondicionais em todos os momentos da minha vida;

Aos amigos que participaram de diferentes formas, afetivamente colaborando.

RESUMO

RODRIGUES, Algaides de Marco Rodrigues. **Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro**. 2011. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

A pesquisa refere-se à constituição do professor de Psicologia, com discursos captados em discussões de grupos focais com professores de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas/RS, tendo como suporte as teorias de (Porto, 2003, 2006, 2008), Penteadó (1998, 2002, 2010), Cunha (2003, 2007, 2010), Freire (1999, 2006), Buber (1974) e Moreno (1978, 1992). Na compreensão das narrativas dos sujeitos são consideradas duas unidades de sentido: “o vivido na construção da docência” e “os encontros e diálogos”. As análises desenvolvidas indicam que o professor se constitui a partir dos potenciais encontros vividos em seus fazeres e nos espaços de compartilhamento com os pares, com os alunos, com a instituição de trabalho, com a comunidade e com um número infinito de interferências que caracterizam o momento e o contexto social, histórico e político onde ele se insere. Neste contexto assinalamos que o exercício da responsabilidade e do diálogo entre as pessoas une-as em busca de interesses comuns na construção do coletivo. O crescimento não vem apenas das concordâncias do grupo, mas também dos embates que se criam e das divergências e angústias nele presentes. A revisão da própria experiência de docência e a recuperação das raízes (de sua história de vida) auxilia na construção de ser professor. No encontro e diálogo com os outros, o professor pode descobrir sentidos para o seu fazer imbricados no sentido de existir. Esse olhar para si mesmo, reconhecendo contribuições dos outros na sua trajetória, facilita ao professor auxiliar os alunos na busca de, também eles, identificarem sentidos nos estudos e na vida. De um modo geral, a tese contribui para o campo da Educação, ao recolocar a perspectiva Humanista, a partir de Buber (1974), um Humanismo que parte da credibilidade nos encontros.

Palavras-chave: Professor de psicologia. Formação de professores. Encontros com o outro. Grupo focal.

ABSTRACT

RODRIGUES, Algaides de Marco Rodrigues. **Becoming a Psychology Professor: encounters with the other**. 2011. 125 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

The research refers to the constitution of the Psychology professor, with discourses captured in discussions of focal groups with Psychology professors of *Universidade Católica de Pelotas/RS*, which had the theories of Porto (2003, 2006, 2008), Penteadó (1998, 2002, 2010), Cunha (2003, 2007, 2010), Freire (1999, 2006), Buber (1974) and Moreno (1978, 1992) as support. Two units of meaning are considered in the comprehension of the subjects' narratives: "what is experienced in the construction of teaching" and "the encounters and dialogs". The analysis developed indicate that the professor is constituted from the potential encounters experienced in their doings and in the sharing spaces they hold with peers, with students, with the working institution, with the community and with an infinite number of interferences that characterize the moment and the social, historical and political context in which the professor fits. In this context we signal that the exercise of responsibility and of dialog between people unite them in the search of common interests in the collective construction. Growth comes not only from the agreements within the group, but also from the conflicts that arise and from differences and troubles that are present in it. The review of one's own teaching experience and the recovery of one's roots (their story of life) help in the construction of being a professor. In the encounter and dialog with others, the professor may detect meanings for their doing overlapped with the sense of existence. This look at oneself, recognizing the contribution of others in one's trajectory, makes it easier to the professor to assist the students in a search from which they may also identify significance in their studies and in their lives. In general, the thesis contributes to the field of Education, reinforcing the human perspective of Buber (1974), a humanism based on the credibility in encounters.

Key-words: Psychology professor. Teacher training. Encounters with the other. Focal group.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 COMPARTILHANDO A MINHA HISTÓRIA COMO PROFESSORA.....	13
2 INTERROGANDO.....	20
3 TORNAR-SE PROFESSOR, QUANDO OS CAMINHOS SE MULTIPLICAM	28
4 EU-TU-NÓS: O CONTEXTO DAS RELAÇÕES.....	40
5 TRAVESSIA METODOLÓGICA.....	49
5.1 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	49
5.2 Procedimentos metodológicos.....	60
5.3 Etapas da pesquisa.....	66
5.4 Descrevendo os encontros do grupo focal.....	68
6 OS CONSTRUTOS TEÓRICOS E OS DISCURSOS CAPTADOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	76
6.1 O vivido na construção da docência.....	77
6.2 Encontros e diálogos.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A – Autorização de divulgação dos dados coletados.....	129
APÊNDICE B – Autorização de realização da pesquisa.....	136

APRESENTAÇÃO

Que estudo é este? Formalmente trata-se da pesquisa do curso de doutoramento em Educação vinculado à linha de pesquisa “Formação de professores: ensino, aprendizagem e conhecimentos”, acerca da constituição do professor do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas/UCPel. Subjetivamente é uma tarefa complexa traduzir em palavras uma síntese do que representa para mim este período de aprendizado.

Eu comecei o curso de doutoramento num dos momentos existenciais marcado por muitas indagações e pelo desejo de olhar para a minha vida, para dentro de mim, avaliar o que precisava ser mantido e tomar novas decisões.

A opção por realizar o curso teve, desde o seu início, um sentido descrito em algumas palavras que escrevi ao término da dissertação de mestrado e que, por ainda terem um sentido verdadeiro para mim, valeu adaptá-las ao curso de doutorado: “eu não quero apenas mais um título acadêmico, nem realizá-lo como um modismo intelectual, ou outro motivo menos nobre.” (RODRIGUES, 1998, p. 123) Desejei que o processo vivido no doutoramento fosse:

[...] um rico momento de transformação - pois nisso procuro pautar o meu papel de aluna desde a sua origem: desejo que o espaço acadêmico seja porosamente transpassado pela minha subjetividade, bem como, que eu me sinta aluna, no sentido da genuína curiosidade de aprender, em qualquer espaço do meu cotidiano. (RODRIGUES, 1998, p. 123)

Na trajetória do curso muitas vezes sentei para estudar junto com a minha filha que realizava o tema da escola. Ficávamos cada uma fazendo as suas atividades e de vez em quando parávamos para uma conversinha. Um dia, logo nos primeiros meses, ela me perguntou: “tu ainda não terminaste de escrever isso?!” Eu respondi tentando uma aproximação com as atividades extraclasse para que ela compreendesse melhor: “É que o meu tema vai durar quatro anos para terminar”. Ela me olhou surpresa, baixou a cabeça e continuou estudando. Dias depois, conversando com uma amiga dela que nos visitava, ouvi seu comentário: “E tu sabes que a minha mãe tem um tema pra fazer maior que o nosso e que vai levar quatro anos?!”

E os quatro anos terminaram. É chegada a hora de sistematizar e finalizar esta etapa.

No **capítulo 1** narro aspectos entrelaçados que marcaram a minha vida pessoal e profissional para situar quem sou e como se delineou em mim a decisão de realizar o curso de doutoramento, por isso denominei-o “Compartilhando a minha história como professora”.

No **capítulo 2**, com o título “Interrogando”, apresento as questões que me inquietaram e me motivaram à pesquisa, a interrogação norteadora, o objetivo do estudo e justifico a importância que teve para mim a pesquisa em como se processam os “encontros com o outro”, dos quais o professor do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas se constitui. Nesse capítulo apresento também a hipótese que guiou a minha pesquisa e que se revelou a partir dos resultados da investigação na tese que defendo.

No **capítulo 3** apresento algumas reflexões sobre ser professor de Psicologia que me auxiliaram na sistematização e realização da pesquisa, tendo como fundamentação teórica principal os estudos de Cunha (1999, 2003), Porto (2003, 2008 a e b), Penteado (1998, 2002), Moreno (1978), Horton e Freire (2003). Compreendo ser professor a partir de uma atitude fenomenológico-existencial, ou seja, o ser-no-mundo encontra-se num processo de constantemente tornar-se. Ser-o-mundo implica um movimento incessante de formar-se na própria relação da percepção de si, do outro e, conseqüentemente, do mundo. Nesta perspectiva, fenomenológico-existencial, a ontologia possível está dada no próprio processo de tornar-se algo ou alguém. Ser é tornar-se.

Por considerar a riqueza da interação entre as pessoas e defender que os encontros com o outro constituem o professor de Psicologia, no **capítulo 4** destaco algumas reflexões sobre a importância das relações, com o título “Eu-Tu-Nós: o contexto das relações”. Neste capítulo busco contribuições teóricas principalmente em Bauman (2001), Buber (1974), Moreno (1978, 1992), Porto (2003, 2006, 2008), Horton e Freire (2003).

No **capítulo 5** descrevo a “Travessia metodológica”, trazendo alguns dados sobre a Universidade Católica de Pelotas/UCPel e o curso de Psicologia/UCPel, contexto onde se realizou a pesquisa. Apresento informações gerais sobre os

sujeitos participantes, bem como a técnica e instrumentos utilizados no estudo. Incluo também a descrição dos encontros realizados com os sujeitos.

No **capítulo 6**, com o auxílio dos construtos teóricos e utilizando uma atitude fenomenológico-existencial como método de análise, faço a compreensão dos discursos dos sujeitos captados nos encontros do grupo focal, buscando possíveis respostas à interrogação da pesquisa. Atenta às questões propostas e relendo inúmeras vezes os discursos transcritos, considerei duas unidades de sentido que me pareceram mais significativas: “o vivido na construção da docência” e “encontros e diálogos”.

Nas **considerações finais** assinalo que a revisão da própria experiência de docência e a recuperação das raízes (de sua história de vida) auxilia na construção de tornar-se professor. No encontro e diálogo com os outros, o professor pode descobrir sentidos para o seu fazer imbricados no sentido de existir. Esse olhar para si mesmo, reconhecendo contribuições dos outros na sua trajetória, facilita ao professor auxiliar os alunos na busca de, também eles, identificarem sentidos nos estudos e na vida.

1 COMPARTILHANDO A MINHA HISTÓRIA COMO PROFESSORA

*“As coisas que não conseguem ser
obvidadas continuam acontecendo.”*

Quintana (1999, p. 101)

Em março de 1987, dei a primeira aula como professora, na Universidade Católica de Pelotas-RS. Conscientemente, não planejei a carreira profissional para ser professora, embora perceba que o vínculo com a educação esteve presente desde a infância. Filha de professora e de pais que valorizavam o estudo, eu sempre adorei estudar. Via a mãe preparar aulas, sair para lecionar e dar aulas particulares dentro de casa diariamente. Tenho vivas as lembranças de vê-la atendendo os alunos e de eu fazer tentativas de imitação de sua postura, brincando de escola junto com a minha irmã, que hoje também é professora. Percebia o orgulho da mãe dedicada ao magistério e me fascinava a magia daquela relação mantida com os alunos.

Aos dezoito (18) anos, deixei Santa Vitória do Palmar/RS para fazer a graduação em Psicologia. A habilitação-psicólogo era o meu sonho desde que comecei a me questionar sobre a escolha profissional, mas, no vestibular de verão de 1980, a UCPel só abriu vagas para Psicologia Licenciatura. Como a grade curricular do primeiro ano era igual para as duas habilitações, iniciei o curso sem ter muita pretensão de continuá-lo. No vestibular seguinte, voltou a ser oferecida a habilitação-psicólogo. Fiz a seleção e cursei concomitantes os dois cursos. Por serem poucas as disciplinas específicas da licenciatura, acabei concluindo esse curso em 1983. Estava dado o primeiro direcionamento formal acadêmico na caminhada como educadora.

Ter de mudar de cidade para ingressar na universidade e todas as transformações daí decorrentes marcaram um intenso aprendizado de vida. A saudade da família e a alteração violenta de valores e vivências eram imensamente maiores do que a distância geográfica. Era inevitável o choque de culturas, especialmente porque, nessa época, os meios de comunicação e a globalização não penetravam, como hoje, em nossas subjetividades. Vivi sem televisão, por exemplo, até os 15 anos e o mundo me era tão pequeno que o mergulho em tudo que me

rodeava e as vivências experimentadas eram movimentos constantes, atraentes, mas bastante reduzidos ao meu território! Na infância, em Santa Vitória, eu tinha a possibilidade de passar horas sentada sobre uma ameixeira ou brincando na casinha imaginária, embaixo de um limoeiro. Tinha silêncio. E o silêncio fala. A gente escuta e se escuta. Hoje é interessante entrar em contato com essas lembranças que me construíram para compreender melhor a rede de sentidos que sustenta o meu projeto de vida e as escolhas que venho fazendo. Desejo preservá-las e até intensificá-las, porque compartilho com Alarcão (2002, p. 177) a ideia de que ser professor implica:

[...] saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Essas reflexões me conduzem a um mergulho na história pessoal, trazendo à tona as razões pelas quais me tornei professora. Tenho, das vivências de infância em Santa Vitória do Palmar, registro de uma época em que eu comungava com os objetos, com a natureza e com os pais que dispunham de tempo para ficarem em casa. A reunião familiar acontecia em vários momentos do dia. O diálogo acompanhava as refeições; tanto no final da tarde quanto nas noites. Todos ficávamos juntos conversando. Exemplos assim construíram em mim um gosto pela relação com o outro. Apesar de muitas metamorfoses terem acontecido na minha vida, continuo valorizando a relação e o diálogo entre as pessoas.

Parece importante contar um pouco da trajetória como estudante, porque ser professora está na minha história de vida, nas raízes da infância e da adolescência. Penso que me tornei professora para nunca deixar de ser aluna.

Após concluir, em 1984, o curso de Psicologia (habilitação-psicólogo), iniciei a prática como psicóloga, em consultório particular. Um trabalho estimulante que mantenho até hoje: psicoterapia individual, grupal, casal e de família. Para fundamentar o papel de psicoterapeuta, fiz o curso em Psicodrama Existencial Fenomenológico, reconhecido pela Federação Brasileira de Psicodrama - FEBRAP, da qual recebi o credenciamento como psicodramatista, terapeuta de alunos dos cursos de formação e professora supervisora em Psicodrama. É possível que a

experiência de ter nascido num município extremo meridional da fronteira Brasil-Uruguaí, tenha trazido para a experiência profissional algumas características que permitem com facilidade também viver na fronteira da educação e da psicologia clínica no consultório. Universos que podem se tangenciar, mas têm demarcações próprias.

Continuando a formação dessa vivência da “fronteira profissional”, concomitante ao trabalho como psicoterapeuta, logo que terminei a graduação, ingressei no curso de especialização em Educação na Universidade Federal de Pelotas/RS, realizando os estudos que resultaram na monografia sobre Educação Compensatória. Nesse curso, tive a riqueza de conviver com um grupo de colegas de diferentes áreas, os quais me auxiliaram a ver o processo educativo sob diferentes enfoques. O curso subsidiou-me com aquilo de que estava sedenta: o embasamento filosófico, sociológico e a história crítica que fecundavam as reflexões sobre ser professor. Reacendeu em mim o gosto pela arte de ensinar.

Com o desejo de praticar o que aprendi na graduação e pós-graduação, iniciei a lecionar no curso de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas em 1987. Comprovei ser possível e frutífera uma relação de crescimento entre professor-aluno. O vínculo formado com os estudantes, a curiosidade deles ao lançarem-se no desafio de cada atividade, o compartilhamento dos aprendizados estimularam-me a continuar estudando e me atualizando.

Em 1995, ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na época iniciando a seleção para a sua primeira turma. Além de outros ganhos, tenho certeza de que o Mestrado foi um grande incentivo na atuação como pesquisadora. Desenvolvi a dissertação na temática da velhice que, seguindo a indicação da Banca Examinadora, foi publicada na íntegra no livro *Construindo o Envelhecimento*.

Ao terminar o mestrado, desejava continuar estudando, mas um mês depois nasceu minha filha. Tinha o sonho de realizar o doutoramento paralelo ao trabalho na Universidade Católica de Pelotas e no consultório, mas logo percebi que tudo junto poderia comprometer a qualidade do meu envolvimento e da atuação nas diferentes áreas, prejudicando as relações e o aprofundamento em cada um dos projetos.

A experiência diária na atividade docente continuou me enriquecendo de aprendizagens, tanto na confirmação de certezas temporárias como no despertar das dúvidas que me estimulavam a prosseguir sempre buscando novas e criativas respostas. Muitas vezes aconteceu de os alunos destacarem a clareza com que apresentei um tema, embora às vezes eu saísse da aula com novos questionamentos, não só do conteúdo, mas da dialética adotada no ato de ensinar que humildemente afirmo: deixava-me com dúvidas. Confesso que, em parte, a dificuldade era boa, pois me impulsionava à atualização, à crítica do que fazia. Assim, aumentava o meu fascínio por desvendar novos caminhos, por aprofundar conteúdos e posicionamentos, por ouvir novas versões sobre os fatos, por experimentar e, enfim, ousar e viver as descobertas. As dúvidas me impulsionam a continuar estudando, a ouvir outras pessoas, a pesquisar.

Quando, ainda hoje, ao final do semestre, sou escolhida como professora homenageada, paraninfa ou patrona da turma de formandos, tomo tais distinções como um compromisso de atualização constante. Os alunos estimulam-me, com sua vitalidade e curiosidade, a repensar sobre as certezas do ensino, em busca de novas formas de comunicação e no empreendimento de novos estudos para ser professora do curso de Psicologia.

Hoje, tenho muito mais dúvidas do que em qualquer outra época da vida. Acredito que a vida é incerteza e que apenas algumas e vitais certezas nos sustentam - os princípios que dão sentido ao viver.

No acréscimo às incertezas com que me venho deparando estão algumas experiências dos últimos anos, quando, além da docência, participei de ações administrativas e reflexivas sobre os rumos da formação do Psicólogo. Refiro-me às experiências vividas na coordenação do curso de Psicologia/UCPel (2005/2006) e da Clínica Psicológica/UCPel (2006/2007) e nos eventos nacionais da Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP). Essas atividades me enriqueceram com experiências diferentes. Permitiram que eu vislumbrasse mais amplamente as dificuldades que perpassam a formação do psicólogo, o que me exige um mergulho nas questões paradigmáticas e metodológicas do curso.

Nessa trajetória de reflexão sobre ser professora, tenho encontrado ressonância em vários colegas que lecionam no curso de Psicologia e que participaram ativamente das últimas reformulações do Projeto Pedagógico deste

curso da UCPel. Fizemos inúmeros encontros onde discutimos sobre os rumos a serem trilhados no curso, a necessidade de questionarmos o nosso papel e a nossa contribuição na formação dos alunos.

Para mim, sempre foi atraente e construtivo mergulhar nas experiências com os colegas e/ou com os alunos, aproveitando-as como oportunidades de crescimento. Assim, os mergulhos que venho fazendo possibilitam-me viver profundamente as experiências profissionais e de vida, resgatando os aprendizados importantes delas, tais como a parceria de trabalho com colegas e alunos e as amizades que aí se criam.

No processo de ser professora, sinto a necessidade de me autoavaliar, ressignificar experiências, fazer novos estudos e participar de discussões que renovem perspectivas e permitam diferentes matizes às vivências do dia a dia. Entre os desafios postos a mim como professora, nos espaços que permitem contribuir com a formação dos alunos (futuros psicólogos) e percebendo a motivação que brota em minha trajetória pessoal e na prática profissional, pergunto-me: quais os espaços de ruptura que ainda podem ser possíveis? Neste momento, encontro como um início de resposta, a abertura de me deixar tocar pela relação Eu-Tu, de interagir com o olhar dos alunos e dos meus pares, que se descobrem e, descobrindo-se, veem os diferentes, ouvem as necessidades emergentes e singulares de cada momento.

Outros mergulhos permitiram-me conhecer alguns desafios que invadem a trajetória acadêmica, para além do processo de ensinar e aprender. Voltarei a mencioná-los no decorrer do trabalho; agora, brevemente, referir-me-ei à interferência na educação provocada pelo mercado capitalista.

Passei a conhecer melhor a interferência mercantilista na educação especialmente quando me engajei em ações administrativas que pressupõem articular mudanças que estão atreladas a um sistema muito mais amplo do que os muros das instituições de ensino.

Como professora, tenho o desafio diário de trabalhar com jovens que chegam à Universidade com um sonho profissional a ser desenvolvido. Refletir sobre o papel que exerço é parte integrante da seriedade que cabe ao compromisso de ser professora em relação aos conhecimentos e aos alunos.

Para mim, a importância de recriar o papel de professora tem um outro aspecto igualmente relevante, que é a responsabilidade social de participar na formação de psicólogos(as) que irão trabalhar com pessoas desejosas de repensar suas existências e suas circunstâncias de vida. Responsabilidade que, se for sentida no isolamento pessoal, pesa e angustia demasiadamente. Há necessidade de compartilhar, de conviver com outros, de dar e receber afeto e opiniões, de participar de projetos de trabalho em que a colaboração e a solidariedade estejam presentes.

O trabalho diário e suas atribuições, o recorte que a especialidade traz à maneira de se fazer leitura do mundo, as vivências pessoais, e muitos outros elementos vão construindo um foco de perspectiva que pode limitar a capacidade de encontrar respostas novas e criativas se não nos permitimos alargar frequentemente os horizontes de perceber a vida. Uma maneira de ampliar esse horizonte é o engajamento nos espaços de estudo que possibilitam ouvir experiências de colegas, que enriquecem a aprendizagem e, conseqüentemente, oportunizam um outro olhar sobre mim e sobre o meu trabalho.

Na ação como professora, procuro estimular a flexibilidade, criatividade, sensibilidade e capacidade crítica dos alunos diante dos estudos teóricos e da vida, que muda constantemente. Escutar as necessidades emergentes do momento histórico atual, conhecer outras práticas docentes, através de um exercício em conjunto com os colegas, é o que penso ser necessário à ação de ser professora.

Com essa intenção, reacendi o sonho de iniciar o curso de doutorado que guardava cuidadosamente, com muito carinho, dentro de mim. Às vezes, eu ficava triste porque ele demorava demais; passei por perdas e mudanças na vida pessoal que me trouxeram o temor de que o desejo poderia não se realizar. Em momentos como esses, encontrei pessoas, como a professora Tania Porto e o professor Osmar Schaefer, que, nas suas sensibilidades, captaram o meu sonho, alimentando-o com a pergunta: “E o doutorado?” Talvez eles não imaginassem que suas perguntas me eram tão preciosas! Tenho por eles a gratidão de enxergarem além do que eu falava e de apostarem no meu desejo de estudar mais.

Assim, entrei no curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas em busca de um espaço para reflexão muito importante para mim naquele momento. Acredito fortemente na vivência grupal: na força que se recria com o compartilhamento de experiências e reflexões coletivas. A

oportunidade que o curso me ofereceu para estudar e discutir temas sobre educação reacendeu em mim o desejo de refletir sobre a formação do professor universitário. À medida que me dedicava à construção do projeto de pesquisa, senti um sinal de que a minha motivação direcionava-se para os estudos sobre o professor do curso de Psicologia da UCPel.

Nesse período criei, junto com outros colegas, o Núcleo/RS da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia-ABEP, do qual fui a primeira coordenadora (2007-2009). Essa função proporcionou-me um contato mais específico sobre a formação do psicólogo em diferentes instituições de ensino do Brasil.

Em março de 2010 passei a residir em Porto Alegre e fui convidada para lecionar no Centro Universitário Metodista, do IPA. Ainda permaneci lecionando nas duas instituições de ensino universitário até julho de 2011, quando solicitei a demissão da UCPel.

Pessoalmente, tenho uma característica bastante reflexiva e me encontro num dos momentos existenciais em que reavalio profundamente a vida. Repensar o papel do profissional psicólogo e do profissional docente faz parte do processo de avaliação por mim vivido.

Frequentemente, encontro com pacientes que atendi quando eram crianças e hoje eles me apresentam seus filhos; vejo meus ex-alunos, que são atualmente professores, também com seus alunos. Observo-os emocionada e feliz por nossas histórias terem-se entrelaçado em alguns momentos, por ter participado das suas formações e por vê-los, agora, semeando e recriando novas situações de vida. Acredito que viver é abraçar o risco e, assim, entendo que o contexto acadêmico preserva o encanto quando o professor abraça novos desafios.

Motivada pela revisão dos papéis de psicóloga e de professora, dediquei-me nesta pesquisa a estudar **como se processam os “encontros com o outro”, dos quais o professor do curso de Psicologia/UCPel se constitui**. Partindo da pesquisa desse caso singular, busco realizar teorizações acerca do tornar-se professor de Psicologia.

Apresento a seguir, maiores especificidades sobre o processo de interrogação que me motivou na trajetória da pesquisa.

2 INTERROGANDO

*“[...] quando descobrimos que não sabemos ainda,
ou que não sabemos o bastante para ensinar.
Então se pesquisa, se investiga.”*

Brandão (2003, p. 69)

Como professora de Psicologia na UCPel, algumas questões me inquietavam e me motivaram a desenvolver uma pesquisa no curso de doutoramento.

De que forma se constitui o profissional professor, como é o seu fazer e quais os espaços que o professor encontra no curso de Psicologia/UCPel para compartilhar sua vivência da docência? Essa foi a questão que me acompanhou mais fortemente na investigação até o momento em que me encontrei com os sujeitos da pesquisa. A partir daí, dada a experiência de **presença e totalidade**¹ no encontro com eles, o foco foi-se definindo mais precisamente em torno do “encontro com o outro” como força constitutiva da docência.

Se as palavras podem produzir sentido, e eu acredito que sim, quais serão os sentidos que damos ao “ser professor” de Psicologia na UCPel? Acredito que, nas diferenças pessoais que nos constroem e na diversidade de áreas e de construtos epistemológicos que embasam a nossa trajetória profissional, existam diferenças a serem conferidas e refletidas por todos nós, professores de um curso universitário.

Respeitar, compartilhar, trocar reflexões e experiências. Este estudo não deseja produzir um amálgama homogêneo de concepções do que é tornar-se professor, pois percebe que os professores coexistem com paradigmas e princípios diferentes num mesmo território de ensino e aprendizagens. Esta pesquisa propõe-se a respeitar, através de um estudo científico, nossas tangências e afastamentos como docentes. Tornar-se professor vai além do aprendizado acadêmico. Na minha visão, tornar-se professor é uma trajetória que não acontece isoladamente. Ela ocorre no dinamismo da vida e se reconstrói nos encontros.

¹ O filósofo Martin Buber afirma que há necessidade da **presença** ao evento de encontro mútuo para a vivência do fenômeno inter-humano. Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O evento “acontece” pelo encontro “entre” o EU e o TU na reciprocidade da ação totalizadora. Só no encontro dialógico é que se revela a **totalidade** do homem. “O EU se realiza na relação com o TU”. (BUBER, 1974, p. 13)

Com essa pesquisa quis conhecer como eu e meus colegas produzimo-nos dentro das nossas práticas, como elas nos *tocam*, o que brota de sentimentos e reflexões no cotidiano de nos constituirmos professores de Psicologia.

Parti da hipótese que guiou o meu trabalho segundo a qual o professor se constitui dos múltiplos “encontros com o outro”. Esse “outro” resulta da relação com os alunos, com os colegas e de uma série infinita de diferentes TUS com quem ele convive direta ou indiretamente, de maneira profunda e verdadeira. Ao contrário, se os sujeitos da relação constituem ISSOS em lugar de TUS, não há encontro com o “outro”, a relação se esvazia de presença e de verdade e as pessoas envolvidas empobrecem. Os TUS não são necessariamente humanos, eles podem se constituir, por exemplo, em valores, crenças, discursos que alicerçam modos de ser ou rumos a serem percorridos, desde que garantida certa natureza da relação.²

Pressionados por várias demandas, considero importante que nós, professores de Psicologia, tenhamos presente a multiplicidade de elementos que atravessam o processo de formação de psicólogos, inclusive a própria constituição enquanto professor desse campo de saber.

E quando esse formar psicólogos precisa considerar, além do conhecimento técnico aplicável às situações de trabalho, os necessários vínculos com as pessoas e o manejo das tensões envolvidas nos encontros interpessoais? Como o professor de Psicologia lida com esse desafio?

Acredito que seja desejável que se reservem espaços de criatividade, exercícios de troca de afeto, autonomia e crítica. Baptista (2000), em seu estudo sobre a formação universitária de psicólogos(as), compara essa formação com uma “fábrica de interiores”, explicando que, se as crenças e os fazeres dos professores forem transmitidos aos alunos sem uma relação com a criatividade, com a autonomia dos acadêmicos, sem respeito às imprevisibilidades da vida e ao contexto onde o curso se insere, criam-se sujeitos à imagem e semelhança dos princípios e formas que os constituíram.

² O enunciado da tese refere-se aos dois pares de relações, EU-TU e EU-ISSO, expressões oriundas do pensamento de Martin Buber, para designar dois modos de relacionamento da existência humana. (1974) Referência que será desenvolvida no capítulo 4, intitulado Eu-Tu-Nós: o contexto das relações.

Refletir sobre o processo de formação de psicólogos é complexo, necessário e implica considerar atentamente os diferentes elementos que perpassam, ora evidentes ora implícitos, o cotidiano acadêmico.

Exemplo disso, que vem gerando inquietações nas instituições formadoras de psicólogos(as) é a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004). Provocados pelas Diretrizes, temos na UCPel, a semelhança de muitos outros cursos de graduação no País, trabalhado na reelaboração do projeto pedagógico do Curso de Psicologia.

Considero importante aproveitar as situações de mudança, tais como, a mudança do Projeto Pedagógico no Curso, para que elas resultem em uma produção coletiva decorrente do diálogo das diversas forças que nos constituem. Durante essas discussões, tivemos momentos em que, por exemplo, falávamos sobre a importância de que os professores também tivessem prática como psicólogos nas correspondentes áreas que se dedicavam a ensinar no Curso/UCPel – psicologia clínica, psicologia do trabalho, psicologia escolar e saúde mental coletiva. Alguns defendiam, ao contrário, o valor da dedicação exclusiva à docência, que tornava os professores mais comprometidos com o ensino, mais preparados e envolvidos com os demais encargos inerentes ao vínculo com uma instituição de ensino.

Eu então questiono: há relações entre ser professor e psicólogo atuando em práticas específicas fora do contexto acadêmico? Essas relações participam, de alguma forma, na constituição do ser professor?

Como estarão sendo as relações entre os professores no curso de Psicologia da UCPel? Será que são relações *ISSO-ISSO*, ao invés de relações *EU-TU*, como diria Buber (1974)? Há possibilidades autênticas de “encontro com o outro”?

Questões como essas se impõem em meio às tensões de muitas demandas que interpelam os professores do curso de Psicologia da UCPel. Aquelas oriundas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)³, as expectativas de empregabilidade dos alunos e seus familiares, as necessidades reais da comunidade onde o curso se insere, os rumos político-institucionais da

³ SINAES: A lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo descrito no seu parágrafo primeiro de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Universidade, entre outros aspectos que acontecem, todos eles marcados pelas mudanças culturais típicas da atualidade.

Vivemos uma cultura de consumo, onde as relações são descartáveis. Relações utilitárias estão presentes entre as pessoas enquanto sejam necessárias ao contexto e, como qualquer outro objeto de consumo, são jogadas fora depois de terminada a utilidade. (BAUMAN, 2008)

É uma utopia desejar espaços de convivência e trabalho solidário dentro das demandas que se impõem na sociedade atual? Quais os espaços que nós, professores de Psicologia, construímos numa ação coletiva de ensinar? Ser psicólogo é trabalhar com relações humanas e ser professor de Psicologia é trabalhar com o quê? Como fica a dimensão de relações humanas dentro das nossas situações de trabalho?

Acreditando no valor que o trabalho tem na sociedade atual, para a maioria das pessoas, como uma importante trilha de construção da subjetividade, ocupando até mesmo várias horas do dia na sua realização, pergunto-me: como nós, professores de Psicologia, nos constituímos tocados pelas experiências que realizamos no cotidiano com nossos alunos, colegas e nas relações que estabelecemos com a instituição? Não é isso que ensinamos aos nossos alunos como desejado e esperado a fazerem com seus futuros pacientes na condição de profissionais da Psicologia?

Essas muitas questões levantadas agregam-se em torno de uma mesma preocupação que percorreu todo o trabalho e, com o passar do tempo, foi tomando corpo na forma de uma interrogação recorrente, constituindo o alvo inquietante da pesquisa. A aparente dispersão das questões levantadas encaminhou-se para a demarcação clara do que seria chamado de problema da investigação, mas opto por denominar de interrogação⁴ da pesquisa. Inquieta com as tensões produzidas pelos movimentos constantes que agitam o cotidiano acadêmico, é que desejei conhecer **como se processam os “encontros com o outro”, dos quais o professor do curso de Psicologia/UCPel se constitui?**

Quando avalio a minha experiência de vinte e quatro (24) anos como professora, percebo que, além dos ganhos e aprendizagens adquiridos, também

⁴ Utilizo a denominação “interrogação” ao invés do usual termo “problema” de pesquisa por considerá-la mais adequada ao referencial de inspiração fenomenológica que utilizarei na compreensão dos discursos dos sujeitos.

tenho descoberto desafios que perpassam o exercício da docência para além da ação de ensinar e aprender. Refiro-me a alguns desafios, consequentes da interferência do mercado capitalista, pressionando o curso na instituição onde trabalho, buscando a formação (ou seria formatação?) de profissionais para atender às exigências de aplicação imediata do conhecimento, diminuindo o espaço de aprofundamento à formação humana, que, a meu ver, é necessária ao exercício da relação do(a) psicólogo(a) com as pessoas e instituições atendidas por ele (ou ela). Outro desafio percebido é a intensificação de tarefas administrativas/burocráticas para além da docência, deixando ao professor um espaço reduzido para preparação de aulas, para pesquisa, para o estudo e reflexão com os colegas e alunos sobre o processo educativo.

Entendo que é necessário “correr atrás” do último conhecimento e das contribuições da função de ser psicólogos, sem esquecer os estudos dos clássicos da Psicologia; é preciso preocuparmo-nos com os conhecimentos exigidos nas provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE, nos concursos e nas exigências da comunidade, sem deixar de valorizar a formação ética humanista, que deve fazer parte da formação do psicólogo.

Bosi (2007), pesquisando sobre o trabalho docente nas instituições de ensino superior brasileiras, no período de 1980 a 2005, evidencia que há “uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se [fez] também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente.” (BOSI, 2007, p. 1507)

A insegurança e precariedade que atingem as condições de trabalho dos professores se propaga também no estímulo à competição entre os alunos. Em relação aos docentes, há uma busca incessante pela qualificação, na tentativa de corresponder às competências exigidas pelo mercado. Concomitantemente, o professor sente-se cobrado a fornecer subsídios aos alunos para que também possam competir em busca da sua empregabilidade, como afirma Leda “vive-se uma hipertrofia do eu, numa sociedade essencialmente meritocrática.” (LEDA, 2006, p. 4)

A interferência do mercado no contexto da educação universitária, apresentada pelos autores, produz nas relações entre professores e alunos um clima de cobranças e competição que induz a caminhos pouco solidários de construção coletiva do conhecimento, bem como retira o prazer da ação de ensinar e aprender.

Assim, percebo que tornar-se professor é uma construção que sofre a interferência de muitos desafios - chamados por mim de “outros”, que não são humanos, mas participam da constituição do professor. Por exemplo, se o sujeito incorpora apenas a lógica da empregabilidade em função do mercado de trabalho sem uma reflexão crítica, corre o risco de reproduzir conteúdos, seguindo as Diretrizes Curriculares, sem a devida construção conjunta com os pares e com os alunos, sem a cuidadosa escuta à comunidade que permite conhecer as suas necessidades específicas.

Preocupações com dificuldades econômicas e necessidades pessoais ocupam o tempo de professores e estudantes e, também, dos gestores das instituições, os quais, para se manterem, em geral, dão menos atenção às questões do processo de ensino e aprendizagem. Considero importante assumir e refletir sobre os encantos e os desencantos, sobre as expectativas e as dificuldades encontradas na profissão, enfim, sobre o constante movimento produzido pelas metamorfoses do processo de tornar-se professor.

Ao buscar o curso de Psicologia, os alunos e seus familiares esperam encontrar ali a preparação necessária para exercer a sua profissão. Cada vez mais a lógica capitalista da organização da sociedade faz essa exigência, isto é, que os estudantes acumulem um conhecimento científico aplicável às necessidades do mercado. A exigência de empregabilidade, após o grande investimento feito pelos alunos e seus familiares, especialmente numa universidade privada como a UCPel, faz com que o aspecto econômico interfira e talvez determine as prioridades do conhecimento científico e tecnológico. Essa perspectiva ajuda a construir um saber cada vez mais especializado. Santos (1999, p. 46) afirma que “na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização [e como consequência negativa] é hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado”.

Então, como ser professor de Psicologia lidando com esses e outros tantos desafios próprios da sociedade contemporânea em especial numa instituição privada? Será que nos permitimos viver o encontro com esses “outros” que interferem nas relações interpessoais? Tentamos negá-los? Ou deixamos que eles determinem os rumos da caminhada?

Neste contexto de desafios, quero destacar que com essa tese tive como objetivo: **compreender como se constitui o professor do curso de Psicologia/UCPel.**

Para alcançar esse objetivo, pesquisei através de um estudo de caso com os colegas professores e não sobre eles. Pesquisei junto com eles como são os professores do curso de Psicologia/UCPel.

Partindo da pesquisa desse caso singular, busco extrair elementos coletivos possíveis para contribuir na discussão sobre ser professor de Psicologia, sem a pretensão de concluir o assunto ou criar fórmulas. Desejo que este caso singular possa expandir a discussão sobre o tema e ser incluído na concepção defendida por Fonseca que há estudos em que “cada caso NÃO é um caso” (FONSECA, 1999, grifo da autora), pois parte-se dele para aprofundar discussões, teorizar a respeito do tema, colaborar na expansão do diálogo sobre caminhos possíveis e apontar novos sentidos em vivências acadêmicas que necessitam ser ressignificadas.

Tenho consciência de que o processo de pesquisa vivido no Curso de Psicologia onde eu trabalho pode não ter sido simples para mim e, possivelmente, nem para os colegas, uma vez que revisamos a nossa própria atuação e os conceitos sobre como nos tornamos professores. É importante salientar que os processos vividos implicaram, também, exposição de todos os professores ao grupo com quem se convive diariamente e se tem diferentes compromissos e expectativas.

Em relação à consciência das dificuldades que poderiam surgir na trajetória de pesquisa, desde a elaboração do projeto eu estava consciente sobre os riscos que poderiam acontecer na sobreposição de papéis, uma vez que eu seria professora e pesquisadora dentro do próprio local de trabalho. Situação esta que está ilustrada em uma anotação do meu diário de campo, criado desde o início do curso de doutoramento. Neste instrumento anotei, nos quatro anos do doutoramento, as descobertas e as dificuldades encontradas durante o percurso:

é verão. Passei os meses de janeiro e fevereiro lendo e construindo o projeto de pesquisa. Tenho receios. Um deles é pesquisar sobre mim junto com os meus colegas no nosso próprio ambiente de trabalho. (Diário de Campo, 29 fev. 2008).

Mas a certeza de continuar investindo na proposta da presente pesquisa vem, também, de uma anotação no Diário de Campo (12 jan. 2008):

apesar do medo, sinto-me desafiada. E quando me sinto apaixonada por algo, fico assim como refém [do meu trabalho], não consigo imaginar outro tema além daquele que me captura.

Conhecendo essa minha característica, senti, ao longo do caminho percorrido, coragem para seguir em frente. Por um lado, sentindo a segurança da convicção de que há potência na intersubjetividade produzida no encontro com os sujeitos da pesquisa, bem como a interlocução com os teóricos e as discussões que se multiplicaram nas contribuições de várias pessoas que me auxiliaram nesse processo de pesquisa. Aqui, mais uma vez, ganha força uma atitude fenomenológico-existencial que percorre minha formação desde o começo, como já apresentei no capítulo anterior. Tal atitude me acompanha no caminho da clínica e, agora, me auxilia como pesquisadora no doutoramento em Educação.

Por outro lado, acredito que a pesquisa me auxiliou no meu processo de metamorfose, na (re)construção de mim. Cada dia me (re)construo, reavaliando conceitos e valores, que conseqüentemente modificam o meu comportamento e redirecionam todas as relações que estabeleço com quem me rodeia. Mudo e minha transformação altera o modo como me relaciono comigo e com os outros. Tenho convicção plena da permanente mudança que a vida me exige, mas também tenho clareza de que, muitas vezes, resisto a essa mutação e desejo “frear” ou negar a realidade que me cobra ser diferente.

Para ser mais compreensível a minha tese, apresento, na sequência deste estudo, algumas considerações sobre “tornar-se professor” permeadas pelos aspectos teóricos que auxiliaram na sistematização e realização da pesquisa.

3 TORNAR-SE PROFESSOR, QUANDO OS CAMINHOS SE MULTIPLICAM

*“Já faz um tempo
Eu quis ser professora
E fui.
Hoje, ainda professora
quero ser mais
e sou.[...]”*

Porto (2008a, p. 5)

A poesia de Porto (2008b), no início deste capítulo, anuncia o que acredito ser professor: uma decisão que emerge em um dado momento e ganha visibilidade à medida que as experiências do cotidiano constituem o profissional. Mas ser professor depende também da permanência desse desejo, do querer ser, lançando-se cotidianamente no exercício da interação e formação que confirmam e incentivam o crescimento docente.

Neste capítulo, quero explicar o que entendo na pesquisa quando me refiro ao *tornar-se professor*. A importância de esclarecer o máximo possível as palavras é por acreditar, como assinala Larrosa (2001, p. 1), que elas “produzem sentido, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. O autor citado acrescenta: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Para ele, quando fazemos coisas com as palavras, “do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”. (LARROSA, 2001, p. 1) Embora sabendo não existir unanimidade entre as pessoas ou em diferentes contextos e momentos históricos em relação ao que é ser professor, busquei estudos que apresentassem reflexões sobre o tema e se aproximassem do que nesta pesquisa acredito que seja um professor.

Na minha visão, não é pelo simples fato de passar por um curso de formação ou ser contratado por uma instituição de ensino que alguém se torna professor. Na

vivência como docente e na interação com os colegas professores, acredito que ser professor é um processo de construção permanente e, como já afirmei, constitui-se do encontro com os pares, os alunos, a instituição de trabalho, a comunidade e um número infinito de interferências que caracterizam o momento e o contexto social, histórico e político no qual o sujeito está inserido.

Vale salientar que a ação de *ser professor* teve diferentes configurações dependendo do momento político, social, pedagógico. Cunha (1999, p. 128) destaca que historicamente o professor, cumprindo a expectativa da sociedade, construiu para si “a ideia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representavam”.

São indizíveis os modos de ser professor, e desejo, neste texto, explicitar que não existe apenas uma maneira ou um modo de ser professor. Diferentes histórias de vida e contextos de formação, de construtos epistemológicos e de outros elementos constituintes do ser professor resultam em posturas distintas que não pressupõem um caráter valorativo nas diversidades.

Explicito, a seguir, alguns modos de ser professor, sem a intenção de que eu os considere como categorias classificatórias de um suposto perfil docente. Apresento-os como elementos teóricos facilitadores da compreensão de como entendo esse profissional, tendo bem claro que os modos de ser, aqui descritos, entrelaçam-se uns nos outros segundo o critério de análise que esteja sendo enfatizado pelo autor consultado.

Um modo de ser professor, denominado por Penteado como modo de atuação linear, relaciona-se à maneira como são realizados, sob a autoridade deste, o planejamento, a execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ainda, segundo Penteado (2002, p. 45), nesse modo de atuação, “o planejamento prévio é um momento do professor; as perguntas são do professor, feitas pelo professor, respondidas pelo professor”. Nos momentos de execução e avaliação do ensino, ser professor e ser aluno implicam posições estanques, cristalizadas na dicotomia professor/ensina/avalia e aluno/aprende/responde. Incluo, neste modo de ser, por exemplo, a atitude de professores que, na tentativa de darem respostas imediatas à solicitação de aplicabilidade do conhecimento, assumem a postura de

ensinar soluções pragmáticas às questões trazidas pelos alunos e/ou pelos conteúdos curriculares.

D'Ambrósio (2003) também se refere a esse modo de ser professor, assinalando que a postura desse profissional está determinada numa orientação causa-efeito. Assim, se não há aprendizado (efeito), repetem-se os exercícios sobre os conteúdos até que sejam dominados ou em geral memorizados pelos alunos. É um modo de ser professor repetidor e a aprendizagem acontece porque o professor transmite conteúdos, renova a metodologia (melhoram-se as causas, ensinando mais e melhor). Outra maneira de se perceber a linearidade causa-efeito, caso a aprendizagem não tenha ocorrido satisfatoriamente como o professor acredita que devesse ocorrer, é atribuir o fato a alguma deficiência dos alunos (por exemplo, por eles serem incapazes ou desinteressados, ou por não terem embasamento com aprendizados anteriores ou por terem um ambiente familiar desestruturado). Em síntese, os professores explicam os efeitos através de causas externas à situação de ensino atual.

Em contraposição a essa situação, há outro modo de ser professor, denominado por Penteado (2002, p. 45) como modo de atuação complexa ou em rede, onde “as instâncias decisórias do processo de ensino/aprendizagem não correspondem aos espaços ou momentos distintos de trabalho”. Professor e alunos têm alternância de papéis, enquanto receptores/processadores/emissores de conhecimentos, nas relações que estabelecem com os objetos postos como foco. Ser professor, nesse sentido, é ser organizador de situações de exploração de saberes e de realidades, reorganizador e gerenciador de novas aprendizagens. E ser aluno é ser sujeito no processo e produtor de conhecimentos.

Semelhante a essa ideia, Porto (2008b, p. 46) reflete sobre a postura pedagógico-comunicacional do professor pesquisador universitário, ao atuar em relação com seus alunos. Nesse processo, o caráter de participação e colaboração entre os sujeitos (professores e alunos) é uma constante, pois tanto a professora quanto os alunos participam de todas as etapas do ensino e aprendizagem, não só com as leituras e estudos epistemológicos, mas com a criação de situações de trabalho colaborativo com os colegas e alunos (na universidade) e destes com os professores da rede de ensino. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem são realizados para extrapolar os muros e as relações intrauniversidade. A escola e seus

problemas estão presentes nas reflexões e planejamentos da professora com seus alunos. A situação de ensino vivida pela autora tinha como objetivo intervir sobre situações (da escola) consideradas problemas ou merecedoras de estudos e de investigação, para a busca de reflexões e/ou mudanças conjuntas entre a professora, os alunos universitários e os professores da rede.

Segundo Porto (2003, p. 83), ser professor é proporcionar “situações que permitam ao estudante expressar e significar sua realidade”. Desse modo, acontece uma educação que auxilia os alunos a enfrentar as incertezas da vida, a tomar decisões, contribuindo com diferentes formas de entendimento e de interferência na realidade.

Ainda nos estudos das autoras Penteado (2002) e Porto (2003), o professor é uma das principais mídias (humana), sendo responsável pelo estabelecimento de relações educativas, pelos trâmites do processo pedagógico, auxiliando, não com o armazenamento de informações, mas com o processamento, (re)apropriação e (trans)formação de informações, conceitos e valores cada vez mais disponíveis na realidade dos indivíduos. Neste contexto, as relações democráticas entre os sujeitos emergem, “do diálogo, respeito, interlocução e consideração aos diferentes. [...] Assim, a relação humana é entendida como movimento, sendo construída *com* e *pelos* sujeitos em função das demandas educativas e comunicacionais” (PORTO, 2008b, p. 48, grifos da autora).

Na relação dialógica entre professor-aluno, estabelece-se o exercício de troca de experiências, de saber ouvir e de saber falar, de formular perguntas e de encontrar respostas num processo de pesquisa de conteúdos.

Através do exercício da capacidade comunicacional humana, em espaços organizados na sala de aula, abrem-se as possibilidades para que as tecnologias comunicacionais exerçam o seu poder transformador, buscando uma educação formadora, reveladora, com vistas à prática plena da verdadeira cidadania (PENTEADO, 1998).

A vivência atual na era da informação oportuniza que os alunos aprendam através dos meios de comunicação, fazendo com que o espaço acadêmico, bem como a instituição educativa em todos os níveis, perca o monopólio que tinha de transmitir e orientar os conhecimentos. Considerando essa realidade, o modo de ser

professor na relação com os seus alunos e no desenvolvimento de conteúdos contribui com a cultura de ambos.

Penteado (1998) afirma que não basta o uso das tecnologias apenas na forma de ferramentas e/ou recursos de apoio para que elas ganhem o seu poder transformador. É importante desinstalar modos de ser docentes já arraigados, até mesmo automatizados, e oportunizar através e com as ferramentas do ensino, espaços para o aluno refletir, problematizar e criar conhecimentos, considerando a sua cultura e a do professor que são permeadas pela presença midiática.

Ainda refletindo sobre os processos de relacionamento do docente com os alunos, percebo que há professores que pautam o seu modo de ser numa atitude autoritária. Acreditam que ele é uma autoridade inquestionável que detém o conhecimento, cabendo ao aluno a obediência. Outros, têm como pressuposto que o processo de ensinar e aprender é uma construção coletiva, que acontece em uma relação democrática onde os sujeitos – professor e alunos – socializam e constroem conhecimentos em conjunto.

Penteado (2002) explica que a flexibilidade do professor na comunicação com os alunos não consiste em deixar o processo educativo ficar apenas entregue a eles, mas no compromisso criado na relação professor-alunos. Além disso, a tarefa do professor é escolher os procedimentos de ensino favoráveis ao sentido desejado, preservando a intencionalidade da ação educativa.

Há professores que têm um modo de se relacionar com o conteúdo e com os pares centrando o seu trabalho na especificidade dos saberes de domínio próprio. Outros estabelecem situações de trocas com professores de outras disciplinas, tendo como pressuposto, como explica Penteado (2002, p. 175), que a interdisciplinaridade no ensino visa “estabelecer circuitos entre múltiplas abordagens, permitindo desenhar trânsitos variados pelas diversificadas malhas de um modelo de conhecimento em rede”.

Outro modo de ser professor, apontado por Gutiérrez e Prado (2000), visa estender as fronteiras de abrangência da sua ação educativa para além das relações pessoais imediatas e do contexto geográfico onde a instituição de ensino está situada. Para os autores, esse é um professor que “promove uma aprendizagem com sentido voltado à formação da cidadania ambiental na sociedade planetária”. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2000, p. 65) Nessa postura, o professor educa

não só para que os alunos sejam responsáveis pelo espaço ao seu redor e pelas relações mais próximas; além disso, busca construir uma cidadania e uma conscientização de suas responsabilidades e obrigações éticas, tanto com a sociedade como com os recursos naturais do planeta.

Quando o professor realiza o movimento de complementaridade da relação com os alunos e colegas, ele se baseia na consciência de sua incompletude, que é um importante pressuposto do modo de ser do professor aprendiz. O professor que tem essa consciência procura crescimento em conjunto com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam eles os colegas professores e/ou os alunos com quem trabalha.

É nesse crescimento com os outros que o professor sente, palpita, sofre e se apaixona por novos desafios. Sendo assim, o professor se reconstrói e assume os movimentos da vida pessoal e profissional numa imbricada relação de amálgama entre as dimensões pessoais e profissionais. Para Nóvoa (1995, p. 33):

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais (do professor); a forma como cada um vive a profissão é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite [...] Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais [...].

O professor aprendiz, que reflete sobre a sua trajetória e se permite aprender nas experiências vivenciadas tanto na escola como fora dela, é apresentado por Porto (2008a) em reflexões sobre uma prática de ensino colaborativo com alunas de Pedagogia. Ainda para a autora, os questionamentos e descobertas realizadas conjuntamente com as alunas permite-lhe aprender que:

[...] ser professora é mais que compreender, conceituar e caminhar pelas certezas das racionalidades da profissão. Ser professora é permitir-se à alegria e à intuição que dormem escondidas nas caminhadas, uma vez que a teoria e a prática desta ação pressupõem ouvir, sentir, rir, brincar e deixar fluir em si, a aprendizagem não só da profissão, mas a aprendizagem da vida, explorando novas sensibilidades e jeitos de caminhar, agregando a estes, interações e interlocuções com os sujeitos e entornos que [os] envolvem. (PORTO, 2008a, p. 746)

Em processos que envolvam aprendizagens e crescimento dos sujeitos, podemos questionar: O que o professor deseja? O seu dia a dia tem entusiasmo?

Qual o crescimento que ele tem com os alunos? Em que ele permite que os alunos o desafiem e o renovem?

Viver com é deixar-se entusiasmar, é vibrar com o encontro, é sonhar, é ter expectativas, frustrações e encantos, certezas e dúvidas. Entendo que, nesse sentido, a ação do professor relaciona-se com um processo reflexivo e interativo, de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico, conforme conceitos de Cunha (2003, p. 61).

Na minha concepção, ser professor é assumir a dúvida como característica existencial. Não para ficar petrificado pelo peso dela ou ensimesmado buscando as raízes de soluções para o problema em questão. Declaradamente, assumo a partir da atitude fenomenológico-existencial que caracteriza as minhas concepções e práticas, que ser professor é o próprio tornar-se cotidiana e cuidadosamente atento aos processos que o constituem como sujeito em constante mutação e um mediador da construção dessa atitude do outro para consigo.

Professores universitários deveriam ensinar a lidar com dúvidas, com incertezas, percebendo que ensinar e aprender pressupõem começar e recomeçar, condições sem as quais as mudanças inexistem. As dúvidas podem ser transformadas em incentivo ao aprendizado, à pesquisa e à produção de conhecimento.

Freire (HORTON; FREIRE, 2003, p. 43), referindo-se à ação de ser professor que interage com outros indivíduos, explica que assumir a incompletude e se inserir no processo de busca contribui para o professor ter a curiosidade como propulsora da vida. O autor assinala:

[...] acho que uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser.

Tornar-se professor se constitui um processo por toda trajetória de vida. Por isso enfatizo a importância de os docentes conscientizarem-se dos seus processos de construção, pois lhes permitem ter participação ativa nas escolhas que fazem na sua vida. Permite-lhes valorizar a experiência de contato no dia a dia consigo

mesmos, com seus pares e com os alunos, percebendo, também, a conexão com o contexto econômico, social e histórico que por eles perpassa.

Assim, no seu fazer cotidiano, os professores dão ênfase a construtos epistemológicos segundo valores e experiências que tenham, podendo, algumas vezes, sofrer embates com as solicitações externas ao contexto onde se inserem. Penteadó (1998, p. 17) assinala que os modos de ser professor não são fortuitos. Têm,

[...] razões históricas, tanto os velhos, já instalados, quanto os novos, desejados. Quanto mais sereno for esse encontro, mais paciente será o profissional consigo próprio e com o seu **processo de mudança**, posto que, como quaisquer dos processos humanos, este também não é linear e está sujeito a paradas, retrocessos, avanços, pequenos e grandes. (grifos da pesquisadora)

O processo de mudança pode ser desencadeado pela interação de diferentes elementos e situações educativas e sociais agindo simultaneamente: a iniciativa do professor, os estímulos na relação com os alunos, as exigências da instituição de ensino e/ou da comunidade, as alterações socioeconômicas e políticas do contexto onde o professor atua, entre outros.

Observo, por exemplo, que ser professor em uma universidade implica aprender a lidar com a incorporação feita por esta instituição da legislação que a normatiza e da lógica mercantilista presente nas relações de trabalho. Essa incorporação ganha visibilidade, por exemplo, na “intensificação do trabalho do professor e [na] avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final.” (CUNHA, 1999, p. 129) Este contexto é definidor de subjetividades e modos de ser professor.

Políticas educacionais são implantadas apontando rumos para as instituições de ensino, estipulando regras, instituindo conteúdos programáticos e cumprimento de cargas horárias, interferindo no modo de o professor conduzir o seu trabalho.

É no mínimo ingênuo pensar que um professor pode, ao fechar a porta da sala de aula ou ao construir o seu projeto de ensino, barrar às interferências do mundo social, ignorar o sistema econômico e político e *ser apenas professor* pesquisador, no sentido abstrato. Inúmeras estratégias, próprias das relações com o mercado e a legislação vigente, estão presentes nos enunciados que expressam ideias e modos de ser docente, nos espaços de problematização criados ou

silenciados na universidade, construindo subjetividades e opiniões presentes tanto na fala dos dirigentes quanto na dos professores e alunos da instituição.

Para que o espaço acadêmico cumpra com o objetivo de preparar o universitário para a sua profissão e, concomitantemente, propicie alegria para professores e alunos, o ensino deve privilegiar o exercício da criatividade, do desafio e da curiosidade ao lidar com os conhecimentos. Para Freire, ser professor é desafiar os alunos a criarem. E ele explica que, nesse processo, o estudar:

[...] significa descobrir alguma coisa. E o ato de desvelar traz consigo um certo prazer, um certo momento de felicidade que é **criação e re-criação**. Não, não é fácil, mas é bom quando se faz. [...] devemos desafiar os alunos e alunas a alcançarem **esse momento criativo** e a nunca aceitarem que suas mentes se burocratizem, algo assim como ter que ler entre 10 e 11 da manhã e escrever entre 2 e 3 da tarde. [...] Tenho certeza de que uma das doenças mais trágicas de nossas sociedades é a burocratização da mente. [...] (HORTON; FREIRE, 2003, p. 63, grifos da pesquisadora)

Acredito que criar é imprimir a marca de ser autor, é a expressão de si, é a ponte que une o universo singular de si mesmo com o universo coletivo dos outros, é expandir os limites da individualidade. Um dos sentidos de ser professor é incentivar situações que oportunizem a expressão de si mesmo. Não me refiro à compulsão da exposição oral, hoje frequente nas práticas sociais cotidianas e, especialmente, na mídia, mas da ação de professores e alunos revelarem-se na busca pela interação e na construção do conhecimento no coletivo. Quando me refiro às ações de construção coletiva, quero utilizar o conceito no sentido apresentado por Porto (2008b, p. 725), ao se referir às atividades que rejeitam o autoritarismo e promovam a socialização de professores e alunos na e pela aprendizagem.

Assmann (1998) também valoriza a participação ativa dos alunos no processo de conhecimento, criticando a postura de professores que trabalham com a transmissão de informações. Para o autor, ser professor significa estimular novas *condições iniciais* para a auto-organização das experiências de aprendizagem (ASSMANN, 1998, p. 65, grifos do autor).

É importante que o professor valorize e incentive a experiência dos alunos. Essa ideia está presente também em Freire. O autor, dialogando com Horton, (HORTON; FREIRE, 2003, p. 62) afirma que uma das tarefas mais importantes que deveríamos ter como professores é não ter a experiência em nome dos alunos, pois

“não podemos fazer isso por eles e elas. Eles e elas têm que ter sua própria experiência”.

Através de experiências de aprendizagem, os alunos, a partir de problemas surgidos na realidade, exercitam suas capacidades criativas na busca de soluções, interagem entre si e fazem perguntas num processo de desenvolvimento de suas potencialidades. A ação de observar, refletir, expressar-se e ouvir, ajuda os alunos para que suas vivências no estudo ganhem significado para si. Aqueles que, passivamente, ouvem o professor relatar suas experiências têm dificuldades para construir as próprias práticas, pois é provável que sua vida e sua realidade sejam outras. O modo de experienciar de cada pessoa é único e intransferível.

Larrosa compreende a *experiência* como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” E chama a nossa atenção para o modo atual como vivemos, numa “sociedade de informação” que minimiza o lugar da experiência, afirmando que:

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. [...] Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. [...] a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda retórica a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2001, p. 2)

Refletindo sobre as características do nosso *modus vivendi*, Larrosa destaca que a experiência tem-se tornado cada vez mais rara também pela falta de tempo. O autor afirma que tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, “cada vez mais depressa. [...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, 2001, p. 3).

Considerando esta afirmação que caracteriza a velocidade e a instantaneidade de informações no mundo moderno, cabem, aqui, as reflexões questionadoras de Assmann (1998, p. 22): “será que ser educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante? Dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo?”

É inegável que o contexto de ensino e aprendizagem ocupa um espaço significativo na construção da subjetividade dos atores envolvidos – alunos, professores, familiares – deixando registros importantes em suas histórias de vida. É

óbvio que não depende exclusivamente do professor ser responsável por assegurar o encantamento do aluno com a educação, mas penso que é importante incluir, em seu projeto de ensino, o estímulo ao prazer, à curiosidade, ao desafio. Nesse sentido, Freire (HORTON; FREIRE, 2003, p. 169) considera que “[...] a tarefa do educador é *difícil*”, mas complementa: “não importa onde esse educador trabalhe, a grande dificuldade – ou a grande aventura – é como fazer da educação algo que, sendo séria, rigorosa, metódica, e tendo um processo, também cria felicidade e alegria”.

Moreno (1978, p. 101) também valoriza o espaço educativo que preserva a alegria da descoberta, considerando a espontaneidade inata nas pessoas. Conceitua espontaneidade como sendo a “resposta do indivíduo a uma nova situação – e à nova resposta a uma antiga situação”. Ser professor, nesta perspectiva, é oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a alunos e professores lidarem com o inusitado, com o imprevisto; por outro lado, possibilitem que novas respostas sejam dadas para as situações antigas.

Segundo Moreno (1978), através da espontaneidade é possível acontecer a revolução criadora. Esta é uma proposta de preservação da espontaneidade e da criatividade, através do rompimento com padrões de comportamento estereotipados, com valores e formas de participação na vida social que acarretam a automatização do ser humano.

Porém, se os ambientes – familiar, educacional e outros – forem engessando a autonomia, os indivíduos passam a reproduzir as “conservas culturais” (MORENO, 1978, p. 158). Conserve culturais são objetos materiais (incluindo obras de arte), comportamentos, usos e costumes que se mantêm idênticos em uma dada cultura. Todo resultado de um processo de criação ou de um ato criador pode cristalizar-se como conserva cultural.

Quando o professor se detém no excessivo respeito ao produzido, conservando e cultuando o que está pronto, ou seja, feito por outros autores, ele e os alunos não vivem a espontaneidade. Para que a criatividade se manifeste, é necessário, segundo o autor, que as conserve culturais constituam o ponto de partida e sejam a base da ação, sob pena de, se não for assim, transformarem-se em obstáculos à aula.

Cada momento histórico coloca desafios à criatividade e à busca de novos modos de ser professor. Alguns dos desafios da sociedade contemporânea consistem em lidar com a velocidade do tempo atual, o apelo constante das informações presentes nos meios de comunicação e tecnologias e a ênfase no individualismo, que vem desvalorizando, perigosamente, a convivência das pessoas.

Refletindo sobre a multiplicidade dos processos de ser professor, percebo este ofício como um abrir caminhos, um estimular da imaginação, do questionamento, do desafio de ir além, ensinando o aluno a usar a bússola do conhecer para que possa mapear o caminho do próprio aprendizado.

Por considerar a riqueza da interação entre as pessoas, apresento, no próximo capítulo, algumas reflexões sobre o contexto das relações.

4 EU-TU-NÓS: O CONTEXTO DAS RELAÇÕES

“Se existir responsabilidade, ela deve necessariamente ir além da mera responsabilidade com a existência pessoal.

Ela deve ser uma responsabilidade com o Todo”.

Moreno (1992, p. 11)

Nas relações de ensino e aprendizagem valorizo a interação, o trabalho coletivo. Acredito que o espaço acadêmico pode ser um lugar de relações construtivas e solidárias, de crescimento e aprendizado para todos.

Creio que não somos somente responsáveis pela nossa existência pessoal e que é importante o exercício de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns na construção do coletivo. Por outro lado, é necessário considerar que nesse convívio surgem contradições, conflitos de concepções e de expectativas sobre meios e fins adotados. Por isso, dedico-me, neste capítulo do estudo, a refletir sobre o contexto das relações humanas, em especial no ambiente acadêmico.

Cada instituição de ensino está inserida num contexto social mais amplo que a influencia e participa da formação de subjetividades. A construção das subjetividades que fundamentam as relações sociais são fomentadas por pressões de segmentos que atuam conjuntamente num movimento de forças. Há movimentos que pressionam para que as relações humanas sejam estabelecidas provisoriamente e orientadas mais para a comparação do que para a comunhão entre os indivíduos. Há outros movimentos que visam a ações solidárias entre as pessoas e veem todos os sujeitos como responsáveis por ter condições dignas de viver e participar na construção do espaço coletivo.

Bauman (2001) denomina de modernidade líquida o momento vivido pela sociedade atual, que tem, como uma de suas características, a ênfase no individualismo, a existência das relações fluidas, fugazes. Mergulhadas nessa subjetividade, as pessoas se ocupam, em demasia, com a busca de um sentido pessoal, ou seja, de ações satisfatórias para suas próprias vidas. Há um descrédito na estabilidade de qualquer tipo de relação. Reforçando essa perspectiva, as

certezas e as convicções são postas constantemente em dúvida, seja sobre o sistema econômico, religioso, político ou sobre o vínculo de uma pessoa com a outra.

Tomando como exemplo a busca de emprego na realidade atual, a escassez de oportunidades para todos é apregoada no senso comum, em especial pelos meios de comunicação, o que gera uma corrida desenfreada do indivíduo em *ser o melhor*. Por isso, desde cedo, as crianças, no contexto familiar e escolar, ao invés de serem apoiadas para desabrocharem na sua singularidade, são, frequentemente, incentivadas a superarem o colega, o irmão, os pais ou o professor. Ao invés de descobrirem suas potencialidades, medem-se e são comparadas constantemente com as demais. Segundo Bauman (2001, p. 74) :

[...] o mundo [da modernidade líquida] é apresentado como farto de possibilidades [e] cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar ao máximo a sua capacidade e escolher os fins a que essa capacidade melhor poderá servir, para alcançar o máximo de satisfação concebível.

Assim, o indivíduo, movido pela subjetividade de ter que ser *o melhor*, transforma cada uma de suas situações de escolha num grande conflito, gerando para si um sentimento de insegurança constante.

As situações, agravadas pela competição exacerbada entre os indivíduos, contribuem para decisões solitárias, como se, a todo instante, um comando que não se sabe de onde vem, repetisse: “não olhe para trás, ou para cima; olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida - sua astúcia, vontade e poder” (BAUMAN, 2001, p. 38).

Considerando os indivíduos que transitam cotidianamente pelos diferentes ambientes, buscando suas metas individuais, vemos, como efeito disso, uma corrida desenfreada na busca para alcançar a satisfação e o prazer. O incentivo à competição minimiza o exercício de ações de cooperação e solidariedade. A ênfase no individualismo diminui os espaços para discutir e construir ações sociais coletivamente. Para Bauman (2001, p. 106)

como a tarefa compartilhada por todos tem que ser realizada por cada um sob condições inteiramente diferentes, [a sociedade] divide as situações humanas e induz à competição mais ríspida, em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade.

Nesse contexto, vivemos numa sociedade do movimento. Nada para. Não há descanso para o fechamento de um ciclo. A internet e a televisão não dormem. Os canais de televisão, por exemplo, disputam a audiência oferecendo programações com a intenção de prender a atenção dos telespectadores por 24 horas. Segundo o autor,

ser moderno passou a significar ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover por causa da impossibilidade de atingir a satisfação, porque a linha de chegada de obter a satisfação e gratificar-se com ela se move rápido demais. (BAUMAN, 2001, p. 37)

O apelo aos estímulos externos é tão intenso que os indivíduos reservam pouco tempo para a reflexão e para si mesmos, esquecendo que a pausa é fundamental para a saúde de tudo que é vivo. A natureza faz pausas: para alguns, por exemplo, a noite é uma pausa. O homem atual vive atento ao externo, ao mundo que funciona 24 horas por dia. Parece que nada é suficiente para alcançar a tão desejada satisfação. As pessoas reclamam frequentemente que não suportam a falta de tempo. Prazer, vitalidade e criatividade dependem das pausas que a sociedade atual está negando. Os espaços de pausa estão sendo preenchidos pelo consumo de entretenimento. Inúmeras pessoas enfrentam longas filas para aproveitar atividades pouco interativas, especialmente nos grandes centros urbanos. Buscam algo que as distraia para não estarem totalmente consigo mesmas ou para não estarem atentas a quem as rodeia. E a incapacidade de pausa é uma forma de depressão. Desconectadas de si, numa pressa fugaz, vão construindo a patologia das relações.

Continuando a reflexão sobre o contexto social atual, considero importante a afirmação de Santos (1999) de que estamos vivendo um período de crise, que, além de profunda, é também irreversível. Crise esta que “iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará.” (1999, p. 23) Segundo o autor, vivemos numa época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, ao que ele chama de paradigma emergente. Ao contrário da linearidade que vigorava na ciência moderna, no paradigma emergente, as contradições coexistem e contribuem para a solidificação complexa da sociedade em redes.

Assim, estando a sociedade numa fase de transição, há urgência, segundo o autor, de dar resposta às perguntas simples, elementares, inteligíveis, ou seja, às perguntas “que, como Einstein costuma[va] dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.” (SANTOS, 1999, p. 6) Sobre este estado de perplexidade, Santos (1999, p. 8) acrescenta:

[...] instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas a cortina de medo atrás da qual se escondem as novas abundâncias da nossa vida individual e coletiva.

Toda sociedade cria quadros nosológicos próprios, típicos dos comportamentos que ela estimula. Ouvimos falar, na sociedade contemporânea, de alunos hiperativos. E o que dizer dos adultos hiperativos, com suas agendas cheias, com seus relógios norteando suas necessidades desde as fisiológicas até as sociais e afetivas? O que pensar dos celulares despertando os indivíduos para novos contatos a todo instante? Contatos? Posso verdadeiramente entrar em contato com o outro se estou sem contato comigo? Se não escuto e percebo nem mesmo as minhas necessidades? Se me oriento, hiperativamente, pelos comandos que não sei de quem são e nem de onde partem? Como me comunico com os outros?

Considerando essa realidade, questiono-me: como aprendem as crianças e os adolescentes se veem os adultos ao seu redor correrem, muitas vezes, esquecidos dos sentidos que norteiam as suas trajetórias?

Nessa contradição, penso que o espaço educacional pode dar a sua contribuição no sentido de questionar e auxiliar os indivíduos a encaminharem mudanças no modo de vida da sociedade. A realidade mostra que o contexto da educação não tem um poder determinante nas mudanças sociais, mas é um dos espaços importantes para gerar reflexões na criação de subjetividades dos sujeitos que compõem essa sociedade.

Na vivência com os outros, todos desejam falar e serem escutados. Para escutar, preciso ter, também, espaços para me escutar. Que sentido tem a minha vida? O que desejo? O meu dia a dia tem entusiasmo? Qual o crescimento e o

entusiasmo que tenho na convivência com os outros? Em que permito que eles me desafiem e me renovem? Viver com é compartilhar.

Para Buber (1974), o diálogo é a forma explicativa das relações interpessoais. Para que exista o *inter* na relação é necessário presentificar e ser presentificado. A reciprocidade, qualidade fundamental para que exista o encontro entre duas ou mais pessoas, é a marca da atualização do fenômeno da relação. No “entre” pessoas, é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no encontro. Não há um eu em si, independente. EU-TU são pólos coexistentes na relação e nela se confirmam mutuamente.

As duas palavras-princípio, que instauram dois modos de existência, de presença, segundo Buber (1974), são: a relação ontológica EU-TU e a experiência objetivante EU-ISSO. Esses dois modos de relação fundam duas possibilidades de o homem realizar a sua existência. EU-TU é o esteio para a vida dialógica, e EU-ISSO é o suporte da experiência, do conhecimento, da utilização.

Encontro em Moreno (1978, p. 114) semelhante posicionamento em relação à importância das relações na vida das pessoas. O autor chama “placenta social” ao grupo de indivíduos que acolhem a criança ao nascer, responsabilizam-se pelos seus cuidados e por estabelecer a comunicação entre a criança e o sistema social no qual ela está inserida. Essa placenta social é responsável por estabelecer relações psicológicas significativas na vida da pessoa, sendo constituída por fatores materiais, sociais, históricos e psicológicos. Nesse processo, cada pessoa vai, aos poucos, reconhecendo-se como semelhante aos demais e como um ser único e idêntico a si mesmo.

Entendo que a visão de ser professor que procuro descrever nestas reflexões vai ao encontro de uma concepção de educação que, segundo Porto (2003, p. 80), é “[...] um processo comunicacional democrático, que pressupõe a participação dos sujeitos a partir de seu contexto sociocultural. Uma educação que não seleciona sujeitos e nem estabelece uma divisão de papéis e funções para professor e aluno”. Uma educação inclusiva que une as pessoas, e não as separa. Embora existam diferenças em relação aos papéis de professor e aluno, estes são complementares no processo de ensino e aprendizagem. Está presente, nesta concepção, a ideia de que o professor cresce na relação com os colegas e com os alunos, num diálogo

frequente. Ser professor não é quem apenas ensina, da mesma forma que ser aluno não é quem apenas aprende, já dizia Freire (2006).

A importância do diálogo na atribuição de sentidos é assinalada por Porto (2006, p. 157) para quem

o sujeito que dialoga e reflete tem a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos e significados, pois a reflexão, a interação, os movimentos e a dialogicidade conduzem professores e alunos a um processo de convivência.

A comunicação profunda e verdadeira acontece quando um EU e um TU se reconhecem e se respeitam como interlocutores, complementando-se no diálogo e gerando um discurso de sentido coletivo, fruto da interação do “NÓS”. Gutiérrez e Prado (2000) valorizam a interação grupal, referindo-se ao grupo como um âmbito privilegiado para a expressão. Os autores afirmam que, na riqueza do confronto de ideias e opiniões, entram em jogo as experiências prévias dos sujeitos e as possibilidades de consensos e dissensos, num processo de reflexão e expressão.

As expectativas que surgem a cada momento e que são inevitáveis nas relações humanas, não são engessamentos para a criatividade. Elas são apenas um convite à ação, um convite a novas e deliciosas experiências, um convite à expressão de mim que se une à expressão do outro, tornando-nos melhores, diferentes do que éramos, mais enriquecidos, mais humanos. Quem está conectado consigo, consegue, mais facilmente, estar conectado com o outro, pode perceber melhor o TU na relação. Para me escutar e escutar o outro, preciso fazer silêncio.

Existem dois modos de presença. No encontro dialógico, acontece uma recíproca presentificação do EU e do TU. No relacionamento EU-ISSO, se o ISSO está presente ao EU, não podemos dizer que o EU está na presença do ISSO.

A alteridade essencial instaura-se somente na relação EU-TU; no relacionamento EU-ISSO, o outro não é encontrado como outro em sua alteridade. Na relação dialógica, estão na “presença” o EU como pessoa e o TU como outro (BUBER, 1974), ambos interagindo como sujeitos interlocutores que se enriquecem com o encontro.

Refletindo sobre a díade professor-aluno, ser professor é orientar a condução de espaços proporcionadores de trocas de aprendizagens, onde exista a presença EU-TU. Reafirmo a importância da construção coletiva no espaço educativo,

destacando a referência que Porto (2003, p. 80-81) faz à coparticipação de alunos e professores nos processos de ensinar e de aprender:

segundo a concepção de educação como processo comunicacional, supera-se o divórcio entre os pólos emissor/receptor pois o professor tem a responsabilidade (preparando-se) com a condução e orientação do processo de ensino; porém, pela relação dialógica e plural, propicia igualdade de oportunidades para que os alunos (tradicionalmente entendidos como responsáveis pela recepção da aprendizagem) participem, também do processo de ensinar.

Neste sentido, a autora aproxima-se de Freire (HORTON; FREIRE, 2003, p. 82) ao refletir sobre a complementaridade da relação professor-aluno; ambos são percebidos como “diferentes, mas não necessariamente antagônicos”. O autor observa esta diferença uma vez que “o professor tem que ensinar, que vivenciar, que demonstrar autoridade e o aluno tem que vivenciar a liberdade com relação à autoridade do professor”. Freire (HORTON; FREIRE, 2003, p. 82) afirma que essa autoridade é necessária para o exercício de liberdade dos alunos, e acrescenta: “[...] mas se a autoridade do professor ultrapassa certos limites que a autoridade tem que ter com relação à liberdade dos alunos, então não temos mais autoridade. Não temos mais liberdade. Temos autoritarismo [...]”.

Concordo com o autor citado que autoridade não é autoritarismo. Autoridade é criar condições e possibilidades para o exercício livre do aprender e do conviver. O exercício de convivência professor-aluno e dos alunos entre si tem de propiciar espaços de aprendizagem de valores e de princípios éticos pautados na construção de ações coletivas. O pequeno-grande gesto na convivência de ambos é significativo para o desenvolvimento de relações de respeito e para construção coletiva de conhecimentos, onde estejam presentes elementos como ternura, solidariedade, capacidade de expressão e de ouvir o outro sem o receio de ser desqualificado ou ser desconfirmado na conversação. Horton (HORTON; FREIRE, 2003, p. 174) dá um exemplo que vai ao encontro dessa perspectiva: “Se eu acredito na igualdade social, mas não a pratico, então o que eu digo é vazio. É preciso ter esse tipo de coerência”.

Para incentivar espaços propiciadores de crescimento e interação entre professor e alunos, o professor deve ser capaz de intervir durante o processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Freire (HORTON; FREIRE, 2003, p. 177,

grifos do autor) “às vezes o professor tem o papel de dirigir ou o papel de falar, mas tem também a obrigação de transformar o falar *para* em falar *com*, por exemplo”.

Em relação ao crescimento de professores e alunos através do diálogo, Gutiérrez e Prado têm posição semelhante a de Freire, ao afirmarem que “a interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2000, p. 66) Os autores consideram que a interlocução é o diálogo horizontal entre os sujeitos e a valorização do outro, respeitando suas experiências, crenças e desejos.

O reconhecimento da expressão do eu no social, confirmado por um tu que lhe garante atenção, possibilita que aconteça um encontro EU-TU, condição fundamental para preservar uma relação psicologicamente saudável. Gutiérrez e Prado (2000, p. 71) referem que “o exercício frequente da expressão e da comunicação [entre os sujeitos] gera atitudes positivas como o compromisso, a iniciativa, a desinibição, a opção pessoal, a auto-estima, etc”.

Referindo-se às relações interpessoais que trazem sentido e crescimento vital aos indivíduos, Brandão (2005, p. 17) afirma: “sempre que, entre duas ou mais pessoas, por um momento que seja, há uma troca de saberes sobre alguém ou algo, há uma interação vivida na busca recíproca de sentidos sobre nós e a vida”. Mas, para que se preserve a saúde nas relações interpessoais, é importante que haja, nesse processo, liberdade e autonomia de todos os envolvidos; caso contrário, acontece uma disciplina imposta que:

conspira contra a autonomia e o sentimento co-responsável e *compartilhável* da liberdade, não se ensina alguém a ser livre e autônomo, isto é, a aprender para ser generosamente co-responsável pelo seu destino, pelo de seus outros e pelo de seu mundo. [...] Por meio de gestos e de relacionamentos em que a partilha amorosa e o diálogo estão ausentes ou submetidos a motivações centradas no interesse individual por proveitos e sucessos, não se geram vocações pessoais e comunitárias para a construção social da harmonia, da paz e da felicidade recíproca. (BRANDÃO, 2005, p. 29-30, grifo do autor)

O autor explica que é no exercício da vivência grupal que o indivíduo aprende a ouvir, a respeitar as opiniões divergentes, a ter a sensação confortável de ver confirmadas as suas ideias.

Esses e outros aprendizados da experiência de compartilhar não podem ser ensinados exclusivamente através de uma aula expositiva, de leitura de um texto

teórico, ou de outra prática pouco interativa. O contexto acadêmico proporciona o aprendizado da corresponsabilidade e do compartilhamento se preservar os espaços de construção coletiva. Só aprende o exercício da liberdade quem pode expressar-se sem constrangimentos e retaliações.

Se na universidade os professores desejarem formar um sujeito que dê a sua parcela de contribuição à sociedade no sentido de gerar transformação no modo de viver contemporâneo, é fundamental que as relações dentro desse ambiente sejam perpassadas, todo o tempo, pelo senso crítico, pela ética e pela cooperação. Se os professores desejarem formar nesta perspectiva, há necessidade de que as relações cotidianas também priorizem tais princípios na convivência. As intervenções dos professores no ensino, a comunicação e interlocução entre aluno-professor e aluno-aluno, bem como as pesquisas por eles realizadas precisam ultrapassar as vaidades particulares, para responder às necessidades da comunidade onde a universidade se insere.

No próximo capítulo, apresento o caminho percorrido na realização da pesquisa, incluindo informações sobre o contexto onde ela foi desenvolvida e sobre os sujeitos investigados.

5 TRAVESSIA METODOLÓGICA

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!”*

Quintana (1999, p. 36)

5.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

A opção por estudar o curso de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas justifica-se por dois motivos: pessoalmente, por ser o meu local de trabalho há vinte e quatro anos e por encontrar-me, neste momento, motivada para uma reflexão mais profunda sobre a minha trajetória de ser professora e psicóloga. Uma outra justificativa para tal escolha está no fato de que o Curso de Psicologia tem reformulado o seu projeto pedagógico e movimenta-se em discussões sobre a formação que vem oferecendo aos alunos e suas perspectivas de trabalho.

Em relação à UCPel, é importante registrar que é uma instituição de educação superior (IES) de caráter particular, considerando a sua organização administrativa, mantida pela Sociedade de Assistência e Cultura – SPAC. Mas segundo sua vocação ela é uma IES *comunitária e confessional*, reconhecida como tal pelo Ministério da Educação.

É *comunitária* porque nascida de uma comunidade concreta que é a Igreja Católica de Pelotas e, na medida em que empreende as suas atividades sem finalidade lucrativa, antes revertendo seus eventuais excedentes financeiros na demanda orientada pelos objetivos da própria Instituição, mantém íntima vinculação com a comunidade através dos seus programas de ensino, pesquisa e extensão com manifesto objetivo social. E é *confessional* porque orienta a sua missão pelos valores cristãos (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, 2008).

A UCPel⁵, primeira IES do interior do Rio Grande do Sul, nasceu do idealismo, da tenacidade e da ousadia do Bispo Dom Antônio Zattera. Nascida com perfil

⁵ Estes dados sobre a UCPel foram retirados do site (www.ucpel.tche.br) em 29/05/2011.

comunitário, dedica-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Assim sendo, a razão de ser da “Católica”, como é usualmente chamada pelos pelotenses, está intimamente ligada ao seu papel na comunidade.

Embora a data do dia 07 de outubro de 1960 seja a grande celebração quando o assunto é a Universidade Católica de Pelotas, por ser esta a data de sua fundação, a história desta Instituição começou bem antes, com a faculdade de Ciências Econômicas, que funcionava desde 1937, nas dependências do Colégio Gonzaga. Em 1951, o então Bispo Diocesano Dom Antônio Zattera começou a articular a criação de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para o município. Nove anos mais tarde, o presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira assinava o decreto nº 49.088, oficializando, finalmente, a criação da UCPel.

Tendo a missão de compromisso comunitário, é importante destacar que a UCPel diferencia-se de instituições “privadas com fins lucrativos ou Particulares em Sentido Estrito, [pois estas últimas] tem sua vocação social exclusivamente empresarial” (GARCEZ, 2007, p. 86). É necessário considerar que essa diferença não determina as relações mas interfere, de certo modo, na constituição da cultura institucional⁶. Os discursos que são produzidos e as decisões sobre rumos tomados, as possibilidades de encontros ou não com as pessoas, enfim, o sentido de existir da Instituição são marcadas pelo clima “macro” institucional.

Especialmente nos últimos anos, em função da UCPel ter essa posição de universidade privada mas ao mesmo tempo com uma missão comunitária e confessional, houve um crescimento intenso das dificuldades para manter o compromisso assumido de atender a prestação de serviços à comunidade.

Situação semelhante é vivenciada nas universidades comunitárias brasileiras, que apresentam dificuldades no cumprimento da sua vocação, ao serem confrontadas com o desafio de lutar pela sua sustentabilidade e manter o caráter comunitário, em meio a inúmeras competições e escassos recursos, como apresenta o estudo de Morosini e Franco:

⁶ Cultura institucional são padrões de conduta que controlam e reproduzem os valores do sistema vigente, provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados dentro da instituição. Com seus ritos, normas e rotinas a cultura institucional reconhece, estimula ou bloqueia possibilidades formativas nas instituições (reconhecimento que pode ser expresso ou não no cotidiano institucional).

As UCs [universidades comunitárias] têm se defrontado com limitações que exigem mudanças de orientação e de estratégias para a sobrevivência. [...] A maior fonte de tensões é a sustentabilidade institucional no confronto da dupla natureza da IES: o caráter público não-estatal, de serviço à comunidade e o caráter de sua inserção no mundo competitivo e em luta pela sobrevivência. (MOROSINI; FRANCO, 2006, p. 67-68)

Um dos elementos que incrementa essa crise é a grande ampliação do setor privado pela expansão de um outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada, as chamadas Universidades Empresariais. Esse ensino privado evidencia um cunho empresarial, respondendo de modo muito mais direto às pressões de mercado (GARCEZ, 2007, p. 97).

Partindo dessa visão panorâmica da UCPel e de considerações gerais sobre a situação das IES brasileiras, desejo apresentar algumas especificidades que caracterizam o curso de Psicologia na UCPel.

O Curso de Psicologia está localizado institucionalmente junto à Pró-Reitoria Acadêmica, no Centro da Vida e da Saúde. Foi criado na 58ª Reunião do Conselho Universitário da UCPel, no dia 25 de junho de 1973 e teve seu funcionamento implantado em 01 de março de 1974, tendo como Habilitações Psicologia – Psicólogo e Psicologia – Licenciatura Plena. Foi o segundo Curso de Psicologia criado no estado do RS, sendo reconhecido pela Portaria Ministerial nº 241, de 28 de março de 1980.

Assim, neste momento, trago, em breves pinceladas, alguns aspectos da história do curso de Psicologia da UCPel que possibilitaram diferentes processos de reorganização e reflexão com o corpo docente, técnico, discente e locais de estágio/práticas.

Durante alguns desses momentos de reavaliação do Curso, foram convidados especialistas em Psicologia para subsidiar as reflexões. Além disso, a coordenação do Curso tem-se feito presente nas reuniões promovidas pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, realizadas em diferentes momentos e localidades brasileiras, engajando-se nas reflexões nacionais sobre a formação do psicólogo.

Independente da abrangência ou do rumo que o curso de Psicologia/UCPel tenha tomado, é inegável, no entanto, que vários movimentos o compuseram, desencadeados, ora pela exigência do seu grupo de professores e alunos, ora pela Universidade (buscando reavaliar-se), ou, ainda, pelo MEC, impondo uma avaliação do ensino e das instituições que mantêm o ensino privado.

De 1974 (início do Curso) até 2004 o seu currículo sofreu diferentes processos de reorganização, descritos sucintamente a seguir:

Em 1978, a estrutura curricular foi reformulada, principalmente quanto à carga horária das disciplinas;

Em 1984 esta reforma foi mais abrangente e conceitual do que apenas alterações de carga horária. A preocupação inicial foi a de oportunizar a formação integral do profissional, a partir da compreensão do homem, como ser biológico, social, histórico e inserido em seu contexto cultural. Desta forma, integraram a estrutura curricular disciplinas que abrangiam conhecimentos de Antropologia, Filosofia, Anatomia, Fisiologia, Neurologia e Sociologia. Foi criada a disciplina de Orientação de Pesquisa em Psicologia I e II, com duração de dois semestres, para orientar o aluno de 7º e 8º semestres na realização de uma pesquisa de campo, com base em um projeto de pesquisa elaborado na disciplina de Metodologia Aplicada à Psicologia. Ao final da pesquisa, o aluno elaborava um artigo científico, produto da investigação que realizava com o acompanhamento de um professor orientador e apresentava para uma banca composta pelos professores-orientadores.

Em 1992, a estrutura curricular do curso de Psicologia passou a contemplar a visão predominante de homem e de realidade, uma vez que o psicólogo deixou de ser considerado apenas psicólogo clínico/autônomo/liberal e passou a ser compreendido como um trabalhador em saúde, intra e interagente e com inserção de fato na sociedade.

Em 1994, os princípios norteadores e eixos estruturantes da implantação desse currículo foram embasados e subsidiados principalmente pelas discussões de documentos, tais como: a “Carta de Serra Negra⁷”, a “Declaração de Veneza⁸”,

⁷ **Carta de Serra Negra:** O Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais, através da Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional, desenvolveram um processo de ampla discussão em todo País, sobre a formação do psicólogo. Para estes encontros foram convidados representantes de cursos de todas as Agências formadoras do Brasil e, em cada discussão regional, foram elaborados documentos com levantamento de dificuldades e propostas de ação. A Carta foi aprovada em Encontro Nacional realizado em Serra Negra-São Paulo, de 31/07 a 02/08/1992, com 98 das 103 Agências formadoras do País e se constituiu num marco histórico de reflexão do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil.

⁸ **Declaração de Veneza:** Em colóquio organizado pela UNESCO, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini, em Veneza-Itália, de 3 a 7 de março de 1986, foi aprovado o comunicado "A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento". O documento reconheceu as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição e constatou não a oposição entre ciência e outras formas de conhecimento, mas sua complementaridade. Reconheceu a urgência da busca de novos métodos de educação que levassem em conta os avanços da ciência, que harmonizassem com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais.

“Pequena História do Processo Constituinte da Psicologia no Brasil⁹”, entre outros. Os documentos citados foram resultado das discussões sobre a profissão e a formação profissional do psicólogo, discussões estas que estavam acontecendo, também, em âmbito nacional. Esse período foi marcado pelo redescobrimto e redefinição da profissão de psicólogo, acontecendo de forma integrada aos diferentes âmbitos de discussão, com o objetivo de revisar os aspectos legais da profissão, desde a formação até o estabelecimento das atribuições técnicas.

A Habilitação Psicologia-Licenciatura passou, também, por alterações, quanto às disciplinas didático-pedagógicas, desde sua criação. O processo de discussões foi intensificado pela pesquisa “A Realidade Histórica do Curso de Graduação em Psicologia na Universidade Católica de Pelotas”, realizada pela Professora Vera Lúcia Marques de Figueiredo. Constatou-se que houve um decréscimo de procura em relação ao Curso de Psicologia-Licenciatura, por parte da comunidade. Em 1990, face à redução das possibilidades de trabalho com essa habilitação, foi extinto o vestibular específico em Psicologia-Licenciatura como forma de seleção, passando a ter um ingresso único em Psicologia-Psicólogo.

Coerente com a vocação comunitária da UCPel, os alunos do curso de Psicologia realizavam atividades práticas curriculares em várias disciplinas anteriormente aos estágios. À medida que o Curso era reconhecido pela comunidade, mais esta solicitava novas demandas. Os alunos estavam inseridos em diferentes locais, como: escolas, hospitais, empresas, postos de atendimento à saúde, creches, associações de bairro e presídio.

A vanguarda do ensino da Psicologia e a experiência de prestação de serviço à comunidade propiciou a vivência de ser, por longo período, o único local de Pelotas e cidades vizinhas com atendimento psicológico à população carente para contratar o trabalho dos psicólogos.

O trabalho do psicólogo, tradicionalmente marcado pelo perfil liberal, veio gradativamente se transformando e ocupando espaços na saúde coletiva, redimensionando de forma a atender mais direta tais demandas. Tudo isso obrigou os Cursos de Formação Profissional a reconsiderarem conceitos e critérios relativos a prioridades e encaminhamentos que devem ser estabelecidos nessa dinâmica.

⁹ **Documento do Congresso Nacional Constituinte da Psicologia:** Aprovado no Congresso Nacional Constituinte da Psicologia, ocorrido em Campos do Jordão-São Paulo, de 25 a 28 de agosto de 1994 e coordenado pelo Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia.

Nos anos 1998 e 1999, os professores analisaram as diretrizes curriculares propostas verticalmente por uma comissão de especialistas do MEC. Esta versão das Diretrizes Curriculares Nacionais foi amplamente contestada e revisada resultando na versão de 2004, esta sim, resultado da discussão ampla com a categoria, com os órgãos de classe e com o Sistema Conselhos de Psicologia. Os professores da UCPel foram ativamente participantes nestas discussões, contribuindo com a experiência de ser um dos cursos mais antigos do RS (o mais antigo do interior do Estado).

Para contribuir nesse processo, o curso de Psicologia/UCPel buscou apoio de colaboradores e material produzido pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP. Foi convidado para a discussão o professor Jefferson Bernardes, cuja tese de doutorado versa sobre as diretrizes e o processo de formação do psicólogo.

Em 2004, uma nova configuração curricular foi construída a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (BRASIL, 2004). As principais alterações de perspectiva política que as Diretrizes Curriculares trouxeram para a construção de novos projetos pedagógicos para os cursos de Psicologia no País foram (ABEP, 2009):

- a) formação por habilidades e competências: a estruturação do projeto pedagógico deve se dar a partir da definição de competências a serem desenvolvidas no formando, o que requer um trabalho coletivo e a ruptura com o modelo tradicional e dominante de fazer reformas curriculares restritas ao rearranjo de disciplinas;
- b) proposição de eixos estruturantes que indicam os conteúdos que devem organizar o projeto, garantindo competências articuladas aos conhecimentos da Psicologia;
- c) pressuposição de que exista, em cada curso, um conjunto de professores que trabalhem juntos em projetos que conjuguem informações e práticas profissionalizantes que envolvam os estudantes em ações articuladas, visando sua formação. Que esses professores formem uma equipe de trabalho, e não de um grupo de pessoas que oferecem contribuições independentes aos estudantes;
- d) proposição de um Núcleo Comum, que perpassa todo o currículo, do início ao final do curso, como estratégia para garantir uma 'base

homogênea' para a formação no País, não como uniformização, mas como garantia de que os psicólogos formados em qualquer curso do País terão uma mesma 'formação básica'. O Núcleo Comum, constituído pela articulação entre as Competências Básicas e os Eixos Estruturantes, deve garantir contato com a diversidade da Psicologia, como ciência e profissão, garantindo, portanto, formação básica (generalista) do psicólogo;

- e) criação de estágios básicos, que consista em práticas inseridas em um conjunto de atividades que compõem uma prática profissional. O que define o estágio como componente curricular é a possibilidade de um atendimento mais individualizado que permita o acompanhamento das atividades e orientação constante. É isso que o diferencia de uma aula prática. Os estágios devem corresponder a não menos que 15% da carga horária total do curso. O estágio básico procura trazer tal prática para momentos anteriores ao curso, sinalizando a importância de que prática e teoria não sejam vistos como momentos estanques na estrutura curricular. Assim, os estágios básicos foram propostos como forma de tornar mais distribuída, ao longo do curso, a inserção dos alunos em práticas supervisionadas. A prática realizada pelos alunos terá sempre como responsável último um docente ou profissional cujo exercício profissional esteja regulamentado pelos Conselhos de Psicologia, implicando a exigência de que os supervisores sejam docentes também vinculados diretamente à IES;
- f) oportunização de eleger ênfases curriculares, como a parte complementar e diversificada da formação. A ênfase consiste na vivência, em diferentes contextos, dos processos e competências tratados no núcleo comum. No caso das ênfases, o que importa é a diversificação das práticas, procedimentos, espaços e problemas a partir dos quais vão ser aprofundadas as competências desenvolvidas no núcleo comum. As ênfases incluem, necessariamente, a realização de estágios específicos.

As alterações trazidas pelas Diretrizes Curriculares passaram por um período de intensas discussões, dentro dos cursos de Psicologia e em encontros em nível

nacional, visando o entendimento, a elaboração e adaptação das mesmas à realidade de cada curso.

No curso de Psicologia/UCPel a frequência de reuniões se intensificou, dada a necessidade de todos os professores dialogarem e assimilarem tais mudanças. Nesses encontros surgiam tensionamentos diante das possíveis interpretações das Diretrizes e eram importantes os debates para fortalecer a tomada de decisões e para que estas fossem resultado da ação coletiva.

A partir desse trabalho coletivo dos professores, no ano de 2007, coube à comissão de currículo reunir-se semanalmente para a finalização do mesmo e para a condução da elaboração do novo Projeto Pedagógico. Nessa etapa diferentes momentos e espaços ainda foram dedicados às discussões com a comissão de currículo, com o grupo de professores, com a Pró-Reitoria de Graduação, com o Instituto de Cultura Religiosa, com a Assessoria de Graduação, com a câmara curricular, com grupo de técnicos e grupo de acadêmicos. Além disso, o Prof. Dr. Ricardo Ceccim, da UFRGS, ex-Diretor da Escola de Saúde Pública e do Ministério da Saúde, assessorou uma discussão sobre a inserção e atuação dos psicólogos na área de saúde junto à Escola de Psicologia (como era chamada na época). Houve ainda a participação da coordenação em discussões e eventos: no VI Encontro Nacional da ABEP em Belo Horizonte/MG, encontro de coordenadores de curso em Brasília e participação das discussões na lista de coordenadores organizada pela ABEP.

Em 2008, o projeto pedagógico do Curso teve uma reformulação para atender às Diretrizes Curriculares e às expectativas de alunos, professores e reitoria da UCPel. Nesse currículo foi estabelecido um curso de perfil generalista, mas sem esquecer o ensino de modelos de ação específicos.

Nessa proposta curricular o curso apontou, acompanhando o debate nacional de inserção do psicólogo na saúde pública e no SUS, prioritariamente para uma ênfase em Saúde, como centro gerador e ênfase obrigatória e duas opções de escolha, Psicologia do Trabalho e/ou da Educação.

Foram mantidos como obrigatórios os conhecimentos de psicoterapia nas três abordagens oferecidas pelo Curso – Existencial Fenomenológica, Psicanálise e Comportamental Cognitiva – assim como os conteúdos e práticas vinculadas à pesquisa.

As alterações trazidas pelas Diretrizes Curriculares implicaram na definição de mudanças no curso de Psicologia/UCPel. Houve maior visibilidade nos espaços de inserção dos estudantes na comunidade, iniciando seus estágios agora mais cedo no curso. Embora várias propostas previstas e instituídas pelas Diretrizes já fossem vividas no curso de Psicologia/UCPel, como, por exemplo, as ações e serviços prestados à comunidade, coerentes com a missão comunitária da Universidade, essas atividades ganharam maior visibilidade, formalização e respaldo no projeto pedagógico do Curso, efetivamente, a partir das discussões e implantação das Diretrizes.

Considerando a rapidez com que os fatos e acontecimentos se sucedem, foi preciso acompanhar essas alterações de maneira crítica e o mais coerentemente possível; assim sendo, o currículo vigente de 2005/1 até 2008/2 esteve em avaliação constante, desde seu início.

Em 2009/1 o currículo recém implementado foi revisado e aprovado em 2010, considerando a reestruturação pela qual passou a Universidade. Houve, na nova matriz, uma redução na carga horária total de estágios específicos, ajustando-se dessa forma ao que está preconizado nas Diretrizes Curriculares. Os estágios básicos foram readequados mas continuaram dispostos do primeiro ao sexto semestre. Houve outras mudanças propostas em disciplinas do Curso, no sentido de reorganizar e dinamizar o currículo.

O Curso de Psicologia/UCPel constitui um dos cinco cursos de Psicologia da região Sul do Estado (os demais localizados em Bagé, Rio Grande e mesmo em Pelotas). Seu projeto pedagógico atual procurou contemplar as Diretrizes, considerando o compromisso assumido pela Universidade com a comunidade e as características da região onde está inserido.

Tendo consciência da rapidez com que acontecem as mudanças na sociedade contemporânea, o atual projeto pedagógico do Curso reconhece que o conhecimento necessita acompanhar as transformações e se propõe a enfrentar esse desafio, visando “aprender a aprender” não só para o contexto acadêmico, mas também para a vida:

O conhecimento está em contínuo processo de mudança. É preciso flexibilizar o olhar para esta permanente transformação, enxergando nela o potencial de despertar e alterar conceitos, práticas e vivências. Oferecer um

núcleo de conhecimentos capazes de produzir um processo de contínuo aprender, não apenas para o meio acadêmico, mas que se estabeleça como ferramenta para ser usada ao longo da vida. Este é o desafio do aprender a aprender. Um desafio que nos exige e nos estimula de forma diferente a cada dia. (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, 2010, p. 18)

Cientes dessa proposta, a equipe de professores do Curso tem, na sua atribuição cotidiana, o desafio de qualificar-se constantemente para que o projeto pedagógico não seja um ISSO, guardião das intenções aprovadas surgidas do processo de estudo e discussão coletiva, mas ganhe vida que se cria e recria nos encontros. Nesse sentido, o desafio que cabe aos professores está expresso no atual Projeto Pedagógico do Curso (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, 2010), como sendo esperado que eles:

busquem qualificação através de uma educação permanente, integrando teoria e prática; estejam inseridos na proposta Político Pedagógica do curso e da IES, agindo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais; tenham uma compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos e políticos do país; possuam uma visão de homem enquanto ser integral; sejam capazes de trabalhar e estimular os acadêmicos para o trabalho multiprofissional. (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, 2010, p. 76)

Considerando que o projeto pedagógico é uma construção que resultou da ação coletiva dos professores, a expectativa aqui expressa o que o corpo docente entende que seja um professor.

Apresento, a seguir, alguns dados gerais que caracterizam o quadro de professores da UCPel que lecionam no Curso de Psicologia. Estes dados foram informados pela Secretaria do Curso, em abril de 2009:

Quadro 1 – Dados dos professores que lecionam no Curso de Psicologia/UCPel

FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA			CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	Especialização	Mestrado	Doutorado	Inferior a 20h	20 a 39 h	40h
Psicólogo	0	11	3	2	6	6
Não psicólogo	1	2	5	0	4	4
TOTAL	1	13	8	2	10	10

Fonte: Secretaria do Curso de Psicologia/UCPel, abril de 2009.

Em relação à titulação atual, dos vinte e dois (22) professores, oito (8) são doutores, treze (13) são mestres e um (1) é especialista. Desse total, quatorze (14) têm como curso de graduação a Psicologia (habilitação-psicólogo) e oito (8) não são psicólogos. Ainda, desse total, dez (10) possuem, na sua formação, curso de licenciatura e doze (12) não; oito (8) são homens e quatorze (14) são mulheres.

Considerando a carga horária de contrato de trabalho semanal de dedicação à UCPel, dez (10) professores têm 40h/semanais, dez (10) professores têm de 20 a 39 h/semanais e dois (2) professores têm carga horária inferior a 20h/semanais. Convém informar que o vínculo de trabalho dos professores da Universidade é pelo sistema “horista”, podendo o professor sofrer alterações trabalhistas semestralmente. As formas de ingresso na Instituição ocorrem por seleção pública e, historicamente, já ocorreram também por convite.

Do total de vinte e dois (22) professores, convidei os quatorze (14) professores-psicólogos que lecionam no curso de Psicologia e se dispuseram a participar, voluntariamente, deste processo de investigação. Desse total, doze (12) participaram efetivamente nos encontros.

Esses professores, além da atividade de ensino na sala de aula, desenvolvem outras atividades dentro do curso: oito (8) são supervisores de estágios, uma (1) é coordenadora do Curso, quatro (4) orientam pesquisas.

Por que restringi a escolha dos pesquisados aos docentes-psicólogos? O critério de escolha foi influenciado pela pesquisa de Steffen et al. (1999, p. 53) que apresentam diferenças na natureza do conhecimento distribuído pela Universidade em cursos e carreiras profissionais e na maneira como a sociedade considera, classifica e avalia o poder dos profissionais. Assim, escolhi os docentes psicólogos para melhor compreender como eles vivenciam concomitantemente as duas profissões e como percebem possíveis tangências e afastamentos de ambas em relação à docência.

A Psicologia ganhou reconhecimento, durante muito tempo, como atividade liberal especialmente no contexto clínico e as escolhas dos alunos no vestibular tinham a expectativa de seguirem essa trilha, inspirada no modelo médico. No Brasil, a partir dos anos 70, práticas sociais marcaram a Psicologia, buscando alternativas

menos elitistas. Porém, avalia-se que, na formação dos psicólogos, alguns elementos constitutivos preservaram a lógica do antigo modelo. (COIMBRA, 1991-1992)

5.2 Procedimentos metodológicos

Com a intenção de compreender como se constitui o professor de psicologia/UCPel, ouvi e registrei os diferentes pontos de vista dos professores sobre as suas experiências de docência, realizando uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Busquei captar no estudo o que Ludke e André (1986, p. 12) apresentam como “perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.” Para tal, desenvolvi o estudo de um caso com o grupo de professores-psicólogos da UCPel que lecionam no curso de Psicologia e que mostraram interesse em participar da pesquisa, buscando resgatar suas (deles e minhas) experiências significativas em relação à vivência de ser professor de Psicologia.

O estudo de caso foi escolhido uma vez que ele permite o conhecimento de algo singular, que tem um valor em si mesmo, no caso, o conhecimento de como é ser professor de Psicologia na UCPel. A riqueza do estudo de caso possibilita trazer à tona “diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação”, o que foi ao encontro dos objetivos desta pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20)

Gil (1991, p. 58) também ressalta de forma semelhante às autoras o valor do estudo de caso, caracterizando-o como sendo um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.” O autor destaca várias vantagens do estudo de caso, entre elas, a flexibilidade que permite alterar o planejamento, adaptando-o às novas descobertas encontradas no percurso do trabalho, o que considero necessário na interação com os colegas.

A liberdade de fazer alterações durante o percurso da investigação pareceu-me fundamental para a presente pesquisa porque, além das agradáveis surpresas que ela apresentou, também encontrei dificuldades. O sentimento de encontrar as

dificuldades pode ser explicado, pois me propus a estudar junto com os colegas a nós mesmos, professores em nosso próprio *locus* de trabalho. Nesse sentido, fui uma observadora participante.

Haguette (1990) assinala que na observação participante o pesquisador participa não somente nas atividades externas do grupo, mas nos processos subjetivos que se desenrolam na vida diária desse grupo.

Gil (1991, p. 122), referindo-se à determinação da quantidade de informações necessárias para o estudo de caso, chama atenção para a sua dificuldade e enfatiza a importância de o pesquisador ouvir a sua intuição:

além de ser difícil traçar os limites de qualquer objeto social, é difícil determinar a quantidade de informações necessárias sobre o objeto delimitado. Aqui é que o estudo de caso passa a exigir do pesquisador **habilidade superior** à requerida nos demais tipos de delineamento. Como não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto de estudo e os dados que se pode obter a seu respeito são infinitos, exige-se do pesquisador certa dose de intuição para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo. (grifos da pesquisadora)

Penso que ouvi minha intuição em relação à quantidade de discursos captados ao considerar alguns sinais perceptíveis durante os encontros do grupo focal. Posso exemplificar citando alguns desses sinais: as informações de cada encontro iam respondendo aos objetivos; no término dos dois últimos encontros os sujeitos repetiam algumas informações já ditas, como se comunicassem que não tinham dados novos ou significativos para acrescentar. Para auxiliar minha intuição, foi muito importante a participação do professor Dr. Osmar Schaefer, carinhosamente por mim chamado, professor Osmar. Ao final de cada encontro, eu e ele conversávamos para comparar as nossas percepções em relação à quantidade e à qualidade de informações levantadas e ambos concordamos com os sinais que percebíamos do grupo indicando para o término dos encontros.

Tratando-se de um estudo no qual estou inserida no próprio caso (como docente da Psicologia da UCPel) e refletindo sobre a habilidade superior que Gil (1991) destaca, para lançar-me à pesquisa, apoiei-me na confiança que me veio de não estar sozinha na trajetória. Houve pessoas, com mais distanciamento e também experiência de pesquisa, que me ajudaram a enxergar as diferentes cenas que emergiram nos encontros com os professores do Curso.

Em diferentes momentos da pesquisa, a participação dos olhares e opiniões de “outros” ajudaram-me a mergulhar ou a me distanciar do estudo para poder prosseguir com ele. Refiro-me à participação da professora orientadora, das pessoas amigas que leram e releeram contribuindo com suas opiniões, dos profissionais que integraram a Banca de Qualificação e do professor Osmar, que me acompanhou em todos os encontros do grupo focal.

Percebi, também, a importância do diário de campo, um instrumento que me auxiliou na trajetória, como já assinalado na problematização desse projeto, para anotar as minhas impressões em relação aos fatos ocorridos, bem como os sentimentos e reflexões que brotaram em mim durante a trajetória vivida como pesquisadora em meu local de trabalho. Penso que, assim como afirmam Ludke e André (1986, p. 12), tive a oportunidade de refletir sobre as situações descritas e/ou anotadas no diário, à medida que foram surgindo. Para as autoras,

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Além disso, os sujeitos expressaram suas informações na pesquisa através da técnica de grupo focal, que consistiu na criação de espaços de interação e reflexão entre meus colegas e eu. A proposta de realizar os encontros do grupo oportunizou situações de reconhecimento de si e do outro, de compreensão da própria história e de nossos fazeres como professores. Instantes de silêncio, momentos de ouvir os colegas e suas vivências, espaços de se fazerem leituras, que aprofundaram a reflexão sobre o fazer profissional, e de oportunidade para que se (re)criasse a caminhada docente em cada encontro vivido no coletivo.

Entendo que o grupo focal permitiu a compreensão de alguns aspectos das pessoas, ligados aos comportamentos e suas crenças, aspectos esses que foram ao encontro dos objetivos desta pesquisa – conhecer como nos constituímos professores de Psicologia. Concordo com Porto (2003, p. 82) ao explicar que a escola – e, no caso desta pesquisa, a universidade – produz formas de relação entre os sujeitos e é entendida como espaço de socialização por ser composta por

peças em interação e embates. Para a autora, nesses espaços, há “embates, encontros, convivência e disputa/colaboração com os outros”.

Para facilitar o registro e auxiliar a minha memória como pesquisadora, solicitei e tive a autorização dos colegas (Apêndice A) para que os encontros fossem gravados em áudio, permitindo a compreensão dos temas neles discutidos com maior profundidade.

A metodologia dos grupos focais justificou-se, também, pelo fato de que ela possibilita compreender, a partir da interação grupal, os conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações dos sujeitos. Para Gatti (2005, p. 9), o grupo focal “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, possibilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

O grupo focal teve a vantagem de contar com a interação entre os sujeitos, favorecendo o surgimento de uma riqueza de dados pelo fato de os respondentes serem estimulados mutuamente pelos colegas do grupo. A ação recíproca de uns integrantes com os outros auxiliou os docentes a lembrarem-se de acontecimentos vividos no Curso e a emitirem conceitos que ultrapassaram os limites das respostas de um único entrevistado.

Como responsável pelo presente projeto de pesquisa, a minha atuação nos encontros do grupo foi na condição do que Flick denomina de moderadora da interação grupal. Flick (2004, p. 128) alerta que “[...] essas intervenções devem apenas auxiliar as dinâmicas e o funcionamento do grupo, devendo-se permitir que a discussão, em grande escala, encontre seu próprio nível dinâmico”. Assim, procurei estar alerta ao que surgia no grupo e ser respeitosa com os posicionamentos dos colegas no decorrer dos encontros, pois, do contrário, estaria queimando a riqueza dos verdadeiros significados que emergiram. A flexibilidade na coordenação dos encontros foi necessária, pois entendo que o próprio grupo devia ter liberdade para sugerir modificações na dinâmica de funcionamento das reuniões. Como assinala Flick (2004, p. 129): “não há como apresentar, em único esquema, o modo como uma discussão em grupo deve avançar, pois é essencialmente influenciado pelas dinâmicas e pela composição do grupo”.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 75), o objetivo do grupo focal é “estimular [através de entrevistas coletivas] os participantes a falar e reagir àquilo que outras

peças no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade”.

A minha experiência com os grupos na universidade ou em psicoterapia grupal, no consultório, mostra-me a visibilidade de processos que só acontecem pela interação entre e com os sujeitos. Encontro eco de minha experiência nos estudos de Bauer e Gaskell (2002) para os quais a interação do grupo pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. Proporciona, também, um ambiente mais natural em que os participantes podem levar mais facilmente em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas no comentário de suas próprias experiências e nas dos outros.

Como assinalam Bauer e Gaskell, toda pesquisa que utiliza entrevistas é um processo social, um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio social de troca. Nesse sentido, tanto o(s) entrevistado(s) como eu, na condição de pesquisadora, estivemos, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento, tendo presentes as ideias dos autores que, ao lidarmos “com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação”. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73-74)

Considerando que não existe *um melhor* caminho no momento de escolher um método de análise de uma pesquisa e que a opção do pesquisador precisa orientar-se pela indicação do radar da sua trajetória de conhecimento, utilizei no tratamento dos discursos dos sujeitos uma atitude fenomenológico-existencial. Concordo com Boemer quando se refere que há diferentes caminhos na metodologia de análise

e que precisam ser bem percorridos por cada um com sua abordagem metodológica. É o caminho que faz sentido para o pesquisador e que lhe dá a grata satisfação de contribuir para o avanço do conhecimento [que deve ser escolhido]. Cada método dá conta de uma parte desse todo e nenhuma metodologia, por si, traz respostas finais a toda complexidade do ser humano. (BOEMER, 1994, p. 92)

Assim tendo a minha interrogação como norteadora da pesquisa, fui buscando a sua compreensão. Utilizo o termo “atitude” para caracterizar a minha abertura ao que os sujeitos mostraram em seus discursos. Abertura no sentido de

desvelar o fenômeno, descobrir sentidos, desenvolver compreensão e explorar o fenômeno na maior diversidade possível. Como assinala Boemer,

o “fenômeno” precisa se apresentar ao pesquisador enquanto fenômeno, ou seja, enquanto algo que **pede**, que exige um desvelamento, uma “iluminação”. Se isso não ocorrer, se o pesquisador não estiver inquieto com algo que está oculto e que quer desocultar, então o fenômeno não está se apresentando a ele enquanto **Fenômeno**. (BOEMER, 1994, p. 85, grifos da autora)

Para compreensão do fenômeno que está em investigação, o pesquisador vai buscar as descrições da experiência dada pelos sujeitos da pesquisa. Dessas descrições o pesquisador buscará captar a essência. É dessa maneira, situando-se, que o fenômeno se desvela para o pesquisador. Assim, o sujeito da pesquisa, que descreve a sua experiência é parceiro do pesquisador em seu processo de descoberta. Não há separação Sujeito-Objeto.

Para que o processo de análise ocorra dessa forma são necessárias algumas habilidades do pesquisador. É necessário que este não fique preso a conceitos e predefinições, ou seja, que tenha consciência de seus valores, conceitos e preconceitos para que possa ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções. Nessa perspectiva, a flexibilidade do pesquisador é característica muito importante. Na afirmação de Boemer, o pesquisador ao usar a fenomenologia deve incluir

a habilidade para lidar com ambigüidade, capacidade de abstração e uma “orientação humanística”. Apesar de haver um foco de direção, esta abordagem requer flexibilidade de “modelo”, tempo para o fenômeno emergir, exploração e descoberta, diferentes percepções e múltiplas realidades, paciência com o inesperado, “insight” para perceber significados no contexto e disponibilidade para aceitar mais do que uma verdade. Outro ponto relevante é a “orientação humanística”. O pesquisador precisa ter um genuíno interesse em “ir às pessoas”, um desejo de compreender outras perspectivas e uma consciência para ver a relação pesquisador/sujeito como bilateral. (BOEMER, 1994, p. 87)

O pesquisador tem uma atitude de se aproximar e se afastar do fenômeno possibilitando a formação clara de sua interrogação. Nessa perspectiva busquei ler através dos discursos, das vivências dos colegas e de experiências cotidianas que partilhamos juntos, incluindo mensagens explícitas e implícitas, verbais e não verbais. Não houve um sistema pré-especificado de categorias-tópicos e as unidades de sentido foram sendo geradas a partir do exame dos discursos e de sua contextualização no estudo.

Finalmente, sintetizei as unidades de sentido procurando chegar à estrutura do fenômeno estudado e à sua essência porque fundamentalmente, o que se procura obter num estudo fenomenológico-existencial, é a compreensão do objetivo focalizado.

Com essas escolhas de caminhos e consciente de suas peculiaridades, limites e grandezas, procurei conduzir a minha pesquisa.

5.3 Etapas da pesquisa

Para a elaboração e execução do projeto de pesquisa, intensifiquei leituras específicas sobre educação, somadas às orientações e às discussões no coletivo do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Formação docente, coordenado pela professora orientadora Dra. Tania Esperon Porto, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, ajudando a formar as redes que estudam a formação docente numa sociedade comunicacional contraditória, segundo palavras da coordenadora desse grupo.

Na primeira etapa da pesquisa, apresentei o projeto à Reitoria da UCPel, à coordenação do Curso, à direção do Centro de Ciências da Vida e da Saúde, espaços onde expliquei a proposta e solicitei a autorização por escrito das administrações para apresentar o projeto em reunião no curso de Psicologia (Apêndice B). O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da UCPel que deu parecer favorável à sua realização.

Ainda nesta etapa, convidei os professores-psicólogos interessados em participar, voluntariamente, do estudo. Aos voluntários que se dispuseram a participar da pesquisa, solicitei por escrito a autorização das informações captadas (Apêndice A).

Na reunião quinzenal dos professores do curso de Psicologia UCPel do dia 17 de março de 2009, conforme combinação prévia com a Coordenadora do Curso, apresentei o projeto de pesquisa a todos os colegas presentes. O interesse para participação na pesquisa, que já havia sido dado verbalmente, foi confirmado através da assinatura do consentimento informado.

Eu e os colegas decidimos em conjunto o melhor dia da semana para a realização dos encontros do grupo focal. Por unanimidade, o grupo avaliou que o

momento propício para contar com o maior número de participantes, era fazer os encontros do grupo focal no horário já previsto no calendário do Curso para a reunião sistemática dos professores. Após esta reunião, fiz contato pessoalmente com os colegas ausentes e continuei recebendo resposta de concordância em participar.

Submeti o projeto de pesquisa à qualificação de uma rede de doutores, colocando-me à disposição de receber outros olhares e crescer com os pareceres e as experiências de outros pesquisadores que, com certeza, enriqueceram meu processo de ser pesquisadora, professora e psicóloga.

Numa segunda etapa da pesquisa, realizei cinco encontros com os colegas professores do Curso de Psicologia na modalidade de grupo focal, buscando resgatar as experiências significativas em relação ao ser professor de Psicologia.

Uma das sugestões encaminhada pela banca na qualificação do projeto foi para que eu convidasse uma outra pessoa para estar presente nos encontros do grupo focal como observadora dos sujeitos e de minha atuação na condução da técnica. Assim, de comum acordo com a orientadora, convidamos o professor Osmar, que é professor do Curso e foi membro da banca avaliadora do projeto, para acompanhar os encontros. O professor Osmar esteve presente em todos os encontros do grupo focal, ouvindo atentamente e anotando as narrativas dos sujeitos. Sua presença transmitia-me segurança e seus comentários, ao final de cada encontro, incentivavam-me a prosseguir. Em relação à participação e ao envolvimento do grupo, o professor Osmar destacou a motivação, disponibilidade e qualidade de informações que os sujeitos trouxeram. Em relação ao meu desempenho como pesquisadora, ele considerou que eu soube respeitar e ouvir as narrativas dos sujeitos, estimulando a participação dos mesmos sem ser diretiva em seus posicionamentos.

A gravação em áudio de todos os encontros permitiu-me posterior transcrição do conteúdo, para que eu pudesse ler os discursos dos sujeitos, contribuindo para a compreensão fenomenológica dos mesmos.

A última etapa da pesquisa caracterizou-se pela compreensão, interpretação dos discursos e elaboração do relatório final. A proposta foi compreender as narrativas compartilhadas nos encontros do grupo sobre a experiência de ser

professor de Psicologia na UCPel, sem a pretensão de esgotar o estudo, pois a complexidade determina um contínuo aprofundamento do tema.

O processo dos encontros do grupo focal passarei a descrever a seguir.

5.4 Descrevendo os encontros do grupo focal...

Para cada encontro do grupo focal, planejei questões e situações baseadas no objetivo do estudo, utilizando diferentes linguagens comunicacionais e/ou imagéticas, que estimulasse a sensibilidade e a reflexão dos docentes e os auxiliassem no debate, como por exemplo: música e slides com fragmentos de texto.

Alguns estímulos e diferentes linguagens foram usados como recursos para facilitar a comunicação entre os integrantes e proporcionar um clima de interação mais descontraído, provocando ideias e discussão no grupo, como assinalam Bauer e Gaskell (2002). Por exemplo, num dos encontros coloquei uma música para que individualmente cada um criasse uma imagem metafórica que representasse a sua prática como docente. Esse exercício de fantasia motivou ainda mais o grupo, facilitou narrativas associadas à emoção e não apenas a descrição das práticas pedagógicas por eles vividas.

Porto (2007), em pesquisa com grupos focais com adolescentes, descreve a importância da inclusão de linguagens imagéticas para coletar dados e construir sentidos para os pesquisados. As diferentes linguagens evidenciam discursos ou construções discursivas que representam configurações espaço-temporais de sentido; trazem elementos que propiciam “rupturas” com o estabelecido; permitem tomada de decisão em momentos aparentemente complexos e fechados; captam a espontaneidade e a informalidade dos momentos e auxiliam os sujeitos a refletirem sobre suas questões, relações, atitudes e envolvimentos interpessoais.

Ainda, segundo Porto (2007), as diferentes linguagens solicitam constantemente a imaginação e investem na afetividade com um papel de mediação primordial entre o sujeito e o mundo, enquanto a linguagem escrita e/ou oral desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.

Para cada uma das reuniões, elegi um tema principal, ao que Bauer e Gaskell (2002, p. 66, grifo da pesquisadora) chamam “**tópico guia**”. Segundo os autores, o tópico guia é muito importante para que se aproveite a riqueza dos encontros e a

interação grupal se comprometa com os objetivos da pesquisa, sem desperdiçar tempo em conversas que tomarão rumos infrutíferos ao tema do estudo. Segui as orientações que os autores apresentam na formulação do tópico guia.

Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador [...] Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. [...] Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 66-67)

Apesar de prever no projeto de pesquisa a utilização de um roteiro para os encontros, foi necessário ser flexível no seu uso, para não comprometer a interação dos professores e a fluidez de seus próprios caminhos. Como assinala Gatti (2005), é importante que o roteiro elaborado tenha a função de orientar e estimular a discussão e que tenha flexibilidade, permitindo que ajustes, durante o trabalho, possam ser feitos, com acréscimo de tópicos não previstos.

A seguir apresento um quadro com resumo dos encontros do grupo focal, com os respectivos temas estimuladores e linguagens trabalhadas e o número de professores presentes.

Quadro 2 – Resumo dos encontros do Grupo Focal

Data	Temas da docência	Professores presentes	Linguagens trabalhadas
24/03/2009	Relações de alteridade	10	Fragmentos de texto através de slides
31/03/2009	Histórias de vida	9	Narrativa oral espontânea
07/04/2009	Práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula	9	Imagens metafóricas com música
14/04/2009	Práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula	8	Narrativa oral espontânea e leitura de texto
28/04/2009	Sentidos de ser professor	9	Narrativa oral espontânea

Fonte: Autoria própria, 2011.

Do total de quatorze (14) professores psicólogos convidados para participar da pesquisa, doze (12) deles participaram das reuniões do grupo focal, embora em

encontros alternados, o que equivale a 85% do total de professores. Dois (2) colegas não compareceram em nenhum encontro e também não justificaram o não comparecimento.

Cada reunião teve em média a presença de nove (9) professores, equivalente a 64% dos sujeitos envolvidos nos grupos focais. Os doze (12) colegas que contribuíram para o levantamento de dados são por mim identificados neste relatório por uma letra do alfabeto escrita em maiúsculo, seguindo a sequência de **A** a **M**. Com esse modo de identificação, procuro preservar a identidade dos participantes.

A seguir descrevo os encontros.

No dia **24 de março de 2009**, aconteceu o **primeiro encontro** do grupo focal. Quero registrar dois fatos que aparentemente poderiam ser considerados detalhes, mas que para mim foram significativos por indicarem o modo solidário com que a pesquisa descortinou-se já no seu início.

O primeiro sinal indicativo registrei no meu diário de campo, durante o horário de almoço, antes de me dirigir para a UCPel, onde me encontrei com o grupo de colegas professores. Assim escrevi:

Hoje de manhã estive com o meu grupo de pesquisa na FaE/UFPeL. Contei-lhes da minha ansiosa expectativa de iniciar os encontros do grupo focal. Não vou começar uma tarefa rotineira. Preparei-me cuidadosamente para este momento. Felizmente o grupo deu aquele aconchego através de palavras de incentivo e coragem que só encontramos nas experiências socializadas! Saí da FaE com a sensação plena de que não caminho sozinha, que dentro de mim estão os outros apoiadores, colegas e orientadora. Vou lembrar sempre da cena da minha saída da sala quando várias mãos me acenavam desejando bom trabalho! (Diário de Campo, 24 abr. 2009).

O outro sinal de que a pesquisa ganhava contornos de uma experiência onde várias pessoas comprometiam-se a participar percebi logo cedo, na porta de acesso ao Campus II-UCPel. O funcionário da recepção avisava aos professores que iam chegando o número da sala da reunião da “**pesquisa da psicologia**”. Fui a primeira a chegar e fiquei surpresa ao ouvir exatamente essas palavras – “pesquisa da psicologia”. E, a partir daquele momento, todos os participantes referiam-se à “**nossa pesquisa**”. Ela deixou de ser só minha para ser uma pesquisa de todo o grupo à medida que todos se comprometiam com o seu desenvolvimento.

Detenho-me nesses aparentes detalhes para expressar a emoção que vivenciei, por entender que revelam a forma participante e solidária com que o processo de pesquisa foi gestado na matriz formadora do PPGE do curso de doutoramento da UFPel e como ele foi prosseguindo na ação concreta de como interagi com os sujeitos pesquisados na UCPel. Esse destaque para mim é condição fundamental na realização de uma pesquisa. Como assinala Brandão (2003) ao referir-se à experiência da pesquisa como uma pergunta vivida a várias mãos. Segundo o autor, a pesquisa não é uma ação solitária quando conseguimos: “aprender e criar com os outros os cenários culturais da partilha do saber.” (BRANDÃO, 2003, p. 254)

Retomando a descrição do primeiro encontro, foi grande a satisfação quando percebi que os dez colegas chegaram para a reunião. Para estimular a discussão, nesse primeiro dia iniciei o encontro com apresentação de slides com fragmentos de um texto¹⁰. A seguir realizamos uma discussão sobre **a questão do outro em nós e no nosso trabalho como professores de Psicologia**.

Cada participante foi dizendo para o grupo como sente, pensa e percebe a relação do outro no cotidiano. Várias vezes o depoimento de uma pessoa favorecia o surgimento de ideias que se entrecruzavam com a do outro ou com as dos outros. Destaco algumas expressões que ilustram esta afirmativa e que ocorreram diversas vezes de forma semelhante, como por exemplo:

- *“como é bom ouvir que também pensas semelhante ao que eu acredito”*
- *“nós pensamos tão diferente e convivemos há tanto tempo junto, sem que isso prejudicasse a nossa relação de trabalho”*
- *“como faz bem compartilhar”*
- *“ainda bem que encontro pessoas que também têm dúvidas e se questionam”*
- *“pensei que só acontecia comigo ou nas minhas aulas”.*

Inúmeros fatores convergiam para que a presença do professor Osmar, como eu imaginava, fosse importante para a pesquisa, transmitindo a todos apoio e confiança em se expor. Deste professor destaco sua reconhecida competência como docente e pesquisador, sua relação afetuosa e de respeito com as diferenças

¹⁰ GENTIL, Hélio Salles. A presença do outro. **Revista Mente, Cérebro e Filosofia**, ano 3, n. 30.

teóricas e epistemológicas e modos de ser dentro do grupo da Psicologia. Ele ficava anotando e observando as discussões. Depois de cada encontro eu e ele nos reuníamos para conversar sobre as informações surgidas e a pesquisa, sobre a participação do grupo e a minha atuação na condução da técnica, conforme explicado anteriormente.

No dia **31 de março de 2009**, aconteceu o **segundo encontro** do grupo focal, com a presença de nove pessoas. O tópico guia que estimulou a discussão nesse dia foi: **“Construindo-se como professor – resgate da história pessoal de cada professor”**

Propus, inicialmente, um jogo de fantasia. Solicitei que os professores se imaginassem fazendo um voo panorâmico na sua história de vida, buscando encontrar um fato marcante e momentos interessantes que os construíram como profissionais da docência, reconhecendo pessoas e/ou grupos que participaram dessa construção.

Nos minutos seguintes à minha proposta os participantes ficaram em silêncio, recolhidos no seu processo de imaginação. O silêncio foi respeitado até que o grupo foi percebendo que todos saíam do seu recolhimento e mostravam-se dispostos a falar o que tinham imaginado. Quando todos pareciam ter concluído o jogo de fantasia, solicitei que fossem expressando as suas criações de fantasia aos colegas.

Cada um foi se apresentando espontaneamente para contar as suas lembranças. Quando alguém parava de falar, um outro dava sequência às suas recordações.

Os professores contaram suas histórias de vida relacionadas ao processo de escolha profissional. Em todos os relatos, espontaneamente, eles mesclavam a opção pela Psicologia e o momento quando iniciaram a docência.

Do riso ao choro várias emoções perpassavam as narrativas. Todos expuseram seus sonhos, receios, expectativas suas e dos familiares, dificuldades encontradas e alegrias ao superar os obstáculos.

Enquanto cada participante narrava fatos, descrevia lugares e mencionava pessoas e grupos importantes, os demais ouviam-no com um olhar atento. Várias vezes as narrativas foram cortadas pelo riso de todo o grupo diante de situações engraçadas. Outras vezes, diante do relato, quem escutava fazia sinais de encontrar semelhança com a sua história e até emitiam algum som de admiração que,

posteriormente, na sua vez de falar, acabavam confirmando e explicitando as suas identificações com a história do colega.

Após todos serem ouvidos, o grupo encaminhou-se espontaneamente para uma interação e alguns fizeram perguntas buscando esclarecer mais algum detalhe que não ficou compreendido.

Eu procurava estar atenta e aberta para captar os movimentos do grupo, verbais ou não. Como a comunicação fluía entre eles, eu os acompanhava ouvindo e apenas falando nos momentos que considerava necessário para auxiliar a conexão entre todos e facilitar o diálogo.

O **terceiro encontro** do grupo focal, ocorrido no dia **7 de abril de 2009**, teve a participação de nove pessoas e, como tópico guia para a discussão, foi colocada a seguinte questão: **“Como faço a minha prática docente? O que faço?”**. Essa questão serviu para os professores compartilharem as práticas dentro e fora da sala de aula. Para evitar uma discussão intelectualizada, convidei os docentes para que criassem uma imagem metafórica que representasse o modo como cada um trabalha. Com o objetivo de estimular a sensibilidade e a criatividade, coloquei uma música¹¹ durante a realização do trabalho. Convidei a todos para que se imaginassem passeando no “museu da Psicologia” e que nele encontrassem peças de Arte representando os modos de ser professor. Cada um criaria a peça que melhor caracterizasse o seu fazer como docente e a colocaria nesse museu.

Cada um criou a sua representação em silêncio, ao som da música e, após, começaram a compartilhar suas criações. Os professores descreveram minuciosamente como eram as suas obras de Arte, expressando formas, cores, tamanhos e tipos de materiais utilizados na construção.

Era grande o entusiasmo com que os docentes narravam suas criações, prestavam atenção nos relatos e várias vezes faziam perguntas para melhor captar a imaginação do colega. Por isso, nesse dia não foi possível completar o trabalho planejado, ou seja, a descrição de como era realizada a prática docente não aconteceu, ficando para o encontro seguinte.

Assim, no dia **14 de abril de 2009**, realizamos o **quarto encontro** do grupo de pesquisa na Psicologia, com oito participantes presentes. Nesse dia demos

¹¹ Música Little Drummer Boy, gravada por Kenny G, escrita por Katherine Kennicott Davis.

continuidade ao tema da reunião anterior: **“Como faço a minha prática docente? O que faço?”**

Imprimi e entreguei uma folha com o conteúdo expresso por cada um no encontro anterior sobre a sua prática como professor dentro e fora da sala de aula. Todos leram em silêncio e, após, cada professor foi descrevendo como realiza as suas aulas, as prioridades que costuma realçar no modo de operacionalizar o seu trabalho, suas preocupações, a relação com os alunos, etc.

No dia **28 de abril de 2009**, aconteceu o **quinto** e último encontro do grupo focal, com a presença de nove participantes da pesquisa.

O tópico guia nesse dia enfatizou a busca de sentidos de ser professor, através da pergunta **“Para quê ensino?”**. Nesse encontro as pessoas espontaneamente fizeram uma síntese das suas falas nos encontros anteriores, unindo suas práticas entrelaçadas com os sentidos que priorizam nas suas vidas.

Partiu do grupo a ação de destacar a satisfação que tiveram de participar da pesquisa, especialmente por mergulharem em si mesmos e ouvirem os colegas, enfatizando que mesmo as histórias já conhecidas e as experiências vividas conjuntamente tinham tido um sabor diferente ao serem lembradas em conjunto e em encontros consecutivos. Um de cada vez foi agradecendo a oportunidade que a pesquisa proporcionou de nos encontrarmos.

Os discursos dos sujeitos durante os encontros foram organizados em duas unidades de sentido¹²: “o vivido na construção da docência” e “encontros e diálogos” – cada uma delas subdivididas em operadores da análise conforme quadro a seguir.

¹² Unidades de sentido são dimensões mais significativas e reveladoras da estrutura do fenômeno estudado, que vão aflorando ao longo da descrição dos discursos dos sujeitos; atendem às questões propostas na pesquisa ou estruturam novas questões. São notadas diretamente na descrição sempre que o pesquisador, relendo o texto, tornar-se consciente de uma mudança de sentido da situação descrita. O pesquisador deve mostrar a sua sensibilidade em estar aberto ao que está sendo desvelado pelos sujeitos. É essencial para o método que a discriminação seja feita de forma espontânea e ocorra antes de qualquer tipo de análise.

Quadro 3 – Unidades de sentido da pesquisa

OBJETIVO	UNIDADES DE SENTIDO	OPERADORES DA ANÁLISE
Compreender como se constitui o professor do curso de Psicologia/UCPel, a partir dos potenciais encontros vividos em seus fazeres e nos espaços de compartilhamento.	O vivido na construção da docência	Memória Papel social
	Encontros e diálogos	Intersubjetividade Intencionalidade

Fonte: Autoria própria, 2011.

Para o objetivo “compreender como se constitui o professor de Psicologia a partir dos potenciais encontros vividos em seus fazeres e nos espaços de compartilhamento”, surgiu a unidade de sentido “o vivido na construção da docência”, subdividida em dois focos de análise: memória e papel social do professor. Para a unidade de sentido “encontros e diálogos”, considerei como foco de análise a “intersubjetividade” e a “intencionalidade” do professor no coletivo.

A seguir, passo a descrever e analisar as unidades de sentido.

6 OS CONSTRUTOS TEÓRICOS E OS DISCURSOS CAPTADOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

*“Meu eu
 e o Teu Eu.
 Quantos eus somos nós?
 Eu em mim e eu em Ti
 São dois.
 Tu em mim e Tu em Ti
 São mais dois.
 Porém o meu eu são dois
 em cada Tu,
 e o Teu Tu são dois
 em cada eu.
 E assim, quão assombroso é descobrir
 Quantos eus existem em mim,
 E quantos estão em Ti!”*
 Moreno (1992, p. 195)

O número de *tus*, com certeza, é infinitamente maior do que todos aqueles que rodeiam cada pessoa. O cruzamento das forças que nos influenciam na trajetória de construção das relações diárias é incalculável, como expressa o poema de Moreno.

No grupo focal os sujeitos contaram os encontros vividos com os TUS no percurso das suas histórias de vida, hoje habitantes internalizados, guardados vivamente na memória e que os influenciam na construção do papel social de professor.

Contaram dos TUS e dos ISSOS que cruzam o seu cotidiano profissional, ora estabelecendo encontros ricos na vivência do diálogo, ora instituindo afastamentos.

6.1 O vivido na construção da docência

Cunha, em pesquisa sobre a prática pedagógica do ensino superior, escolheu o estudo da história dos docentes e suas principais influências por considerar que “[...] cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Esta mescla do *ser* e do *dever ser* dá contornos à leitura que [o sujeito] faz de si próprio.” (CUNHA, 2003, p. 53, grifos da autora) Em sua pesquisa, a autora relata que os professores foram encaminhados a falarem sobre sua trajetória educacional pela hipótese de que construíram, no trajeto histórico, suas motivações para o processo de reconstrução de suas práticas pedagógicas.

Situação semelhante a esta encontro em Porto (2006) ao trabalhar com o resgate da trajetória pessoal em pesquisa com docentes em formação. A autora reconhece que:

Ao falar de si para o outro [...] o indivíduo ultrapassa os mistérios da academia, em busca de um resgate de sua trajetória pessoal e profissional, e da exposição de sua intimidade. Resgatando o adormecido, ele expõe seus anseios, desejos e expectativas (satisfeitas ou não), demonstrando, assim, uma atitude corajosa para a exposição de si e uma certa cumplicidade com quem o lê ou ouve [...]. (PORTO, 2006, p. 158)

Todos os colegas professores expressaram em seus relatos que na constituição da docência percebem a contribuição das suas histórias pessoais de vida, bem como a docência entrelaçada com a experiência profissional de serem psicólogos, trabalhando em diferentes campos de atuação, como por exemplo: clínica, empresa e escola.

Inspirada nos estudos de Cunha e Porto, incluí a retrospectiva da história pessoal dos colegas professores como temática de um encontro do grupo focal. A partir do estímulo do tópico guia – **“Construindo-se como professor – resgate da história pessoal de cada professor”**, cada um dos participantes foi relembrando e narrando sua trajetória de vida até chegar à escolha da docência como profissão.

Dos doze sujeitos participantes do grupo nesse dia, sete (84%) narraram que pelo menos um dos pais era professor. Nas lembranças deles surgiram situações onde identificavam cenas que marcaram sua história, como por exemplo: quando iam ao local de trabalho deles e os viam com os alunos, ou quando os pais estavam em casa estudando e trabalhando em tarefas docentes.

No encontro, os docentes demonstraram perceber a conexão dessas vivências com o desejo de serem professores, embora não tivessem consciência dessa relação quando se encaminharam para essa profissão. Com isso, não quero defender uma posição determinista de que os sujeitos da pesquisa tornaram-se professores por serem filhos de pais professores. Buscar essa explicação causal seria um reducionismo. Quero apenas salientar que o clima familiar de convivência deles com a docência e suas circunstâncias gerou um desejo inicial facilitador que desabrochou na escolha profissional de cada um.

Na narrativa da professora E está presente a lembrança de cenas do contexto familiar relacionadas à docência:

Eu imagino que tenha sido o modelo que tenho em casa. Meus pais são professores. Talvez aquela vivência que sempre tive de ver cadernos e eles corrigindo trabalhos. (Profª E, 31/3/09)

Ouvindo o discurso da professora E não o compreendo como sendo a sequência da vocação dos pais-professores. São as marcas de uma relação vivida, que não se tornaram lembranças estagnadas, enrijecidas, desvinculadas, não é um isso histórico. Compreendo como uma escolha construída pela própria relação vivida EU-TU com os pais-professores; e por ser construída na relação EU-TU torna-se elemento constituidor do eu professor. É importante salientar essa diferença para que não se confunda que os filhos tornam-se professores por um determinismo natural ou cultural.

Lembrança semelhante à da professora E também surge no relato da professora A, com um detalhamento da observação e dos sentimentos que lhe resultavam auxiliar a mãe em atividades docentes:

Em época de prova, a mãe fazia testes de V ou F e me dava o gabarito. Eu não sei quantos anos eu tinha. Eu adorava aquilo! (riso dela e do grupo) Pegava a caneta vermelha e colocava em vermelho C e E desenhava aquele certo, desenhava o errado. Impressionante! As minhas primeiras imagens que me vem são essas. Hoje corrigir provas, dar notas, eu nem gosto dessas tarefas, mas naquela época eu adorava. (Profª A, 31/3/09)

Pode-se entender o prazer sentido pela colega professora se compreendermos que as ações de estudar, corrigir provas e cadernos eram entrelaçadas pelo aconchego de estar com seus pais. O aprendizado de se

constituírem professoras estava alicerçado num continente afetivo de interação familiar. Constituir-se professor ficava gravado na memória através da fecundidade do afeto da relação com os pais. O cérebro, que necessita de abraço, como afirma Restrepo (1998), assimila afetuosamente o aprendizado da ação docente.

No relato da professora B também se observa essa tangência familiar com o início do gosto pela docência, desenvolvido na observação de ações docentes exercidas no contexto doméstico:

Bom, eu tenho a história de família, né? Meu pai e minha mãe são professores universitários. Desde que eu era criança, mora junto conosco uma tia que é professora. Então também tenho recordação deles corrigindo provas, preparando muitas aulas para os alunos e estudando. (Profª B, 31/3/09)

O despertar do interesse por ser professor é influenciado pelo contexto familiar de ver o pai ou a mãe gostarem dessa profissão e os filhos perceberem neles o prazer de nela atuar. Mas a decisão de tornar-se professor faz parte de uma escolha que a pessoa opta, por ser capaz de criar e re-criar sua própria existência. A partir da experiência do vivido, o sentido que a vida ganha só se dá no próprio ser-no-mundo que vai tomando decisões e construindo caminhos, como explica Angerami:

O ser-no-mundo implica uma luta constante do homem consigo próprio para não perder sua dignidade existencial e suas características individuais. [...] O ser-no-mundo traz também a questão de que o homem é o único ser que constrói o seu ambiente de vida [...] É a questão do ser-no-mundo que o direciona ao encontro do outro; forma-se, nessa análise a própria relação da percepção de si, do outro e, conseqüentemente, do mundo. (2007, p. 26-28)

Recordar-se de lembranças da vida pessoal permitiu aos colegas professores dar-se conta da sua caminhada e encontrar-se com “outros” internalizados – os pais-professores – e fazer descobertas das conexões da história com as atividades atuais. Os professores compartilharam a vivência de terem percebido os pais-professores e, a partir desse espelhamento, recriaram em si sentidos para a opção pela profissão de professores.

Nos encontros do grupo focal, surgiram relatos de colegas que já tinham percebido a relação das suas escolhas com a docência dos pais, mas descobriram no grupo outros detalhes também significativos. Como no exemplo da colega F que

falou sobre o exercício vivido por ela na função administrativa e as semelhanças com as atividades exercidas pela mãe:

*E na coordenação eu também encontro uma articulação com o meu passado, porque a minha mãe também era coordenadora (pedagógica!!). (riso) E muito parecida com o modelo que eu tenho hoje – **nem tinha me dado conta disso** – que é o modelo de andar sempre caminhando, fazendo articulações, de construir pontes. (Profª F, 31/3/09, grifos da pesquisadora)*

Porto (2006), em sua pesquisa com os docentes em formação, constatou a impotência de os sujeitos recordarem seu passado, como oportunidade de se reconhecerem a si mesmos, de confrontarem-se com partes ainda desconhecidas de si, e justifica que “as *secretas miradas* dos professores em seu passado escolar permitem vir à tona buscas, rupturas e ecos para o sujeito conhecer-se, ouvir-se e confrontar-se com o desconhecido que vive em si e fora de si [...]” (PORTO, 2006, p. 161, grifos da autora).

O passado rememorado não é algo estático, um ISSO; ele é tomado pela memória como um TU que se atualiza e recria sentido a partir da atualidade do encontro com o outro.

Recordar histórias e experiências vividas pelos professores auxilia-os no reconhecimento de si mesmos e na compreensão das escolhas da vida profissional e pessoal que se amalgamam. Na vivência histórica da professora A, por exemplo, surgem as inúmeras vezes que ela ia na escola esperar a mãe ao final da aula. O contexto do colégio e a expectativa de encontrar a figura afetuosa da mãe docente fundem-se numa cena única, desejada, adorada e refletida, conforme relato a seguir:

Eu lembro da gente [ela e o pai] indo esperá-la no colégio. Olhava a mãe pela janela. Ficava esperando dentro do carro e adorava vê-la. (Profª A, 31/3/09)

Essa fala desencadeou, em outro colega professor, lembranças de frequentar o ambiente de trabalho da mãe-professora. Ele falou:

*Eu frequentava a universidade que a mãe trabalhava desde muito pequeno. Então agora eu estou na outra ponta (riso). É bem engraçado! Mas o **que me chamou mais a atenção não foi exatamente lecionar, mas o ambiente assim, de ensino.** (Profª H, 31/3/09, grifos da pesquisadora)*

O espaço acadêmico, frequentado desde a infância, ganhou os contornos do afeto nutrido pelos pais-professores. A intimidade afetuosa familiar mesclou-se ao ambiente escolar/universitário, associado como espaço de ternura para desabrochar o gosto pela docência.

A expressão “agora eu estou na outra ponta” revela a experiência de espelhamento do professor com a mãe professora em relação ao papel profissional. Pertencer a um ambiente de ensino como aquele em que a mãe trabalhava encaminhou-o a uma atuação que lhe proporciona satisfação por ser professor hoje num cenário similar – a universidade.

De maneira semelhante, outros participantes da pesquisa, lembrando as vivências da sua história, foram tocados por observarem a relação dos pais com seus alunos, como por exemplo, no relato da professora L:

*Eu acho que eu nunca planejei ser professora. Embora pensando em termos de influências tenho uma mãe professora. [...] lembro de ir à aula com ela e sentar-me na primeira fila e **ficar olhando com certo prazer de ver a minha mãe ser professora** dos outros. (Profª L, 31/3/09, grifos da pesquisadora)*

Nos discursos dos colegas professores percebi a admiração que eles demonstravam por seus pais e, ao observá-los como professores, estendiam o seu orgulho à ação profissional docente. Os pais professores eram, ao mesmo tempo, modelos existenciais como pessoas e sujeitos com quem os filhos espelhavam-se como profissionais que gostariam de ser.

Moreno (1978) identifica no indivíduo o desenvolvimento do EU, em um momento em que ele situa-se ativamente na outra parte – no TU da relação - e representa o papel deste, ou seja, ele toma as características do outro e age “como se” fosse o outro.

Na coexistência com os pais-professores, o EU guarda em si a consciência da relação com os TUS, pais-professores. Não se torna o TU, exatamente como eram os pais. Mas ao se desfazer a relação face-a-face EU-TU, o EU se encontra, por um instante diante de si, separado, como se fosse um TU, para tão logo retomar a posse de si, somente assim se constituir e estabelecer outras relações no mundo, como afirma Buber:

O homem se torna EU na relação com o TU. O face-a-face aparece e se desvanece, os eventos de relação se condensam e se dissimulam e é nesta alternância que a consciência do parceiro, que permanece o mesmo, que a consciência do EU se esclarece e aumenta cada vez mais. (BUBER, 1974, p. 32)

A alternância da relação EU-TU que aparece e se desvanece, se condensa e se dissimula pode ser ilustrada pelas recordações das vivências familiares com os pais e também manifestada na vivência de brincarem de dar aula para os irmãos. Os colegas professores revelaram, em seus relatos, como a arte da docência começou a desabrochar na vivência lúdica das suas infâncias. A professora E explicou que a lembrança da infância que mais gostava era

de ficar escrevendo e dando aula para os meus irmãos menores. Eu achava o máximo! Eu abria a porta do guarda-roupa e fingia que era o quadro e os meus irmãos eram obrigados a copiar, fazer o tema. (risos) Eu acho que isso já é uma tendência, porque eu lembro disso com uns 7, 8 anos, porque eu sempre tive muito forte a ideia de ser professora. (Profª E, 31/3/09)

Na brincadeira de ser professora dos irmãos, a docente-menina comporta-se segundo o modo de ser professor aprendido na coexistência com os modelos que observa.

Assim ocorre no desenvolvimento de cada novo papel, num exercício de espontaneidade, o sujeito **toma o papel**, que consiste em imitar as características do que observa sendo desempenhado pelos “outros”, os modelos disponíveis com quem convive. (GONÇALVES; WOLF; ALMEIDA, 1988) No caso dos relatos dos colegas professores, pode-se dizer que eles, ao definirem-se como professores, tomaram as características percebidas nos pais-professores e passaram a treinar e explorar as possibilidades de representação daquele papel social.

Quando me refiro ao papel social de professor, utilizo a definição de papel dada por Moreno “como uma função assumida na realidade social” (MORENO, 1978, p. 206). Para o autor, o papel é a unidade da cultura, que possibilita a interação do sujeito com os outros, constituindo-se membro da sociedade. Cada pessoa exercita uma variedade de papéis, interagindo com os outros – os TUS – que a cercam, numa grande variedade de contrapapéis. (MORENO, 1978, p. 29)

Para Moreno, a cada novo papel social o sujeito **toma** o papel, **joga** com o mesmo, ou seja, treina-o e, no desenvolvimento deste, **cria** o papel social.

A professora A explicita que através da brincadeira de ser professora dos irmãos foi se transformando e vencendo a sua timidez. Ela foi se des-cobrando, ganhando coragem de libertar o seu eu criador através da tomada do papel de professora.

*Eu era a mais velha. Todos os outros eu ensinava. O pai fez um quadro negro. Eu lembro que um dos melhores presentes pra mim é quando via a mãe chegando com uma caixa de giz colorido. Eu gostava de apagar quadro e brincar de ser professora. Depois fiz Magistério. Eu queria continuar ensinando e ser professora, enfim. Só que hoje, o fato de ser professora e estar na frente de uma turma e ter esse papel é uma **vitória**. Porque eu era uma criança muito **tímida e sofri muito com isso** nesse meu processo. Mas em casa, através desse meu brinquedo de dar aula, eu tinha muita **coragem**. Em casa eu era outra criança, eu era **ativa, criativa**. Em sala de aula eu me apagava, porque eu tinha dificuldade de me relacionar. (Profª A, 31/3/09, grifos da pesquisadora)*

Recursos utilizados na sala de aula, especialmente o quadro e o giz, auxiliaram as meninas-docentes (professoras E e A) na imaginação e construção de uma atividade profissional – a docência. A professora A sofria com a sua timidez, mas treinando nas brincadeiras de dar aula em casa, conseguiu atingir um estado de espontaneidade capaz de expressar-se e, ao fazê-lo, ganhou a coragem de existencialmente, revelar a pessoa criadora que existe dentro dela. Ao mencionar que a vivência de estar diante de uma turma e desempenhar o seu papel de docente constituiu-se uma vitória, expressa uma experiência existencial de superação de um problema. Neste momento de explosão de si, realmente, ela conseguiu ser autêntica e recriar-se com o seu potencial.

É preciso esclarecer que 6 (seis) colegas, 50% dos participantes da pesquisa, revelaram em algum momento que brincaram de ser professoras dos seus irmãos, mas saliento que me refiro a “meninas-docentes” , porque foram apenas as colegas-professoras que brincavam de dar aula. Em dado momento do grupo focal surgiu explicitamente essa constatação entre os participantes. Dois colegas-professores presentes no encontro do dia 31/03/09 verbalizaram que nunca realizaram, em suas brincadeiras infantis, a vivência de dar aula.

Cunha lembra-nos que, historicamente, a docência esteve ligada como herança de ser um campo feminino, associando a arte de ensinar como decorrência da “‘natural’ vocação das mulheres para educar as crianças” (CUNHA, 2010, p. 28, grifo da autora). Esta afirmação vai ao encontro dos relatos surgidos nesta pesquisa,

em que eram apenas as professoras que “brincavam de dar aula” e não os colegas professores.

O exercício da brincadeira permitia-lhes um clima de liberdade e espontaneidade, favorável para que elas pudessem **jogar o papel**, viver a experiência propícia ao desenvolvimento e treino de exploração das possibilidades de representação daquela atividade – serem professoras (GONÇALVES; WOLF; ALMEIDA, 1988).

Analisando os relatos dos professores espelhados nos modelos que eles tiveram pode-se compreender como sendo a “tomada de papel” do outro – pais-docentes, jogando ludicamente com este papel na brincadeira dos sujeitos pesquisados com os irmãos. Acontece a construção de si mesmo a partir da observação da atividade profissional dos pais, ou seja, é a aprendizagem do ofício na convivência diária, segundo apresenta Arroyo (2004).

A estima e admiração que os colegas expressam pelos pais-professores vai ao encontro da reflexão de Arroyo (2004, p. 18) ao afirmar que o educador “incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações”. O autor refere-se à relação existente na experiência retida na memória do sujeito no convívio com os descendentes com a escolha realizada no momento da opção profissional. A docência vai se construindo na coexistência diária, sendo aprendida através da observação de ações de outros sujeitos que, habitualmente, são praticadas por eles na interação com crianças, jovens e adultos. Aos poucos os profissionais vão imitando os outros profissionais mais velhos e criando, através do processo de imaginação, modos de ser docente.

Esse processo de constituição do eu não se dá meramente por uma identificação, que poderia ser uma espécie de EU-ISSO. Não que exista um mal na relação EU-ISSO. A relação EU-ISSO só será prejudicial ao crescimento se o sujeito permitir a invasão do mundo do ISSO no seu contínuo de crescimento. (BUBER, 1974) Nesse caso, o EU perde a sua atualidade, por exemplo, quando repete mecanicamente porque assim viu seus antepassados fazerem.

Dada a emoção expressa pelos sujeitos ao recordarem as lembranças de seus pais-professores, posso compreender que seus aprendizados ganharam vivacidade através do jogo de papéis, numa relação favorável ao EU-TU que participa da constituição da docência. Buber afirma que “o mundo do TU não é

fechado. Aquele que na unidade de seu ser se dirige a ele, conhecerá profundamente a liberdade” (BUBER, 1974, p. 68). A liberdade de recriar seu papel com a singularidade própria do seu momento presente.

Isso se revela no relato da professora B ao contar que fazia rabiscos no quadro imitando a mãe professora e daquele gesto brotava o apaixonamento pela docência. Esse elemento de emoção revela novos sentidos que ela passa a encontrar na ação que realiza:

*Também desde pequena eu vinha com a minha mãe e a minha irmã pra [local de trabalho da mãe] e a gente ficava em outra sala riscando no quadro todo tempo, enquanto a minha mãe ficava dando aula. E também me lembro de assistir as aulas da mãe de vez em quando, porque a gente não tinha com quem ficar. Lembro de me **apaixonar** um pouco por aquilo e tenho me dado conta disso agora. (Profª B, 31/3/09, grifo da pesquisadora)*

Quando a professora B expressa que se apaixonava pela ação docente vendo sua mãe ensinando, nos remete à afirmação de Maturana e Verden-Zöllner de que é a “emoção que define a ação”. (2004, p. 10) A figura da mãe que admira torna a cena educativa apaixonante, e essa emoção influencia a professora na escolha pela docência.

A professora F também mostrou grande valor afetivo às recordações da mãe-professora trabalhando com os alunos. O magnetismo da cena que relembra na imaginação encanta-a. Ela traz lembranças infantis, associando escola, aprendizagem, professor e novidades:

Ela [mãe] ficava aplicando uns testes, que era o teste de prontidão, que se fazia na época. E eu achava muito estranho o que a minha mãe fazia no fundo de uma sala pedindo às crianças para dizer paralelepípedo. Aquelas eram cenas que nunca mais me saíram [da memória]. E a primeira cena de escola pra mim é isso, de aprender palavras novas. O que será que a minha mãe ensina e que eu não vejo em casa, porque paralelepípedo eu nunca tinha ouvido. (riso) E para mim fica um desafio: como há coisas desconhecidas em sala de aula! Como tem mundos que a gente pode ter acesso! (Profª F, 31/3/09)

Essa professora refere-se às aprendizagens e às novidades (audição da palavra paralelepípedo) que a escola ensina, e tomando esses relatos como exemplos, percebo que o professor auxilia os alunos a conhecer palavras novas e descobrir mundos misteriosos.

Ser professor pressupõe estima dos alunos e filhos, ser professor é ter poder de frequentar aqueles ambientes considerados fantásticos pelo imaginário infantil. Na memória dessas colegas professoras emergiram cenas sedutoras que estimularam a escolha da profissão, influenciando o início da sua construção.

Um elemento que chama atenção nos discursos dos colegas pesquisados é o encantamento infantil ao observar a mesma pessoa – seu pai ou sua mãe – na vivência da diversidade de papéis. Pode-se compreender que seja admirável a criança perceber a possibilidade de o mesmo sujeito poder ocupar outros papéis e estabelecer novos vínculos. É uma única pessoa com a oportunidade de se enriquecer através do exercício de papéis sociais, com nuances de diferenças e semelhanças que caracterizam as relações nos diferentes contextos.

Além das suas histórias de vida, com pais docentes e com brincadeiras familiares, os sujeitos pesquisados justificaram sua escolha na relação que tiveram com determinados professores que, para eles, foram afetivamente significativos, como aparece no relato da professora C:

Não tenho modelo na família, de pai ou de mãe ligado à educação. As referências [que tenho] foram os professores especiais. (Profª C, 31/3/09)

Arroyo afirma que guardamos na lembrança os mestres que tivemos, mesmo que atualizados pelas vivências que sucederam o convívio. Para ele: “guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso.” (ARROYO, 2004, p. 17)

Ideia semelhante Porto (2006) também encontrou ao analisar cartas escritas pelos docentes para seus ex-professores, durante uma pesquisa-intervenção com um grupo de professores de 5ª a 8ª série de uma escola pública. Mesmo num contexto diferenciado e distante, a memória corporal dos docentes guardava as emoções vivenciadas no convívio com seus mestres. Segundo a referida autora:

Muitos (90%) sujeitos das cartas analisadas agradeceram ao que viveram na escola e aos professores que tiveram, mostrando valorizar os mestres e assumiram uma certa postura de igualdade na ação profissional. Falaram do lugar que ocupam hoje: colegas professores, apesar do contexto distante ao qual se referem. Viveram o processo de recordação de um tempo escolar, estampando, no corpo, emoções que reverteram em sorrisos ou em lágrimas. (PORTO, 2006, p. 160)

Observo na reflexão dos autores a presença de lembranças que se incorporam como paradigmas inspiradores na construção de um modo de ser docente. Como afirma a professora A ao reconhecer a importância da contribuição de um professor em seu processo de crescimento pessoal e profissional; reconhecimento este que ela explicita como sendo o seu modelo na relação com os alunos com quem hoje trabalha. Segundo relato da colega professora:

*Agora lembrei de um professor de Educação Física, que apesar de eu ter horror de jogar vôlei, basquete e tudo aquilo, ele me ajudou pra eu me sentir valorizada. São esses modelos que a gente vai crescendo e mudando. **Ele é um modelão para mim até hoje.** Eu também às vezes **vou fazendo** isso quando **vou percebendo que existem pessoas que precisam um pouco mais [de apoio nas relações interpessoais]**. (Profª A, 31/3/09, grifos da pesquisadora)*

A interação significativa com o professor de Educação Física a auxiliou a construir um modo de ser professora de reconhecido cuidado com a existência do aluno como ele realmente é, independente da demonstração das habilidades e resultados como produto do aprendizado.

Porto (2006) assinala que os sentimentos despertados pelos professores nos alunos possibilita entender um pouco mais a construção do docente através da incorporação do modelo relacional que resgata as relações de amorosidade.

Proença (2010) também assinala que a docência é uma construção que abarca a história de vida profissional e pessoal, destacando que o professor se forma revisitando e atualizando as relações significativas de sua existência:

A formação do educador não se restringe à revisão e atualização dos conteúdos disciplinares e dos métodos de ensino. Abarca toda a sua história profissional e pessoal, desde crianças, experiências significativas da sua vida de aluno, até conhecimentos, conflitos, dilemas e atividades experienciadas no decorrer da formação inicial e contínua. (PROENÇA, 2010, p. 155)

A colega professora M aproxima-se desta reflexão ao afirmar que os seus professores foram TUS participantes que ela incorporou como modelos inspiradores na construção de si como professora:

Dentro da universidade tive professores que me ajudaram bastante como referência. (Profª M, 31/3/09)

O depoimento da colega professora M remete à afirmação de Buber (1974) ao explicar que, na vivência em que o Eu se separa do evento de relação EU-TU, estando o Eu, consciente desse afastamento, a participação não perde sua atualidade. O registro vivencial de ter participado daquela relação continua no EU, conservado como potencialidade viva, ou seja, “a semente permanece nele” (BUBER, 1974, p. 74).

Essa potencialidade da relação modulada no EU-TU é que permite marcantes memórias e faz sobreviver o “outro” – o TU, no EU, não como passado estático, mas como marca que continua dando novos sentidos ao presente.

Analisando os relatos dos sujeitos da pesquisa, observo que na construção da docência não só as relações com professores por eles admirados foram significativas, mas inclusive a lembrança que guardaram de professores cujos modos de ser não foram tão agradáveis para conviver: Por exemplo, a professora F explica que mesmo as lembranças desagradáveis ajudam na constituição da docência, conforme relato a seguir:

os meus professores me marcaram bastante. Até os professores que eu não gostava tanto. (Profª F, 31/3/09, grifos da pesquisadora)

Arroyo afirma que tanto as relações de amor como as de ódio penetram em nós, deixando a marca do outro que eu admiro e desejo ser semelhante ou do outro cujo modelo busco afastar-me. Na construção de ser professor identificamos os registros provocados pelos docentes significativos internalizados. Em momentos de revisão do papel de professor, encontramos esses outros que habitam em nós, como o autor se refere: “Encontros com nós mesmos, com nós-outros, com o outro que há em todos nós, o ser professor. Encontros que dão que pensar. Em que dá para sentir que **amamos e odiamos o professor que há em nós.**” (ARROYO, 2004, p. 27, grifo da pesquisadora)

As experiências de monitoria e de pesquisa durante a graduação foram lembradas por vários colegas professores que evidenciaram o seu valor para que se direcionassem à escolha da docência, como explicitaram as professora E e B em suas narrativas:

*E parece que deu certo aquela tendência [o sonho de ser professora], porque eu me formei em julho e em agosto eu fui convidada para dar aula na universidade. Pelo fato de eu ser **monitora**, há 3 anos eu era monitora da mesma disciplina que passei a lecionar. (Profª E, 31/3/09, grifo da pesquisadora)*

*Mesmo que eu me interessasse pela docência desde a infância, eu só decidi a docência como profissão quando eu comecei a trabalhar em **pesquisa** e como bolsista tinha que apresentar trabalho em congresso. Eu me lembro do primeiro congresso que apresentei um trabalho e achei que tinha apresentado bem o trabalho. (Profª B, 31/3/09, grifo da pesquisadora)*

A vivência da monitoria e/ou da pesquisa oportunizou um treino do papel de professora agora mais próximo do real do que aquele vivenciado no jogo de papéis que as brincadeiras possibilitavam. Sendo monitor ou pesquisando, o EU ocupa o lugar do TU-professor admirado em algumas atribuições, garantindo intensificar a proximidade com o docente idealizado.

A influência que os colegas professores relataram ter recebido de seus ex-professores vai ao encontro da afirmação de Cunha (2007) ao referir-se à docência universitária. Para a autora, na construção do professor universitário, é comum a importância da participação de ex-professores:

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes a apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional. E essa condição se aguça, quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério. (CUNHA, 2007, p. 121)

Outra experiência que todos os colegas professores nomearam como importante na constituição da docência, a qual fiz referência no início desta reflexão, é o entrelaçamento entre as funções de serem psicólogos e docentes.

Reconstituindo a trajetória de como se tornaram docentes, todos os sujeitos pesquisados incluíram, em suas narrativas, explicações de como escolheram a profissão de psicólogos e contaram como a experiência das duas atividades coexistem. Eles explicaram que uma experiência alimenta a outra mesclando-se e influenciando-se na construção profissional de cada um. Os depoimentos das professoras E e F são esclarecedores a esse respeito:

Quando fui fazer o vestibular, eu fiquei pensando muito [entre ser professora e psicóloga], porque eu também gostava de psicologia. Mas aí tinha a opção de fazer Licenciatura. Então a primeira coisa que eu fiz foi a

Licenciatura e a habilitação psicólogo eu acabei cursando depois. Nunca me interessei pelo trabalho clínico. O outro trabalho que eu faço [como psicóloga] é dedicado à escola também. (Profª E, 31/3/09)

[...] O meu papel de professora veio depois do papel de técnica [psicóloga]. Eu tenho essa relação forte com o papel de psicóloga. Todo tempo na aula eu trago exemplos da prática como psicóloga. Eu não deixei o meu papel de técnica. É fazer e pensar junto. (Profª F, 24/3/09)

Todavia, quando me refiro ao fato de que todos os sujeitos encaminharam-se para narrar o trabalho entrelaçado do psicólogo com o do professor, quero salientar que não houve nenhuma solicitação da minha parte para que eles assim o fizessem. É possível analisar que esse entrelaçamento não foi fruto da espontaneidade apenas deste grupo de sujeitos. Cunha (2010) afirma que, historicamente, na constituição do professor universitário, acontece o diálogo entre os conhecimentos da profissão docente e da profissão paralelamente exercida. A referida autora assinala:

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor [universitário] se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão, de que, são os médicos que podem definir currículos de medicina [...]. (CUNHA, 2010, p. 26, grifos da autora)

O relato da colega professora M vai ao encontro da afirmação de Cunha (2010), enfatizando que as duas atividades profissionais imbricam-se:

Dentro da Academia o meu interesse foi sempre a clínica, disso eu nunca tive dúvida dessa identificação. A clínica privada sempre me ajudou a trabalhar melhor com a docência, dentro da visão mais clínica. [...] E acho que a docência é algo assim que eu me sinto muito à vontade. Sempre há coisas para se atualizar e não consigo ver Psicologia sem docência. Acho que é uma coisa que se construiu muito junto. (Profª M, 31/3/09)

Cunha (2010) assinala que é esperado do professor universitário a junção do desempenho prático com o saber que ensina. Segundo a referida autora: “[...] dos docentes universitários, costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitima esse saber no espaço da prática”. (CUNHA, 2010, p. 28)

A valorização do diálogo com a prática profissional na área específica da formação que os professores lecionam é significativa na constituição deles, conforme está expresso no relato da professora B:

A prática (como psicóloga) acaba surgindo quase que como uma pessoa [com quem ela dialoga na ação docente]. (Profª B, 7/4/09)

A professora D expressa a segurança que a experiência prática de ser psicóloga lhe proporciona, com situações concretas que podem servir de exemplos do campo do trabalho. Ao mesmo tempo, ela explicita que percebia em si uma insegurança teórica, que foi superada com a prática docente:

Acho que vim a ser professora porque eu tinha uma experiência, uma bagagem, uma segurança da prática. Essa segurança eu tinha, mas sentia como se não a tivesse. Eu tinha uma insegurança teórica. Eu tinha mais uma coisa da prática do meu trabalho, do dia a dia. Só que eu sinto que à medida que vai passando o tempo, que eu vou me distanciando daquele outro papel da profissional-prática [como psicóloga], eu acho que vou me apoderando mais desse papel de professora. E eu gosto muito de me descobrir professora. (Profª D, 24/3/09)

Cunha (2010) nos auxilia na compreensão desse discurso ao destacar que ao docente universitário, historicamente, não foi exigido os conhecimentos de como ensinar. Cabia-lhe a tarefa de transmitir os conhecimentos da prática profissional e, sendo os alunos adultos, esperava-se que a maturidade destes completasse o processo de aprendizagem. Como destaca a referida autora, a evolução da aprendizagem acontecia

contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. (CUNHA, 2010, p. 28)

Tendo nesta pesquisa como objetivo compreender como se constitui o professor de Psicologia, é importante resgatar o entendimento de como a docência universitária foi se constituindo. Como afirma Arroyo, “quando não entendemos bem o que somos é bom voltarmos para a história em que foi se construindo nosso ofício.” (ARROYO, 2004, p. 79)

E parafraseando o referido autor, posso dizer que foi importante para mim como pesquisadora, professora e psicóloga conhecer a história de construção do professor universitário, em especial de meus colegas, bem como as influências das vivências que os constituíram como professores de Psicologia da UCPel.

6.2 Encontros e diálogos

O professor não se constitui em um projeto de vida realizado individualmente. A ação de ser professor acontece na interação com os pares, com os alunos, com a instituição de trabalho, com a comunidade e com um número infinito de interferências que caracterizam o momento e o contexto social, histórico e político onde ele se insere (RODRIGUES, 2009). Na afirmação de Buber (1974):

Não há EU em si, mas apenas o EU da palavra-princípio EU-TU e o EU da palavra-princípio EU-ISSO. Quando o homem diz EU, ele quer dizer um dos dois. O EU ao qual ele se refere está presente quando ele diz EU. Do mesmo modo quando ele profere TU ou ISSO, o EU de uma ou outra palavra-princípio está presente. Ser EU, ou proferir a palavra EU são uma só e mesma coisa. Proferir EU ou proferir uma das palavras-princípio são uma só ou a mesma coisa. (BUBER, 1974, p. 4)

Os participantes da pesquisa trouxeram situações de reconhecimento da presença do outro na sua (re)construção como docentes. Percebem essa relação com os TUS na ação cotidiana da prática de ser professor, na relação direta com os alunos e os colegas. Os participantes incluíram, ainda, a presença de “outros” que não são pessoas, ou seja, são instrumentos que transmitem sentido ao representarem a inserção do professor no contexto da Universidade ou são regulamentos que traçam diretrizes à ação docente.

O outro é reconhecido como tu, pessoa ou política educacional, por exemplo. Esse TU age sobre o EU e vice-versa. Há, pois, uma intercomunicação de consciências, co-consciência, e a subjetividade do eu e a do outro transformam-se em intersubjetividades. (ALMEIDA, 2006)

Almeida afirma que a intencionalidade é abertura ao outro. O autor explica a diferença da relação do EU com um outro e do EU com um objeto; no primeiro caso, ambos se abrem para interagirem e, no segundo caso, o EU se abre e se dispõe ao outro-objeto:

A consciência do outro é dada à minha consciência como me é dado qualquer objeto visado em minha intencionalidade. Mas, enquanto ao objeto somente eu o visio, no caso do outro ele também visa com sua intencionalidade a minha consciência. Cada um é sujeito e objeto em relação ao outro. Eu procuro a essência do meu “alter-ego”, que é a sua existência, ele busca a minha essência, que é a minha existência. (ALMEIDA, 2006, p. 26)

A intersubjetividade é uma situação dinâmica de inter-relação das pessoas que se encontram, se interpenetram, se reconhecem, se conflituam, se relacionam. Os conteúdos conscientes e inconscientes dos sujeitos envolvidos misturam-se, dando lugar aos conteúdos brotados da relação. Estes conteúdos gerados do encontro não pertencem mais a um ou a outro especificamente, mas se constituem no enriquecimento da fusão dos sujeitos, nos sentidos entrelaçados de terem coexistido num dado momento. Como afirma Aranha:

O homem sai de si para que, na intersubjetividade, ou seja, na relação com os outros, realize o encontro. Na relação intersubjetiva a pessoa busca sobretudo o *reconhecimento do outro*, [...] a reciprocidade. [...] Se a pessoa estiver muito centrada nela mesma, não será capaz de ouvir o apelo do outro. O respeito é a capacidade de ver a pessoa como tal, reconhecendo a sua individualidade singular. Isso supõe a preocupação com o crescimento da pessoa como ela é e não como queremos que ela seja. [...] fundando-se na reciprocidade, não na exploração: o outro não é alguém de quem nos servimos. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 320-321, grifos das autoras)

A intencionalidade é abertura do sujeito como ato de identificação e busca de sentido. Professor e alunos estão abertos e disponíveis para encontrarem sentidos na relação que se estabelece. Professor e alunos são inseparáveis nesse processo. Um não é objeto em relação ao outro. Nessa interação, nenhum busca transformar o outro conforme as suas expectativas.

Se o professor centra-se nos seus conhecimentos, se o aluno visa a sua aprovação à medida que reproduz conteúdos decorados, por exemplo, não há a busca conjunta de sentidos. Nesse caso, não há o encontro EU-TU.

Em relação à prática de ser professor, concordo com Calvente (2002, p. 10, grifos da pesquisadora) ao pontuar que, na vida profissional, **“a pessoa começa fazendo o que é e acaba sendo o que faz”**. Analisando, por exemplo, o relato da professora L, pode-se observar a trajetória de mudanças que ela vai percorrendo desde o início da docência até a incorporação de características desenvolvidas no

seu fazer cotidiano:

Acho que no início da docência eu fui assim pueril, ensinava o que sabia e ficava satisfeita. Por outro lado, eu sou muito tímida, então sala de aula é um desafio. Falar pra mim é uma coisa bastante difícil. Quanto mais eu fui estudando mais eu fui me cobrando. Acho que também a maturidade tem um lado bom, mas por outro lado parece que a gente pensa que tem que ser um professor melhor. Mas hoje sou muito apaixonada por ensinar os alunos que estão aprendendo a atender os outros. Neste momento o consultório, a sala de aula e as supervisões se complementam, um completando o outro, então eu estou melhorando também de uma certa forma como pessoa. (Profª L, 31/3/09)

No início da docência ela parte do que é como pessoa, do que sabe fazer, como ela mesma denomina de “pueril”. A prática cotidiana da docência lhe ajuda na metamorfose do seu próprio jeito de ser como pessoa. Incorpora características esperadas e exigidas no seu fazer docente. Ela “acaba sendo o que faz”. Semelhante transformação de si no encontro com os diferentes TUS também é expressa no discurso da professora B:

Porque eu também tenho essa coisa de ser tímida quando eu vou falar. Mas na sala de aula não é tanto assim. É uma coisa de estar toda semana ali com os mesmos alunos eu acho que a gente vai se acostumando. (Profª B, 31/3/09)

A ação cotidiana de ser professora permite a expressão de si mesma no contato com os outros. Dito de outra forma, da pessoa tímida que a professora B era, o exercício da docência proporcionou-lhe a transformação de si, à medida que comunicava e expressava suas ideias. Tendo a oportunidade de criar na ação docente, pode criar-se na relação com os seus alunos.

Vale destacar que os exemplos das vivências de transformação de si narradas pelas professoras L e B, tornaram-se possíveis pela atitude de **abertura** que ambas tiveram, disponíveis à relação com o outro, para compreender o TU que se mostra. Nos momentos de aproximação que essas professoras estabeleceram com os diferentes TUS, o EU se abriu para conhecer o TU. Como explica Almeida:

Em termos gerais pode-se dizer que essa abertura do sujeito para o mundo como ato de identificação e busca de sentido é a **intencionalidade**, que é a proposta dialética existencial da fenomenologia. Intencionalidade pode ser tomada como sinônimo de conhecimento, mas não como “um lugar” onde se acumulam “imagens cognitivas” e sim como presença do sujeito numa realidade que ele abre e ilumina no instante mesmo em que se faz presente. (ALMEIDA, 2006, p. 24-25, grifo da pesquisadora)

Pode-se compreender que as transformações em si que as professoras vivenciaram foram possíveis pela abertura delas no sentido de estarem livres para perceber o outro que se mostra e não presas a conceitos e predefinições sobre os alunos ou sobre o próprio papel de professoras. Elas reconheciam os seus valores e características de comportamentos, como, por exemplo, a timidez que ambas citaram, e podiam ver os TUS que se mostravam e crescer juntos na vivência dos diálogos e encontros que se oportunizavam.

São essas vivências de encontros com os TUS que possibilitam aos professores a oportunidade de **criar o papel** de docentes. Para além dos estereótipos de ser professor, as colegas conseguiram dar o seu toque de originalidade no modo de ser que lhes permitem o desempenho do papel de forma espontânea e criativa (GONÇALVES; WOLF; ALMEIDA, 1988).

É importante ressaltar a riqueza das transformações reveladas pelas professoras L e B, a exemplo de outros colegas professores que fizeram narrativas semelhantes. Contudo, sem esquecer que alcançar a realização desse desafio não é tarefa simples, a professora A assinala que nem sempre é fácil a tarefa de ficar atento ao outro, considerando que, em cada pessoa, habitam diferentes TUS. Ela disse:

[...] eu fico imaginando a minha construção, esse eu e o outro [...] e numa sala onde se tem 53 alunos, temos no mínimo – no mínimo 53 outros ali. Então a gente tem que estar sempre permanentemente atenta, conectada consigo e com os outros. [...] Eu tenho permanentemente um friozinho na barriga. E muitas vezes conversando comigo mesma, eu penso: quando isso irá passar? Quantos anos será que vou ter que ter pra começar um semestre mais relaxada? (Profª A, 24/3/09)

Sempre que for possível, o professor deve estar presente por inteiro na relação com os alunos, e assim ele terá maiores condições de alcançar seu propósito de estimular situações de aprendizagem que contemplem relações dialógicas.

Cunha reconhece a influência da relação com os outros na constituição da docência, ao afirmar que: “O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.” (CUNHA, 2010, p. 31)

Vale assinalar que a importância fundamental que ocorre na relação EU-TU não se deve ao sentido estrito do termo novo, ou seja, porque apareceu diante do Eu uma *nova* pessoa ou um *novo* lugar, mas porque através da intencionalidade o EU se abre para interagir e perceber o TU, às vezes antigo, ganhando um novo sentido na sua presentificação.

Este processo de constante mudança, que é complexo, é percebido e está explicitado, por exemplo, no depoimento da professora C:

Nada nesse lugar de docente é assim tranquilo. Eu não tenho sensação de tranquilidade. É uma permanente sensação de vir a ser aquele professor, não é um processo acabado nunca. A cada semestre, a cada dia vou me encontrando com os meus outros. Eu saio da aula e fico revisando o que me tocou, a postura minha, dos alunos, repensando, vendo quando estava ruim. É um processo que me toma por inteiro. (Profª C, 24/3/09)

No que a colega professora C revela em sua fala pode-se reconhecer a intencionalidade, ilustrada pela expressão “o que me tocou”. Os acontecimentos, ocorridos na aula, não são apenas coisas fechadas. Na relação com os ISSOS, algo “toca” a professora e faz sentido na sua existência e na relação com seus alunos. Nessa relação o EU-ISSO ganha potência de EU-TU, para em seguida voltar a condição de EU-ISSO. Mas é nesse movimento de alternância que o EU e o TU se enriquecem.

*Eu não acredito na postura de professor que está sempre ensinando alguma **coisa** pra alguém. Esse professor eu não acredito na Psicologia. Aquele professor que diz é assim, **cai da leiturinha** [...] Eu questiono muito até a palavra ensinar, porque o curso de Psicologia é um **processo**. E eu acho que a gente está ali para lançar dispositivos para os alunos se refletirem. Claro que a gente tem todo um conteúdo, todo um projeto pedagógico que vai ajudar a formar um aluno, mas é mais do que isso. (Profª C, 24/3/09, grifos da pesquisadora)*

Ainda na tentativa de compreensão do discurso da colega professora C, pode-se captar a diferenciação que ela coloca entre um conteúdo cobrado em avaliação como produto acabado, por exemplo nas suas palavras “cai da leiturinha”, para um conteúdo-ISSO que ganha sentido na vida dos interlocutores, adquirindo contornos de uma relação EU-TU.

Se o EU reconhece, no caso do exemplo da professora C, que o conteúdo ou o projeto pedagógico, tem potência de “me tocar”, é porque as coisas, os ISSOS,

também têm sua intencionalidade. O diferencial se estabelece quando ela (professora) destaca a importância do processo, onde algo que pode ser um produto se transforma, tomado pelo dinamismo da relação intersubjetiva.

A professora F utiliza a metáfora da ponte para ilustrar o significado que ela percebe na comunicação que se estabelece na prática do professor em comunicação com os alunos. Ela ressalta a importância de o professor ser entendido como mediador com conhecimentos e sensibilidade para captar quais são as necessidades e interesses dos alunos e descobrir como trabalhar esses conteúdos:

Eu penso muito numa palavra: as pontes. Como é que o professor estabelece as pontes tanto com os conteúdos, como com as pessoas? A questão de ver como aquele conhecimento tem a ver com o teu jeito, com o que tu és, com os alunos e suas formas de aprender. Então, tudo tem que estar em permanente ponte. Há coisas a ensinar, mas não se resume só em ensinar. (Profª F, 24/3/09)

Cunha também destaca a importância de o professor ser ponte, ao trabalhar os conteúdos, tendo a clareza de que a sua ação profissional supõe conhecimento de como exercer a ação docente entre o conhecimento que é trabalhado e as estruturas dos alunos. Para a autora

É necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Sobre essas bases é que é preciso reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização. (CUNHA, 2007, p. 18)

Considerando que os cursos universitários têm como objetivo a preparação específica do aluno para uma dada profissão, na prática do professor universitário há a preocupação inerente com os saberes próprios da profissão que se propõe a capacitar.

A ponte, neste caso, é metaforicamente a consciência das margens em comunicação. No contexto desta pesquisa, a ponte ganha o significado da relação de co-consciência entre alunos e professor. Ao trabalhar um conteúdo não adianta apenas o professor apresentá-lo diante dos alunos, se não auxiliar a abertura dos alunos (intencionalidade) para o conteúdo, em busca de sentido.

Os sujeitos desta pesquisa referiram-se aos conteúdos ensinados como um “outro” que perpassa a sua prática docente. Expressaram preocupações em relação

ao modo como eles têm que lidar com os conteúdos, especialmente porque em Psicologia tais conteúdos são relacionados com a construção do ser humano.

Dito de outra forma, a Psicologia estuda processos eminentemente humanos que fazem parte do aluno e das pessoas com quem ele tem estreitas relações. Este fato surge no relato da professora C:

Ele [conteúdo] não é só uma questão técnica. Eu sempre digo isso. Ele não é algo distante, se trabalha com algo que se passa com o outro e que se passa contigo, com os teus outros. (Profª C, 24/3/09)

Na compreensão do que a professora C aponta em seu discurso, os conteúdos estudados no curso de Psicologia têm uma potência maior de serem tomados como TUS, na medida em que fazem sentido e comunicam-se diretamente com dimensões existenciais. Por exemplo, nesse curso estuda-se os conteúdos: amor, culpa, sentido da vida, sexualidade, liberdade, apego-desapego, que fazem parte do cotidiano de todas as relações humanas.

O discurso da professora C vai ao encontro da percepção do professor I ao expor:

*Eu tinha um professor de Física, uma disciplina técnica. Então, ele chegava em aula, nos dava 20 minutos iniciais da aula para conversar qualquer assunto. Terminava os 20 minutos, ele dizia “Eu vou ensinar 3 coisinhas de Física pra vocês. Primeira, segunda e terceira. Nunca mais ninguém esquecia aquilo que ele ensinava. Ele distencionava, fazia **uma relação** legal conosco, dava as coisas e pronto. Agora troca. Ele era professor de Física, né? Agora falar da tua vó, falar da tua mãe, falar do teu namorado, da tua amada, do teu sobrinho! Poxa! (Prof. I, 24/3/09, grifos da pesquisadora)*

Pode-se compreender a expressão “fazer uma relação”, dita pelo colega professor, como a vivência em que os sujeitos envolvidos reconhecem-se mutuamente com qualidade de interlocutores, como afirma Buber: só no encontro dialógico se mostra a totalidade do homem. (BUBER, 1974)

É provável que o professor de Física, trazido pelo colega I, valorizasse o espaço de diálogo dos alunos e acreditasse que essa interação humana os constituiria e auxiliaria na aprendizagem.

Arroyo faz referência à experiência do professor que sente os seus alunos no momento que precisa trabalhar com determinados conteúdos. A ênfase deixa de ser

o conteúdo para incluir também os afetos despertados nessa mediação.

Qual a minha função social? Ensinar sem dúvida, socializar conhecimentos, saberes, competências. Ensinar bem de maneira competente minha matéria. Essa resposta tão simples satisfaz muitos profissionais por décadas, mas muitos outros vêm percebendo lacunas. Experimentam um fundo de insatisfação, uma sensibilidade não satisfeita, sobretudo quando tiram seu olhar fixo nas matérias e passam a enxergar e sentir os educandos. (ARROYO, 2004, p. 52-53)

E ainda é Arroyo que alerta para a necessidade de “educar a sensibilidade perante o humano.” (ARROYO, 2004, p. 49) A professora J, em sua narrativa, ressalta a necessidade que sente em sua prática de trazer diferentes linguagens para despertar o afeto nas relações de ensino e aprendizagem ao trabalhar os conteúdos.

*Eu acho que temos que nos aliar de fato às coisas do afeto, do intelectual e do cognitivo. E é o que eu tento trazer, então eu invento algumas coisas, já trabalhei com música [...] Não faço o tempo todo, apenas algumas aulas, mas sempre incluindo alguma coisa da arte, da poesia ou do cinema. Pra ir **além dessa transmissão mais tradicional**, mais linear com a expectativa de produzir reflexão e um senso de responsabilidade em comunidade. (Profª J, 4/4/09)*

E a professora, através da sua intencionalidade, encontra formas e linguagens que oportunizam diálogo e interação num clima favorável ao aprendizado que considera o aluno como um todo e não como receptáculo de informações.

A concepção de um ensino que crie as possibilidades de uma relação aberta à participação efetiva dos alunos foi fortemente defendida por Freire (2006) que assinala a importância do professor

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2006, p. 47)

Todavia, nos relatos das práticas observadas podemos analisar diferenças nos modos de ser dos professores. Há professores como a colega E que valoriza o conteúdo no trabalho com seus alunos, o que não significa considerar suas aulas em relações ISSO-ISSO. A diferença de transferir conhecimentos e trabalhar os conteúdos com os alunos mostra-se na continuidade de seu discurso, quando

percebe-se o quanto ela está implicada na relação com seus alunos, como afirma:

*Eu sou muito exigente, acho que também me identifiquei com os meus pais que são professores severos. Às vezes os alunos reclamam da minha falta de flexibilidade. Mas **eu sou assim**: o que tem que ser é, eu fico me culpando se não dou toda a matéria – que horror não ter aula! Então eu sou um modelo de professora assim meio antigo. **Eu sonho com os alunos, sonho com as aulas, sonho com o trabalho. Eu vivo isso.** (Profª E , 31/3/09, grifos da pesquisadora)*

Podemos observar no relato da colega professora que ela mescla sua história de vida com seu modo de ser professora e ainda explicita – “eu sou assim”. A sua profissão e ela mesma ganham uma única configuração. A característica da atividade docente que invade os espaços da vida pessoal é pontuada por Arroyo, ao afirmar que poucos trabalhos podem permitir ao sujeito e sua ação profissional ter uma experiência de identificação tão íntima como acontece aos professores:

Somos professores. Somos professoras. **Somos**, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo **ser** de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. [...] Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. **É o outro em nós.** (ARROYO, 2004, p. 27, grifos da pesquisadora)

Quando o autor se refere ao “outro em nós” pode-se compreender como a permanência do TU-aluno que o professor preserva dentro de si, mesmo quando já está no espaço e no tempo que deveria ser dedicado à sua vida pessoal, como no depoimento da professora F, ao sonhar com os alunos.

Na profissão docente o envolvimento do professor com os alunos e as atividades extraclasse exigem uma disponibilidade além do contexto profissional. São situações que ganham demasiada intensidade, o que se torna difícil ou impossível para o professor demarcar o afastamento necessário da cena do trabalho. Arroyo assinala que nessas condições às vezes esse entrecruzamento pode gerar incômodo e desejamos libertarmo-nos desse amálgama:

Por vezes nos incomoda esse entrecruzamento de tempos e de vivências. De papéis sociais. Tentamos despir-nos dessa condição que se incorporou em nós. Tentamos afirmar-nos, profissionalizar nossos tempos, não misturá-los com visões antiquadas de vocação ou de amor. Gostaríamos de libertar-nos desses entrecruzamentos e reduzir o magistério a um tempo

profissionalmente delimitado. E tendo cumprido esse tempo esquecer de que somos professores. (ARROYO, 2004, p. 28)

Talvez seja esse incômodo que a professora C tentou revelar ao narrar, emocionada, a sua experiência de ambivalência ao fazer a sua escolha pela carreira docente. Ela conta a briga que se estabeleceu nela: entre a admiração de “ser professora” e a representação de ser a única saída instituída socialmente para a profissionalização da mulher (questão de gênero).¹³ No depoimento da colega professora:

Eu estudei já essa questão de ser professora, é uma marca muito importante em mim. Eu não queria ser professora embora eu admirasse. Ser professora, naquela época era quase uma obrigação para uma família de posição não tão alta, era a única saída [para a profissionalização]. Era o institucionalizado e eu muito rebelde com todas essas questões da mulher, pensei fazer um monte de outras coisas. (chora) Mas o segundo grau eu fiz o curso Normal, porque era um colégio que eu amava. Era o colégio das Irmãs. Aí eu me deparei com a Psicologia e com a Filosofia. E então eu fiz a escolha da Psicologia, mas na época eu falava na psicologia clínica como se fosse o máximo. Para não ser a professora. A pressão da minha mãe era pra fazer Licenciatura. E como eu já tinha feito Magistério, tinha assim de alguma forma a relação de continuidade. (Profª C, 31/3/09)

Arroyo faz referência à imagem socialmente construída de ser professor ou professora e o mal-estar que essa imagem traz quando se pretende, enquanto categoria, um reconhecimento profissional para o fazer docente, bem como os conflitos produzidos pelas tensões na autoimagem do sujeito:

Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo. O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e auto-imagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos? (ARROYO, 2004, p. 30)

A pergunta *quem somos* evidencia o processo de interrogação e atualização de sentidos que faz parte da formação contínua do professor. Concomitante com a atualização de seus conhecimentos específicos e pedagógicos, o conhecimento da sua metamorfose de vida vai permitindo encontrar sentidos e ressignificar outras situações que se impõem no decorrer da vida profissional e pessoal.

Vale ressaltar que o diálogo não se dá apenas com o outro, que está ao lado,

¹³ É importante salientar que o tema gênero não será aprofundado neste estudo por encaminhamentos de delimitação.

externo ao EU. Também é importante existir o diálogo com o outro em nós. Dito de outra forma, fazer dialogar as representações que entram em tensão significa dar ao outro em mim um lugar de TU e não reduzi-lo a um ISSO. Buscar os sentidos e estabelecer as prioridades entre eles faz parte do processo dialógico que o EU estabelece com as diferentes representações dentro de si.

A professora F, num desses momentos de diálogo consigo, contata com seus conflitos e com as representações que guardava da profissão docente. O resultado desse diálogo entrelaçado com o vivido na ação docente permite-lhe encontrar novos sentidos, que lhe propiciam identificar-se como professora e descobrir o prazer nesta ação:

No primeiro dia [como professora] eu tinha um pavor. Mas era realmente pela timidez. Eu sabia ser profissional, eu sabia me virar muito bem com o tema. Fui indo e durante as aulas eu ainda dizia: “Eu acho que eu não vou gostar desse negócio”. E fui indo – eu nem me lembro o que aconteceu assim – mas eu me dei conta que eu estava apaixonada. (riso) Foi um momento muito legal, que eu pensei: “eu sei fazer isso, eu gosto de fazer isso.” E continuei me interessando sempre pela Educação. (Profª F, 31/3/09)

Há necessidade de encontrar significados na atividade de ser professor muito além do que revelar conhecimentos. Há necessidade de descobrir sentidos que nos revelem como humanos é o que nos afirma Arroyo: “Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.” (ARROYO, 2004, p. 67)

Os sujeitos da pesquisa revelaram em seus relatos como a relação com o outro se presentificou na expressão direta de convívio com os alunos, como, por exemplo, no depoimento da professora C, falando de olhares e silêncios que servem para a professora perceber o aluno e o acompanhamento da aula:

*Os olhares, o olhar do aluno nos revela como é que está a aula, a fala do outro, o silêncio. A gente vai olhando e mediando naquela relação, onde a gente tem que parar, dar exemplos. Um silêncio defensivo ou um silêncio leve [...] são muitas as formas reveladoras do Outro. E a gente estar em dia para lidar com **essas formas** não é fácil. Por isso o papel do professor é um papel complexo. (Profª C, 24/3/09)*

A relação professor-aluno se estabelece por complementaridade. É necessário considerar que a subjetividade não se diz de um único sujeito, de uma

existência singular. Para Rios (2000, p. 109), a subjetividade é “afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro”. Um gesto ou um conteúdo, por exemplo, precisa produzir significado tanto no professor quanto no aluno, para que no *inter* da relação aconteça o sentido do trabalhado. É necessário sensibilidade para des-cobrir os significantes que fazem a comunicação ganhar significação; caso contrário, inexistente a experiência da relação dialógica, existindo, assim, o monólogo. As professoras B e A expressam em seus relatos a complementariedade que estabelecem na comunicação com os alunos:

Muitas vezes os alunos não precisam nem participar falando, mas só o olhar deles já nos diz. E o olhar de cada um vai me ditando qual o conteúdo que despertou mais interesse [...]. (Profª B, 24/3/09)

O contato que se tem com os alunos faz com que a gente repense e aprenda uma porção de coisas. Eu nem me refiro de semestre para semestre, eu vejo que de semana para semana sinto-me diferente. E me sinto diferente nesse papel. (Profª A, 24/3/09)

Entendo que não existe um EU-professor ou um EU-aluno isolados. Cada um existe como pólo coexistente. É na coação de um e outro que se confirma a existência de ambos: no olhar que expressa dúvida, alegria, espanto, no bocejo expressando enfado, no silêncio e na voz que falam, no cheiro que afasta, ou no afago que aquece.

Refletindo sobre a díade professor-aluno, encontro em Freire a referência de como é possível uma relação dialógica EU-TU no ensino, embora sabendo que entre professor e aluno existam diferenças que os conotam. No decorrer do processo de convivência podem existir situações de encontro porque ambos interpenetram-se um no outro, considerando que

*[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [ser professor, neste sentido, não é] transferir conhecimentos, conteúdos e nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2006, p. 23, grifo do autor).*

O professor se torna professor na relação com os alunos, portanto, cada um nesta díade estimula a realização do potencial do outro. Não há a pretensão de um

transformar o outro em mero objeto realizador das suas expectativas. A espontaneidade de um estimula a espontaneidade do outro, à medida que a relação oportuniza que novas e criativas respostas possam ser encontradas para situações antigas, ou antigas respostas possam ser ressignificadas e atualizadas para lidar com os imprevistos que a vida atual apresenta.

O outro nas relações nem sempre é humano. Apareceram nos relatos dos sujeitos pesquisados algumas situações em que a relação do professor é com um objeto que representa a inserção dele no contexto da universidade. Objetos que demonstram o pertencimento do sujeito no grupo de professores.

O relato do colega professor H evidencia que, apesar de ter sido aluno do curso de Psicologia e, por isso, ainda confundido por alguns como aluno, tem acessos concedidos hoje, como professor, através das ferramentas que os docentes utilizam.

A confusão entre ser aluno e professor sempre teve, e talvez por eu ser muito novo [...]. Mesmo depois que eu terminei o mestrado, continuava fazendo pesquisa, já no doutorado, quando vinha aqui as pessoas não sabiam o que eu vinha fazer aqui, mas ... "Deixa ele entrar. Ele é daqui." A coisa de ter a chave do mestrado. Agora mesmo do SAPU¹⁴, tenho acesso, mas tem coisas que não sei até hoje. (Prof. H, 31/3/09)

São outros-objetos-símbolos a sinalizar que aquela pessoa está na condição de docente. Utilizando a linguagem de Buber (1974) para compreender esse elemento, surgido na discussão dos sujeitos da pesquisa, a utilização desses ISSOS é um indício que revela a condição de pertencimento do profissional docente àquela instituição. Entre os objetos mencionados, como exemplos foram citados: chaves, SAPU, marcação do ponto, chamada, Projeto Pedagógico, Diretrizes Curriculares, entre outros.

Meros objetos, são ISSOS, mas que são transformados e vividos como TUS pelo sentido que lhes é atribuído.

Os tensionamentos da prática docente não se restringem à ação do professor dentro de sua sala de aula em interação com os seus alunos. Cada vez mais um número ilimitado de atravessamentos têm perpassado a atividade do professor, como, por exemplo, a interferência das referências regulatórias do Estado.

Cunha assinala a interferência do Estado na educação universitária ao

¹⁴ SAPU (Sistema de Apoio UCPel) - É um sistema disponível na página eletrônica da UCPel para lançamento de dados acadêmicos e comunicação com os alunos.

afirmar: “[...] cada vez mais, tornaram-se perceptíveis os efeitos das reformas educativas sobre as subjetividades dos professores e das instituições onde exercem sua ação profissional.” (CUNHA, 2010, p. 35) A autora cita “os parâmetros curriculares nacionais para os diversos cursos superiores e para os padrões de avaliação externa” (2010, p. 80) como exemplos de que a prática do professor encontra a voz de outros, não presentes fisicamente na sala de aula, mas presentes enquanto outros reguladores, que se infiltram constantemente na relação entre professores, alunos e gestores das instituições de ensino.

Mas o que faz os outros – Diretrizes Curriculares, o Projeto Pedagógico do Curso, o conteúdo a ser trabalhado, enfim – tornarem-se TUS, não é o fato de eles serem bons ou maus em si, mas a possibilidade de as pessoas envolvidas no processo educativo relacionarem-se com eles enquanto algo que tem intencionalidade em tensão com os sentidos que cada EU e cada Tu vão lhe dar.

Posso exemplificar o que eu quero dizer com essa ideia no cotidiano da prática acadêmica. O professor pode, dentro da sala de aula, dizer aos alunos que inclui determinado conteúdo porque ele é exigido pelas Diretrizes, referendado pelo projeto pedagógico do curso e será cobrado na avaliação. Assim ele estará trabalhando com um ISSO. De outra forma, o mesmo conteúdo ganhará vivacidade se o professor despertar com ele (conteúdo) sentidos de ressonância na vida deste professor e dos alunos.

Eu lembro, por exemplo, que nas discussões que antecederam às Diretrizes Curriculares para os curso de Psicologia, nós professores, tínhamos intensa preocupação com as reformas curriculares e legais que desconsiderariam as opções construídas na história grupal, as escolhas baseadas nas necessidades da região onde o Curso está inserido, enfim, que fôssemos sucumbir a um ISSO avassalador que nos transformaria em ISSOS.

Nessa época de adaptação do Curso às Diretrizes, foi significativa a ideia de nos agruparmos, de discutirmos entre nós e com colegas de outros cursos e do Sistema Regional e Federal de Psicologia, caminhos possíveis para tornar esses ISSOS que nos aterrorizavam em TUS nos quais pudéssemos encontrar sentidos. Por exemplo, no curso de Psicologia/ UCPel, a cultura institucional confessional e comunitária de relação com a comunidade deu um sentido de luta para não permitir uma relação ISSO-ISSO. A humanização da relação com as reformas curriculares foi

possível, ao serem adaptadas, preservando os sentidos e demandas que julgávamos pertinentes dentro da realidade onde o Curso está inserido.

Além dessas interferências de outros não humanos no contexto de ensino e aprendizagem, foram apontadas outras situações que desafiam o professor em relação ao seu fazer docente na instituição. Foram citadas, nos discursos dos sujeitos, a necessidade de os professores desenvolverem habilidades para a comunicação com os alunos à distância e a consideração à lógica mercantil que invade as relações acadêmicas em nossa universidade.

Na situação de aulas à distância, que exigem um treinamento diferente do modelo presencial, o professor H fala da sua experiência, onde o aluno não está presente para ser observado em suas reações no instante da aula. Este é um exemplo de situações que a tecnologia na educação exige que os professores façam adaptações na maneira como interagem com os alunos à distância:

Mas eu tive uma experiência interessante agora, que eu fiz um treinamento para dar aula à distância. É uma experiência diferente da que se tem aqui. A relação é com a câmera durante a gravação. Não tem o Outro presente. O Outro tu não vê nunca na hora de tu fazeres a aula propriamente dita. Tu só vais saber o resultado quando vier a resposta por outra via, mas que não é imediata como é na sala de aula [presencial]. Na sala de aula a forma de mudar e completar os conteúdos tem que ser instantânea. Na EAD às vezes tem que esperar e, ao longo do semestre, quando a gente vê que a coisa está fluindo, se vê que a própria relação já é mais tranquila. (Prof. H, 24/3/09)

A narrativa do colega professor H traz para a discussão os novos desafios, resultantes da tecnologia, que podem ser utilizados, como a aula gravada contada por ele. O que o professor assinala, na sua vivência, é que no modelo presencial aluno e professor podem coexistir com suas intencionalidades em tempos coincidentes; na aula gravada, o vínculo se dá em tempos e espaços distintos. Numa aula à distância o professor deve ter um cuidado especial para que o outro não seja reduzido a um ISSO. Para ser um TU não precisa estar presente em simultaneidade, mas precisa uma mediação para buscar sentido na vida do aluno.

Na continuidade da discussão surgida no grupo focal sobre os desafios que marcam a educação na atualidade, a colega professora F refere-se ao que ela denominou “aluno consumidor”. Trata-se, segundo a colega, da invasão das

relações de mercado na interação professor-aluno, onde o professor torna-se um ISSO que o aluno consome. A educação é tratada como um produto comercializado:

Tenho direito porque pago, como às vezes se escuta dos alunos. (Profª F, 31/3/09)

Acho que tem uma mudança na relação professor-aluno, no nosso tempo atual o aluno se sente um pouco consumidor “Será que a professora que eu estou consumindo sabe tudo o que eu vou precisar depois que eu sair dessa máquina que vai me transformar em psicólogo?” (Profª F, 31/3/09)

Compreendendo o discurso da colega professora F, a qualidade do professor é medida pela utilização que o aluno faz deste para receber informações que o habilitem na profissão. Nesse caso, o professor é um ISSO, um objeto utilizado.

Essa situação de interferência do mercado na educação é apontada por Charlot (2008) como sendo o poder da ideologia neoliberal impondo o mercado como balizador da qualidade. O mercado entra como o outro que determina o que interessa ser estudado e com quais valores deve se pautar o profissional para que seja considerado eficaz:

A ideologia neoliberal impõe a idéia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, as do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais. (CHARLOT, 2008, p. 20)

O professor orientado pela lógica do mercado, que enfoca a globalização, tem de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de considerar as demandas da comunidade. Ao mesmo tempo que o professor sonha transmitir saberes e formar jovens, está inserido num sistema que cobra notas dos alunos e uma série de atividades burocráticas, enfim, o professor trabalha emaranhado em tensões arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. (CHARLOT, 2008)

Novamente podemos compreender que o modo de relacionar-se com esse outro – mercado, se for de submissão aos seus valores e de cumprimento de suas exigências encaminhará os sujeitos para uma relação do tipo ISSO-ISSO, onde eles negligenciam os valores pessoais trocando-os pela lógica mercantilista.

Quando ocorrem situações assim ou semelhantes, há um distanciamento da relação EU-TU que passa a ser EU-ISSO. Há diversos modos de existência EU-

ISSO. O mundo do ISSO é indispensável para a existência humana, pois ele é um dos lugares onde nós podemos nos entender com os outros, mas não pode ser o sustentáculo ontológico do inter-humano. Buber afirma: “com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem” (BUBER, 1974, p. 39).

É evidente que ao ingressar num curso universitário os alunos pretendem e devem receber a formação profissional que estão buscando. O cuidado recai para que esta formação não se sustente predominantemente em relações ISSO.

Há necessidade de criar momentos e de re-inventar os interesses do mercado apostando na relação, no sujeito criativo, que negocia com as demandas garantindo a dignidade de ser capaz de fazer escolhas. Garantida aos alunos e professores a condição de ser-no-mundo que descobre sentidos que respeitem seus valores pessoais, está assegurada a relação EU-TU.

É fundamental que não se descuide da educação na vivência de uma perspectiva solidária, como assinala Brandão (2005, p. 30, grifos do autor): “precisamos com urgência recolocar sentidos profundos de vida e de partilha solidária da vida no centro de qualquer grau, nível, estilo ou sistema de educação. Precisamos responder a uma educação [...] que *re-crie* sentidos solidários de vida”.

Na minha vivência como docente, percebo que as interferências comentadas pelos autores estudados atingem a UCPel. Nesse contexto, observo que a universidade privada toma medidas para garantir a sustentabilidade da instituição. Por exemplo, a instituição diz reconhecer o valor do professor, mas enxuga frequentemente o número de docentes, acarretando aumento excessivo de trabalho aos profissionais que permanecem. Demite pessoas dos setores administrativos, responsáveis pelo suporte das burocracias acadêmicas, o que aumenta as demandas de atividades extraclasse. Diz reconhecer o valor da formação continuada do professor, mas não oferece condições para que este dê continuidade à sua carreira de pós-graduação.

Sendo assim, os gestores das instituições e os coordenadores dos cursos gastam grande parte do tempo que poderia ser aproveitado para fomentar condições de qualificação dos cursos, atendendo situações que os pressionam no gerenciamento financeiro.

Daí percebe-se que a prática docente participa na constituição do professor,

mas essa ação é construída por tensionamentos vindos da relação com os alunos, da interferência das políticas institucionais, da regulação do Estado, da influência do mercado e de outras intervenções que cruzam o cotidiano da sala de aula.

Quando o aluno e/ou o professor transformam o processo educativo apenas no treino de habilidades, de técnicas de ensino, ou de acúmulo de conteúdos, enfraquecem a relação EU-TU. Nessa situação passa a existir o predomínio do ISSO nas relações da cena educativa e os sujeitos se tornam coisificados. Se o aluno vê no professor apenas alguém capaz de aproximá-lo da habilitação legal da sua profissão, a aproximação de ambos se torna EU-ISSO.

A relação EU-ISSO é impregnada de conservas culturais. O processo educativo torna-se a reprodução de conhecimentos, sem o incentivo à criação. Quando, nesse processo, a ênfase se volta para as notas que representam a aprovação dos alunos e para as demais burocracias acadêmicas, que se tornam centro de valorização em si mesmas, o ISSO passa a vigorar.

Reconhecendo as várias interferências que permeiam o processo educativo e que interferem na trajetória de ser professor, os sujeitos da pesquisa revelaram que encontram no contato com os colegas um forte ponto de apoio para renovações (pessoais e profissionais). A força da relação humana EU-TU oportuniza a riqueza necessária para enfrentar a política do EU-ISSO que tende a tornar tudo ISSO-ISSO.

As ações realizadas em conjunto com os colegas propiciam trocas de opiniões. O tempo dedicado às discussões e à execução de tarefas ajuda a revitalizar as formas de relação entre as pessoas e estimulam trocas e participações em espaços coletivos. A valorização do grupo pela professora A está explicitada no relato a seguir:

E acho que neste grupo [de colegas] também a gente ajuda um ao outro, porque eu tive outra experiência de dar aula em outro curso de Psicologia (cita a cidade) e eu era outra professora diferente lá. Eu acho que o nosso grupo de colegas, vocês são modelos para mim e me ajudam na construção desse papel. Eu chego em casa à noite e me sinto ao mesmo tempo que exaurida, recompensada. (Profª A, 24/3/09)

Esta professora, apesar de trabalhar à noite e sentir-se cansada, explica que se sente recompensada, o que, segundo relata, não acontecia em outro ambiente de

trabalho. Na construção dos sujeitos, o trabalho coletivo mostra a sua contribuição; na afirmação de Cunha (2003, p. 60):

[...] o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais. A possibilidade da partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta, realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer a ruptura com a prática pedagógica dominante.

Porto (2003) tem opinião semelhante quanto às possibilidades de experiências que o trabalho coletivo pode proporcionar, e justifica que a ação conjunta entre os professores e destes com os alunos pressupõe confronto e análise de problemas pessoais e/ou profissionais, pressupõe lidar com situações complexas, partilhando recursos, ideias e práticas. Porto (2003, p. 91) acrescenta, ainda, a importância de que o “espaço colaborativo em construção necessita de um tempo maior para atender os diferentes tempos dos indivíduos que se constroem no coletivo (e constroem o coletivo)”. Dedicar tempo à construção de algo conjuntamente representa o respeito ao cultivo das relações, a consideração que cada pessoa dá à importância do outro na construção da sua subjetividade. O depoimento da professora F, durante o último encontro do grupo focal, evidencia:

*Eu comparo a relação de ser professora em relação aos meus alunos e aos colegas com quem convivo com uma **malha**, embora eu não saiba fazer tricô. Cada ponto é uma pessoa. Um ponto sozinho não faz a malha, mas se ele se perde, ali fica um buraco. Uma ausência.* (Profª F, 28/4/09, grifo da pesquisadora)

A professora D também fez referência aos ganhos que adquire nas trocas com os colegas, participando das discussões do grupo focal no curso de Psicologia:

***Eu acho que estou conhecendo os meus colegas de novo, embora muitas coisas a gente já compartilhe. Assim estou sabendo de outras coisas ou as mesmas coisas, só que com outro olhar.** Ouvindo nos enriquecemos e esse ganho não termina aqui, agora quando a gente sai. Nós levamos pra vida da gente.* (Profª D, 28/4/09, grifos da pesquisadora)

A relação do professor com os alunos ou entre os colegas é reciprocidade. Segundo Buber (1974, p. 18) “meu TU atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam.” No contexto acadêmico, quando são realizadas ações coletivas, há um crescimento conjunto dos

sujeitos envolvidos. Podemos identificar essa percepção no que expressou a professora A:

*Na busca da minha constituição de ser professora, eu encontrei relações importantes dentro da minha família e lembranças de vários professores que marcaram a minha trajetória. Hoje percebo que o convívio com os meus alunos me reconstrói todo dia, em cada aula, com cada turma diferente. **Ouvir vocês, [colegas] as trocas que fizemos durante todos esses anos, faz com que eu sinta que não ando sozinha.** (Profª A, 28/4/09, grifos da pesquisadora)*

O que as professoras salientaram sobre compartilhamento com os colegas ancora-se em viver aquele dado momento com o outro. Não basta dividir o mesmo espaço físico e os mesmos desafios, como disse a colega A ao explicitar que se sentia sozinha no trabalho em outro curso de Psicologia. O enriquecimento na convivência vem da oportunidade de coexistir, da convicção de pertencimento ao grupo.

Tanto Moreno como Buber reconhecem entre as pessoas um momento especial que é o encontro. A vivência do encontro é tão intensa e repentina que a espontaneidade-criatividade presente é liberada no ato de entrega mútua. É um instante que representa um momento de “saúde” da relação. As pessoas envolvidas nesse curto-circuito, que é o encontro, retornam fortalecidas, revitalizadas em suas próprias identidades, o EU será mais EU e o TU mais TU. O encontro é o momento fugaz, mas inesquecível de êxtase comunicacional (FONSECA, 2008).

No cotidiano das relações de estudo e trabalho, as possibilidades de vivência do encontro situam-se no trabalho coletivo. A professora F expressa o valor do trabalho conjunto com seus pares quando diz que, no processo de ensinar, cada professor conta com a participação dos colegas para compor a formação do aluno, complementando o trabalho um do outro. A colega F assinalou que o professor:

*[...] tem que [...] [acreditar] que outro colega dê conta daquilo que a gente não conseguiu. Tem que se ver onde falha [...] O outro colega vem. **Uns complementam os outros.** (Profª F, 24/3/09)*

Dando continuidade ao seu discurso, a professora F, reconhecendo a importância do diálogo entre os colegas para a boa qualidade do trabalho coletivo, apontou a angústia que pode surgir na interação grupal:

Trabalhar junto também gera angústia. (Profª F, 24/3/09)

Considero importante o registro da explicitação da colega professora em relação à angústia uma vez que é necessário um cuidado com as relações para que o trabalho em conjunto se realize.

O trabalho colaborativo supõe tempo e dedicação ao diálogo para que as tensões sejam debatidas e os objetivos comuns possam ser articulados, compondo-se um planejamento e um curso que preserve uma rede de trabalho de crescimento. Como observa Porto: “O diálogo entre professores é fundamental para consolidar a prática profissional e para criação de redes coletivas de trabalho (e estudo).” (PORTO, 2006, p. 159-160).

O crescimento não vem apenas das concordâncias do grupo, mas também dos embates que se criam e das divergências e angústias nele presentes. A angústia, referida pela professora F, pode originar-se da diversidade de o professor lidar com diferenças de histórias, com ritmos de aprendizagem distintos, com classes sociais muitas vezes antagônicas, enfim, com um grande número de diversidades numa mesma sala de aula, numa mesma instituição de ensino.

A angústia não é para ser negada, dissimulada, impedida de ser expressa pelas pessoas e pelos grupos. Ela pode ser força de transformação das relações grupais, proporcionando a busca de alternativas possíveis de respostas aos desafios, como resultado da ação criativa.

Para lidar com a angústia, o diálogo entre os pares pode ser um caminho ao permitir o compartilhamento de experiências e ideias. As tensões produzidas pelas diferenças incitam o crescimento à medida que sejam encaminhadas preservando o respeito ao outro.

Nas relações com os outros é indispensável que exista a disponibilidade ao diálogo na perspectiva apresentada por Freire (2006). O diálogo comporta tensões, conflitos e discórdias, mas preserva sempre como elementos fundamentais o respeito e a lealdade, não distorcendo o que o outro disse ou fez:

É não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. (FREIRE, 2006, p. 17)

Buber tem posicionamento semelhante ao afirmar que o diálogo é a forma de expressão do fenômeno do inter-humano, que implica presença e reciprocidade para que aconteça o evento do encontro. A coparticipação no diálogo é fundamento da existência dos sujeitos que dialogam.

Quando o professor se abre ao mundo e aos outros, dispondo-se a dialogar, tem a vivência de que a sua ação não é isolada, como Porto (2009) afirma, baseado em suas práticas e pesquisas sobre a formação de professores:

[...] as experimentações com os outros que habitam em mim e/ou estão fora de mim são significativas, pois me constituem a professora, pesquisadora e orientadora que hoje sou. Não dá para ensinar, pesquisar e/ou orientar sozinha. Continuo precisando aprender a ser cidadã participante, responsável pelo destino individual e coletivo dos muitos outros que comigo caminham, mas nesses fazeres, aprendi que o caminho se faz caminhando e que nesse caminho já não vou mais sozinha. (PORTO, 2009, p. 121)

Na perspectiva de valorização dos espaços de interação, os professores, durante os encontros do grupo focal, falaram que reconhecem como fundamentais os momentos de compartilhar com os seus colegas, tais como: os espaços das reuniões quinzenais sistemáticas que acontecem no curso, os encontros informais durante os intervalos das aulas e os encontros proporcionados no grupo focal da pesquisa. Esses espaços foram apontados como sendo necessários para fomentar a profissão docente. Um dos exemplos que ilustra essa afirmação foi o relato da professora A:

Semana passada foi muito bom ouvir os meus colegas e perceber que, enfim, não interessa o tempo que se tenha [na docência], a segurança que se tenha, que de vez em quando vai dar aquele frio na barriga mesmo. Porque a nossa tarefa é de muita responsabilidade. Vejo-me com muito tempo pela frente nesse papel. (Profª A, 31/3/09)

Considero fundamental a revisão da própria experiência de docência e a recuperação das raízes que auxiliam na construção de ser professor, conforme foi proporcionado pelos encontros no grupo focal. Na revisão de si próprio, o professor pode dar sentidos para o seu fazer imbricados no sentido de existir. Esse olhar para si mesmo, reconhecendo contribuições dos outros na sua trajetória, facilita ao professor auxiliar os alunos na busca de, também eles, identificarem sentidos nos estudos e na vida.

Para Porto (2003, p. 87), é importante que o processo educativo procure recuperar a comunicação/partilha/participação [onde]

professores e alunos (sujeitos comunicantes) interagem mediante estratégias e instrumentos que possibilitam vivenciar processos, descobrir caminhos, compreender e expressar o mundo para viver melhor e poder, assim, escrever sua história.

Concordando com a afirmação da autora, penso que o espaço acadêmico, além de efetivar o aprendizado teórico e técnico, precisa garantir que a interação com alunos e com professores aconteça com um nível de profundidade permitindo a reflexão sobre quem sou EU, qual o sentido da minha existência, o que busco na minha profissão – sempre perpassado pelo meu sentido de vida. Está presente aí um processo de interação que permite descobrir o outro – TU – na sua alteridade, abrindo possibilidades para a construção do NÓS.

A pesquisa permitiu momentos de revisão de si e de encontro EU-TU com a abertura dos sujeitos inicialmente para a proposta e, a seguir, no mergulho das suas histórias e práticas concomitante com o compartilhamento com os colegas. Como é expresso no depoimento da professora A, que se mobilizou com a proposta da pesquisa e continuou o processo de revisão de si no espaço entre um encontro e outro do grupo focal:

Na semana passada, quando a Algaides lançou a proposta da pesquisa, eu comecei a lembrar de coisas lá da minha infância. Imediatamente me mobilizou a pergunta como é que eu vim parar aqui, como é que eu me tornei professora? Já me mobilizou naquele momento e eu continuei a me interrogar durante a semana sobre uma porção de sentidos que a docência e a Psicologia tem para mim. (Profª A, 31/03/2009)

Reconstruir constantemente a trajetória permite a descoberta de novos sentidos de ser professor. Revigorado pela experiência atual, considerando as necessidades que emergem da realidade, o professor pode sentir-se desafiado a continuar buscando novas respostas para as questões que se apresentam a ele na sua prática profissional. Sendo assim, nas palavras de Cunha (2003, p. 63),

ensinar e aprender transformam-se em atividades prazerosas, mesmo que envolvam intenso esforço e trabalho. O aluno sente que o professor acredita na sua capacidade de ser sujeito do processo de aprender, e o professor encontra a verdadeira gênese de sua tarefa de ensinar.

Brandão (2005, p. 69, grifos do autor), referindo-se à importância da relação dialógica na criação de pensamentos reflexivos, afirma:

todo ato de aprendizado de criação de pensamentos reflexivos é um processo de diálogo de dimensões interiores do ser humano. Eu penso quando eu me penso. Eu me penso ao pensar o mundo, quando um *eu*, um *me* e um *mim* dialogam comigo e refletem *em mim* e *por meio de mim*.

Para que professores e alunos não façam discursos vazios de sentido sobre o comportamento humano, há necessidade de estimular a pesquisa de si mesmo e a experiência da descoberta do outro como um TU, alimentando, a todo instante, o cuidado da construção do NÓS. Quando o professor realiza o movimento de reflexão sobre si e sobre os sentidos que norteiam a sua trajetória, contribui para que os alunos possam, também, refletir sobre a sua existência, especialmente ao serem criados espaços durante a interação que estimulem o pensamento reflexivo.

Brandão explica o seu posicionamento em relação ao aprendizado do pensamento reflexivo, assinalando que o começo do pensamento reflexivo é sempre um gesto que se inaugura na saída de si mesmo. E o autor faz referência à presença do contato com o outro: “Eu preciso - desde um primeiro momento após o meu nascimento e daí pela vida afora - de um outro, de outros em que me veja refletido, retornado a mim mesmo por meio do rosto de um outro diante de mim, para que eu mesmo me torne reflexivo.” (BRANDÃO, 2005, p. 69)

Em um curso de Psicologia, considero fundamental a existência de espaços para a construção do EU e do NÓS e concordo com Brandão (2005) ao afirmar que:

somos uma permanente e irreversível construção de nós mesmos. Mas todo esse acontecimento que a cada instante nos torna ativos e reflexivamente humanos nunca é um trabalho solitário. [...] A experiência do intercâmbio de presenças e *inter-vivências* torna a vida humana não apenas possível, mas plena de sentidos. (BRANDÃO, 2005, p. 68, grifos do autor)

Assim, também, eu acredito que o processo de criação deve ser coletivo. Criamos a partir da soma de tudo o que os outros criam em torno de nós. E nessa trama engenhosa da vida, nunca sabemos exatamente onde começa e onde termina nossa originalidade. Isso não é o importante. Importa que aproveitemos cada um dos espaços de ensinar e aprender para nos re(construir) e construirmo-nos coletivamente. E isso se fez presente nos encontros que tive com os colegas

professores. Inicialmente a proposta da pesquisa era minha, mas logo ao iniciar o primeiro encontro do grupo focal, ela ficou a “nossa pesquisa” e nos encontros teve momentos de tamanha intensidade, como revela a colega professora C:

Eu vivo tão intensamente os nossos encontros que nesta semana, numa noite, eu sonhei que estava aqui, nas discussões da nossa pesquisa. Acordei e fiquei pensando um longo tempo sobre mim, sobre o que ouvi de vocês, enfim, sobre todos nós. (Profª C, 14/04/2009)

Acredito na força grupal que está expressa no dito popular “um pássaro sozinho não faz a madrugada, mas uma passarada sim”. Nesse sentido, a formação acadêmica pode contribuir para o aprendizado da importância das relações grupais, pois concordo com Porto (2003, p. 82) ao afirmar que a educação:

envolve espaços comunicativos que mobilizam os sujeitos em embates e interações, para a (res)significação do comum e para a construção da unidade (individual e social), considerando que os espaços comunicativos implicam adesão e apoio às causas do grupo, em busca da coletividade.

A necessidade de se considerar o valor das relações humanas persiste mesmo com a característica do século XXI, que é a velocidade. Correm as semanas, correm os meses, correm os indivíduos na vida veloz, especialmente no ambiente urbano. Quase tudo é fugaz. E, apesar disso, eu acredito, firmemente, que eterna é a relação entre as pessoas. Mesmo quando interrompida, a relação pode ficar eterna na lembrança dos indivíduos, uma vez que ninguém a tira daí.

Buber sustenta a ideia de que sempre resta a relação ao afirmar: “no começo é a relação”. (1974, p. 20) A relação de vida como princípio constituinte, como a verdadeira unidade originária, que é ao mesmo tempo princípio e fim, dando o tom de eternidade à medida que se presentifica no TU que permanece no EU e no EU que permanece interiorizado no TU.

O modelo de ensino, quando pautado em relações saudáveis, estimula o surgimento e o desenvolvimento de outros tantos contatos semelhantes, podendo constituir novas redes grupais. Assim, o ensino faz diferença, mesmo que no microespaço das relações entre professor e alunos.

Entendo que o espaço acadêmico deve ser lugar da busca de sentidos que visem a ações coletivas, de compartilhamento e liberdade, ao contrário da formatação de subjetividades. Tenho plena convicção de que, mesmo no mais

caótico psiquismo individual ou na mais confusa organização grupal, há um potencial de saúde. Acredito que, no incentivo do crescimento desse potencial, reside parcela importante do trabalho do professor e do psicólogo, como educadores que são.

A transformação formadora talvez seja estimular o aluno a trocar a sua busca EU-ISSO, na situação em que ele procure na graduação apenas os recursos que o coloquem bem no mercado de trabalho, incentivando também vivências EU-TU, em que as intersubjetividades proporcionem diálogos e encontros que contribuam para o crescimento de todos os sujeitos envolvidos. Vivências que podem ser ilustradas por depoimentos como o da colega professora C:

A gente vê os alunos mudando. Nós professores mudamos. Eu me sinto sempre muito mexida com as interações que acontecem nas aulas. Ora provocada pelos conteúdos, ora pelos sentimentos que brotam, ora pelo conjunto de tudo isso. É muita metamorfose, mas tenho certeza que acima de tudo é isso que vale a pena ser professora. (Profª C, 14/04/2009)

Penso que esta mudança é importante para o aluno se tornar um bom psicólogo e este processo se dá pelo espelhamento do professor que também fez a sua “passagem” para uma relação EU-TU. A motivação de transformar-se estimula o outro a também se envolver numa relação profunda EU-TU. No exercício do papel social de professor o EU se expressa, complementado pelo papel do TU-aluno. O encontro do EU e do TU possibilita o enriquecimento de ambos.

Na formação universitária é fundamental que se abram espaços diversificados de convivência, como os que foram proporcionados pela pesquisa, deixando que a construção da relação flua espontaneamente sob a égide do instante. Assim é possível mover-se do EU para o TU e do TU para o EU, num encontro profundo e verdadeiro que formará o NÓS. E a vivência do NÓS se constituirá num meio de diminuir o individualismo, a construção solitária que tem ilhado as pessoas e os grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Dentro de cada fim há um começo a espera...”

Alves (2000, p. 41)

Um curso tem uma demarcação cronológica de fim. Necessidade formal para registrar que uma etapa foi concluída. Com essa intenção apresento algumas considerações para finalizar esta pesquisa, com a consciência de que a complexidade do tema determina um contínuo aprofundamento dele.

Escrever a finalização de um trabalho às vezes pode ser difícil, mas para mim muito mais intensa ela está sendo por ter a intenção de explicitar e tornar pública a intensidade de uma vivência que entrelaçou mudanças pessoais e profissionais num período cronológico relativamente pequeno.

Na trajetória do Curso de doutoramento houve momentos que a pesquisa parecia estar parada, no sentido de que não crescia a produção textual, as ideias ficavam truncadas, como se estivessem paralisadas. Vivência registrada no meu diário de campo ilustra a percepção de que o trabalho podia estar parado no texto, mas estava muito vivo dentro de mim:

Que angústia! Sento e não consigo andar nada na pesquisa. Em 2010, que recém finalizou, costumava dizer que “a pesquisa está parada”. Hoje reconheço que o desenvolvimento da tese pode não progredir, mas ela está intensamente vivenciada por mim. (Diário de Campo, 2 jan. 2011)

A escrita da tese fazia eco profundamente dentro de mim. Em muitos momentos e circunstâncias eu percebia que escrevia o que estava vivendo e existencialmente eu vivia o que estava escrevendo. A pesquisa tratava das relações dos professores, de como elas nos constituem e da sua vital importância na construção e transformação da vida.

Assim, a pesquisa e a tese a ser desenvolvida pulsavam nas minhas ações vividas, exemplo disso foi a coragem de efetivar a minha mudança de residência para Porto Alegre, de iniciar o trabalho no Centro Universitário Metodista e de formalizar a minha demissão da UCPel. Como também registrei no meu Diário de Campo:

*É difícil escrever a pesquisa num momento de tanta instabilidade. Mudo de cidade, troco de residência, vivencio a nova contratação pelo Centro Universitário Metodista, arrumo gavetas, rasgo papéis, fico emocionada diante de pequenas-grandes lembranças que vou encontrando nessa metamorfose. O fragmento de um sonho que tive nesta noite me inquieta – é tão “real” e, paradoxalmente, tão distante. Vive dentro de mim como se estivesse ocorrendo hoje e, ao mesmo tempo, pertence a uma outra parte da minha história. **O que são fins e o que são começos nesta trama toda?** (Diário de Campo, 5 jan. 2011)*

A coragem brotava da certeza de que não existe fim nas relações por acreditar que o outro vive em mim e eu nele se a vivência que tivemos foi intensa, profunda e verdadeira.

Assim, as separações podem não ser definitivas. Parafraseando Alves (2000), dentro de cada fim, haverá outros começos a espera, e essa certeza oportunizou, de um lado, as novas relações de crescimento e troca nos contextos onde hoje resido e trabalho, inspirada nas vivências que historicamente fui aprendendo a fazer. Por outro lado, o distanciamento físico dos lugares onde vivia e pessoas com quem me relacionava, não tiveram um fim na sua importância. Não terminaram as relações de amizade que se preservam dentro de mim e nem a lembrança das pessoas com quem convivi e tive trocas que podem se efetivar apesar dos quilômetros de distância geográfica.

Valorizo a interação, o trabalho coletivo e acredito que o espaço acadêmico pode-se constituir num lugar de relações de crescimento e aprendizado de ações solidárias que podem ser presentificadas dentro dos sujeitos envolvidos, apesar da distância física ou geográfica e do tempo transcorrido.

Penso que o espaço educacional pode dar a sua contribuição no sentido de questionar e auxiliar as pessoas a encaminharem mudanças no modo de vida da sociedade. O contexto da educação não tem um poder determinante nas mudanças, mas é um dos espaços importantes para gerar reflexões na criação de subjetividades, podendo acontecer através de presença física ou virtual.

A relação é vital desde o primeiro instante da nossa existência, como afirma Buber (1974, p. 20) “no começo é a relação”. Um dia nos alimentamos no útero materno, depois andamos pelo mundo construindo outros úteros grupais que nos confirmem como seres sociais, ricos e carentes de trocas afetivas. Interligados na grande mãe-natureza, que tem em abundância tudo de que precisamos, basta saber procurar e saber dividir para que todos possam ficar satisfeitos e gratificados.

A pesquisa que realizei com os colegas professores ao revelar a vivência realizada no curso de Psicologia/UCPel, não mostra meramente um caso, mas é um exemplar de modalidade de relações. Por um lado, não quero dizer que se trate de “replicar” as conclusões para outros cursos; mas, por outro lado, o relato das vivências, o estudo sistemático sobre elas e as conclusões apontam alguns sentidos possíveis para a formação do professor de Psicologia.

A formação humanística é fortemente preconizada pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia e por toda a tendência atual de formação na educação superior. Resta saber como fazer? A tese, de certo modo, aponta sentidos para essa questão. A tese recoloca a perspectiva humanista nos cursos de Psicologia, a partir de Buber (1974), um Humanismo que parte da credibilidade nos encontros.

Reafirmando a importância da relação dialógica, a tese aponta como uma possibilidade para mudanças nas relações interpessoais no ambiente acadêmico que, assim, pode dar uma contribuição no sentido de minimizar as tendências ao individualismo e à competição, próprias da sociedade contemporânea, e aos discursos de descrédito nas relações humanas.

Mesmo sabendo que existe, por parte de algumas pessoas, uma desesperança nas relações humanas no que se refere às construções coletivas, continuo acreditando na importância de cultivar relações solidárias e incentivar o seu crescimento. O descrédito nas relações reforça a crise nelas e diminui a capacidade criativa que é valiosa na ação grupal. Concordo com Freire (1999, p. 10) ao afirmar que “[...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.” Assim, considero o valor das relações grupais como um elemento importante no convívio humano, em especial, no trabalho coletivo.

Os sujeitos pesquisados demonstraram valorizar as relações grupais e foram sensíveis ao convite de participar da presente pesquisa. Houve um encontro de intencionalidades, deles e da pesquisadora e, nessa construção subjetiva foi possível transformar uma pesquisa que é do meu curso de doutoramento, na “pesquisa da Psicologia”, ou seja, na pesquisa de todos os professores, na “nossa pesquisa”, como eles mesmos denominaram. O que significa partir de uma

motivação individual minha de pesquisar sobre o professor de Psicologia, que se multiplicou no espaço coletivo, para mobilizar o grupo como um todo.

Essa motivação tornou possível que as discussões ocorridas durante o desenvolvimento da pesquisa contribuíssem com a criação de um espaço no processo dinâmico de permanente atualização do Projeto Pedagógico e formação dos professores.

As vivências oportunizadas pelo grupo focal reafirmaram o compartilhamento das histórias de vida, o desvelamento dos sentidos, a expressão dos sentimentos, o envolvimento de coexistir com os colegas professores, reafirmando a tese que defendo de que o professor se constitui no encontro com os outros.

Nos encontros ocorreu a consolidação do NÓS. Neles foi possível compartilhar as lembranças guardadas que estavam aquém ou além da reflexão, ou seja, o vivido na construção da docência. Não foi um acontecimento de narrar lembranças onde o enfoque buscasse os fatos passados racionalmente. No entanto, foram momentos nos quais aconteceu a presentificação das lembranças, recriadas no compartilhamento dos sujeitos, que se emocionavam e estabeleciam conexões entre as suas vivências atuais com as do passado. Foram encontros de atualização da memória, onde os papéis sociais de professor e psicólogo foram revisitados e, possivelmente, transformados. Ilustro essa afirmação com o depoimento da colega professora D:

Eu me considero muito feliz com essa oportunidade de crescimento surgida com a proposta da pesquisa. Escutei os colegas. Eu me ouvi. Reafirmei os sentidos que me motivam a continuar trabalhando como professora e psicóloga. Só tenho – e pelo que percebi – todos nós temos a agradecer por essa vivência intensa e enriquecedora. Penso que nós saímos desses encontros diferentes. Por nos percebermos como grupo, pela riqueza que temos tido juntos, também com os alunos e com os trabalhos que desenvolvemos na comunidade. (Profª D, 14/04/2009)

Foi interagindo com esse grupo que iniciei e cresci profissionalmente durante os vinte e quatro anos que convivemos. Para mim foi enriquecedor coordenar uma vivência de pesquisa em meu doutoramento e sistematizar um estudo desse processo junto com os meus colegas professores.

A temática encontros e diálogos não foi apenas uma “categoria” da pesquisa; foi uma unidade de sentidos efetivamente, que reacendeu em mim o interesse por continuar aprofundando os estudos na psicologia grupal. A vivência confirmou e

aumentou a minha motivação para reconhecer a intensidade da ação grupal e a importância de continuar trabalhando com grupos e iniciar nova pesquisa sobre essa temática – é um começo que está a espera do final do presente estudo.

Espero ter tido sensibilidade e atenção para captar e compreender os discursos dos sujeitos, considerando que a interação grupal é de grande riqueza de elementos. Acredito que foi possível superar os limites de ser pesquisadora em meu local de trabalho por contar com o acompanhamento da orientadora, o diálogo com os colegas pesquisados, a contribuição dos teóricos que dão suporte a este trabalho e das pessoas amigas que leram e releeram, enriquecendo com suas opiniões.

Avaliando a minha vivência como pesquisadora e ouvindo os comentários dos participantes sobre a importância de eles terem tido a oportunidade de compartilhar com seus colegas, reafirmo a convicção de que não há pesquisa descolada de formação. Pesquisa é formação.

Encontramos semelhante convicção nas afirmações de Porto (2010) que entende como fundamental que o processo de formação de professores e a construção de conhecimento na universidade ocorra no e pelo trabalho coletivo e colaborativo, tendo a ação docente entrelaçada com a pesquisa. Na afirmação da autora, os conhecimentos na universidade “tanto em cursos de graduação como nos de pós-graduação, [devem ocorrer] **no e pelo trabalho coletivo e colaborativo, não só de docência mas também de pesquisa [...]**” (PORTO, 2010, p. 99, grifo da pesquisadora)

No processo de construção do professor, considero, também, importante ser preservada a capacidade de sonhar e acreditar na mudança, pois, como assinala Freire (1999, p. 10), não se entende “a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.”

Freire, referindo-se à esperança como elemento importante nas ações coletivas, afirma: “[...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só não ganha a luta, sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída”. (FREIRE, 1999, p. 10)

Tenho esperança de poder recriar espaços de contribuição para o curso de Psicologia. Entendo por esperança, não como se ela viesse do verbo esperar, num sentido de passividade. Concordo com Freire (1999, p. 11) que a esperança se origina do verbo esperar. Esperança que significa, de fato, “prática para tornar-se

concretude histórica”. Esperança de que é possível criar situações de trabalho e diálogo para acontecer transformações discutidas com a participação de todas as pessoas envolvidas.

Assim, resta o desejo de que este trabalho possa contribuir para a construção (e quem sabe re-construção) de um curso de Psicologia que responda aos desejos e às demandas do seu tempo e do tempo dos sujeitos nele envolvidos. Nas palavras do poeta Vinicius de Moraes, “resta essa faculdade incoercível de sonhar e transfigurar a realidade [...] E essa pequenina luz indecifrável a que, às vezes, os poetas dão o nome de esperança.” (1993, p. 17)

Não quero jamais deixar de ser pesquisadora, com o sentido de ser uma eterna aprendiz, pois, ao mesmo tempo em que eu ensino, pesquiso e clínico, eu aprendo e sou feliz.

No momento, finalizo esta etapa de elaboração do relatório da pesquisa do curso de doutoramento reiterando o que escrevi ao término da dissertação de mestrado e que, por ainda terem um sentido verdadeiro para mim, vale reafirmar hoje com maior convicção: “desejo que eu possa cada vez mais aprender e ensinar que o valioso da vida é a relação, a dinâmica e engenhosa construção do nós.” (RODRIGUES, 1998, p. 123)

REFERÊNCIAS

ABEP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Construção de acordos sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia no País.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/diretrizes.aspx>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Wilson Castello de. **Psicoterapia aberta: formas do encontro.** São Paulo: Ágora, 2006.

ALVES, Rubem. **Morte.** Campinas: Papyrus, 2000.

ANGERAMI, Valdemar Augusto. **Psicoterapia existencial.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BAPTISTA, Luis Antonio dos S. **A fábrica de interiores: a formação psi em questão.** Niterói: EdUFF, 2000.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papirus, 2005.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 1974.

CALVENTE, Carlos. **O Personagem na psicoterapia**: articulações psicodramáticas. São Paulo: Ágora, 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

COIMBRA, Cecília Maria B. Gerentes da ordem: algumas práticas “Psi” nos anos 70 no Brasil. In: BAPTISTA, Luís Antonio dos S. (Org.). **Anuário do laboratório de subjetividade e política**, Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, ano I, v. I, dez. 1991 a dez. 1992.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 maio 2004, Seção 1, p. 16-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de. (Org.). **Situações didáticas**. Araraquara, SP: JM, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Como aprendem os professores? Saberes profissionais e complexidade da docência. In: DALL’LGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da; LENZI, Carmen Sílvia. (Orgs.). **Profissão professor**: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar. Pelotas: UFPel, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. Novos paradigmas de atuação e formação docente. In: PORTO, Tânia (Org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, SP: JM, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 10, jan./abr. 1999.

FONSECA, José de Souza. **Psicodrama da loucura**: correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCEZ, Renata Oliveira. **O uso da tecnologia de informação e comunicação, no ensino, por professores universitários**. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Camila; WOLF, José Roberto; ALMEIDA, Castello de. **Lições de psicodrama**: introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: [s.n.], 2001.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. (Org.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, Vinicius de. **Jardim noturno**: poemas inéditos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MORENO, Jacob Levy. **As palavras do pai**. Campinas: Psy, 1992.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. In: **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, 2006.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, Tania Maria Esperon. Caminhar com sentidos: uma prática de ensino colaborativo com linguagens artísticas e comunicacionais. In: BONIN, Iara et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. Livro 4.

PORTO, Tania Maria Esperon. Cartas de quem ensina: uma mirada na trajetória docente. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tania Maria Esperon (Org.). **Tecnologias da educação**: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

PORTO, Tania Maria Esperon. Eu, o outro e os outros: experimentações em busca do trabalho colaborativo na formação de professores com a Pedagogia da Comunicação. In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tania Esperon; SCHLEMMER, Eliane (Org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PORTO, Tania Maria Esperon. Mídias, imagens e sons como/em metodologias de pesquisa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais...** Pelotas: Seiva Publicações, 2007. v. 1. p. 1-16.

PORTO, Tania Maria Esperon. Pesquisa-ensino: relação universidade/escola e articulação teoria/prática. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa (Org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PORTO, Tania Maria Esperon. **Práticas de ensino**: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente. Pelotas: Seiva, 2008b.

PORTO, Tania Maria Esperon. (Org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, SP: JM, 2003.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa (Org.). São Paulo: Paulinas, 2010.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Por uma docência da melhor qualidade**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RODRIGUES, Algaides de Marco. **Construindo o envelhecimento**. Pelotas: EDUCAT, 1998.

RODRIGUES, Algaides de Marco. A colaboração e a comunicação no curso de Psicologia. In: DAMIANI, Magda Floriana; Porto, Tania Esperon; SCHLEMMER, Eliane (Org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

STEFFEN, Alexandre et al. Currículos, pedagogia e estruturas de poder na Universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Diretrizes e normas gerais para a Universidade Católica de Pelotas**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Projeto pedagógico do curso de Psicologia**. Pelotas, 2010.

APÊNDICE A – Autorização de divulgação dos dados coletados

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____ estou ciente de que os dados disponibilizados durante a pesquisa sobre os modos de ser professor de Psicologia na Universidade Católica de Pelotas serão utilizados por Algaides de Marco Rodrigues, para um estudo de Doutorado no Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas.

Estou ciente também das seguintes informações:

- A pesquisadora pretende convidar os professores da UCPel, que dão aula no curso de Psicologia e estejam interessados em participar *voluntariamente* deste processo de investigação. Os sujeitos terão liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. A pesquisadora poderá ser contatada através dos telefones (053)81185020, (053)30283454 ou e-mail: algaidesrodrigues@terra.com.br

- A pesquisa tem como objetivos: conhecer como se constitui o professor do curso de Psicologia/UCPel; saber como é o fazer do professor do curso de Psicologia/UCPel; identificar quais os espaços que existem no curso de Psicologia/UCPel para compartilhar e refletir sobre os modos de ser professor.

- A pesquisadora acredita que a troca de reflexões e experiências pode ser enriquecedora no compartilhamento, tendo presente a intenção de que os professores podem coexistir com paradigmas e princípios diferentes num mesmo território de ensino e aprendizagens. A intenção do estudo não é criar um perfil do que seja ser professor e das práticas que devam ser feitas, muito ao contrário disso, a intenção é respeitar as tangências e os afastamentos dos diversos modos de ser professor.

- A pesquisa será de abordagem qualitativa.

- O estudo de caso foi escolhido para orientar a coleta de informações.

- Os dados serão coletados através da técnica de grupo focal (Gatti, 2005 e Bauer; Gaskell, 2002) e da observação participante (Haguette, 1990); será utilizado o diário de campo da pesquisadora (Lüdke e André, 1986) e esta solicitará a autorização dos colegas para que os encontros sejam gravados. Poderão ser realizadas entrevistas semiestruturadas para o esclarecimento de dúvidas.

Assim sendo, autorizo a pesquisadora a utilizar as informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas, sabendo que, por questões éticas, os nomes dos sujeitos pesquisados e as situações que possam identificá-los não serão divulgados.

Assinatura do colaborador

Assinatura da pesquisadora

Pelotas, _____ de _____ de 2009

APÊNDICE B – Autorização de realização da pesquisa**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ estou ciente do projeto de pesquisa apresentado por Algaides de Marco Rodrigues, para um estudo de Doutorado no Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, sobre os modos de ser professor de Psicologia na Universidade Católica de Pelotas. Assim sendo, autorizo a pesquisadora a convidar os professores da UCPel que dão aula no curso de Psicologia interessados em participar voluntariamente do estudo, sabendo que, por questões éticas, os nomes dos sujeitos pesquisados e as situações que possam identificá-los não serão divulgados.

Assinatura do responsável pela Instituição

Assinatura da pesquisadora

Pelotas, _____ de _____ de 2008.