

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR-
ORIENTADOR: ENTRE NARCISO E MINOTAURO,
UM LEGADO E UMA DESPEDIDA**

DOUTORADO

Mirian Haubold Barbosa

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR-
ORIENTADOR: ENTRE NARCISO E MINOTAURO, UM
LEGADO E UMA DESPEDIDA

Mirian Haubold Barbosa

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Haubold Barbosa, Mirian

VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR-ORIENTADOR:
ENTRE NARCISO E MINOTAURO, UM LEGADO E UMA DESPEDIDA /
Mirian Haubold Barbosa.-2013.

183 p.; 30cm

Orientadora: Silvia Maria de Aguiar Isaia
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Formação de Formadores 2. Processo Constitutivo do
Professor-Orientador 3. Pós-Graduação em Educação 4.
Expressividade no Legado e Despedida I. Maria de Aguiar
Isaia, Silvia II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

**VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR-ORIENTADOR:
ENTRE NARCISO E MINOTAURO, UM LEGADO E UMA DESPEDIDA**

Elaborada por
Mirian Haubold Barbosa

Como requisito parcial para obtenção de **Doutor em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Prof^ª. Dr^ª. (Presidente / Orientadora)

Cláudio Lakcs Eizirik, Prof. Dr. (UFRGS)

Tânia Maria Baibich, Prof^ª. Dr^ª. (UFPR)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Prof^ª. Dr^ª. (UFSM)

Doris Vargas Pires Bolzan, Prof^ª. Dr^ª. (UFSM)

Santa Maria, 26 de abril de 2013.

DEDICATÓRIA

Às minhas avós e à Mãe, Nesle e Baia,
presenças cuidadosas.

Aos jovens da Boate Kiss,
presença em nossos mundos internos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, personificado em seus professores, pela preciosa acolhida;

À Silvia, pela amizade e verdadeira orientação;

Aos entrevistados, pela disponibilidade e inestimável participação;

Aos colegas, pelo valioso apoio;

Aos meus formadores, pelo modelo e incentivo sempre;

Aos meus formandos, pelo companheirismo na jornada formativa;

À Neusa, pela ajuda constante;

Às amigas da formação, pela cumplicidade;

Às amigas, pela solidariedade;

Aos meus pais e tia, por sonharem para mim;

Aos irmãos, pelo senso de família;

Às primas, pela ternura;

Ao Cau, meu companheiro sensível de amor e de vida, fonte de estímulo;

Ao Zé, meu querido filho, inspirador de vida, fonte de afeto e satisfação;

À Verônica, meu valioso presente da vida, fonte de afeto e carinho;

À Tina, pela parceria disponível, amiga e capaz;

À Maria do Carmo, pelo prestimoso auxílio;

À Mariara, pelo suporte atento;

Ao Carlos, pelo zelo de sempre.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

VIVÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR-ORIENTADOR: ENTRE NARCISO E MINOTAURO, UM LEGADO E UMA DESPEDIDA

Autora: MIRIAN HAUBOLD BARBOSA

Orientadora: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de abril de 2013.

A presente tese está inserida na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Apresenta como tema o acontecer constitutivo do professor-orientador de pós-graduação, *stricto sensu*, na dinâmica do processo de orientação entendido em forma de legado e despedida. Objetiva aprofundar a compreensão da constituição e elaboração pessoal e profissional de tais professores-orientadores, focalizando os movimentos de integração e coesão dos si mesmos e as decorrentes condições expressivas. A tese situa-se no panorama epistêmico de complexidade, fundamenta-se em discussão transdisciplinar, recorre ao método fenomenológico interpretativo e traz como sujeitos quatro professores orientadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, todos com mais de 15 anos de experiência docente. Por meio de entrevista em profundidade, esses professores são convidados a narrar vivências significativas para as concepções constitutivas e elaborativas de si mesmos como professores-orientadores e seu estilo de orientação. A relevância deste estudo está no exercício investigativo que incrementa a subjetividade e a intersubjetividade como meio de processos reflexivos profundos e no olhar para a significância das transações humanas e humanizadoras, tanto na formação de formadores quanto de conhecimentos. Conta com o suporte teórico de conceitos psicodinâmicos acerca dos processos maturativos pessoais e com os aportes da psicologia e da educação, em especial sobre a inter-relação entre a dimensão pessoal e profissional na construção do processar da orientação. As reflexões finais são organizadas em três eixos de análise que desvelam a dinâmica em questão sob a ótica vivencial experiencial, no desenvolver de singular historicidade, no elaborar dos fenômenos que delimitam e condicionam os espaços e ambientes internos e externos e na expressividade das condições constitutivas e elaborativas. A análise interpretativa revela que as dimensões em questão se entrelaçam e condicionam a continuidade do processo constitutivo de orientadores e da orientação.

Palavras-chave: Formação de Formadores. Processo Constitutivo do Professor-Orientador. Pós-Graduação em Educação. Expressividade no Legado e Despedida.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONSTITUTIVE EXPERIENCES OF THE ADVISER PROFESSOR: BETWEEN NARCISSUS AND MINOTAUR, A LEGACY AND A FAREWELL

Author: MIRIAN HAUBOLD BARBOSA

Adviser: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Date and Place of Defense: Santa Maria, april 26th 2013.

This thesis is inserted in the line of research of Training, Knowledge and Professional Development of the Post-Graduation Program in Education of UFSM. Its theme is the constitutive act of the post-graduation adviser professor, *stricto sensu*, and focus on the dynamic of the mentoring process seen as a form of legacy and farewell. Its objective is to deepen the comprehension of the personal and professional elaborations of these adviser professors as well as of their constitution, focusing on the integration movements, their cohesion and the consonant expressive conditions. The thesis lies on the epistemic landscape of complexity; it is grounded on interdisciplinary discussions and resorts to the interpretive phenomenological method. The subjects of the thesis are four adviser professors from the Post-Graduation Program in Education, all of them with more than 15 years of teaching experience. Through in-depth interviews, these professors are invited to relate significant experiences to their constitutive and elaborative conceptions as adviser professors and their mentoring style. The relevance of this study is in the investigative exercise that fosters the subjectivity and intersubjectivity as means of deep reflexive processes and in the look at the significance of the human and humanizing transactions, both in the formation of trainers as in the formation of knowledge. It counts with the theoretical support from psychodynamic concepts regarding the personal maturation process and with the contribution of psychology and education, in particular about the interrelation between the personal and professional dimension in the construction of the orientation process. The final reflections are organized in three main lines of analysis that unveil the dynamic under discussion upon the existential experimental optic: in the development of singular historicity; in the development of phenomena that delimitate and condition the internal and external spaces and environments and in the expressivity of the constitutive and elaborative conditions. The interpretative analysis reveals that the dimensions at issue intertwine and condition the continuity of the constitutive process of mentors and mentoring.

Keywords: Formation of Trainers, Constitutive Process of the Adviser Professor. Post-Graduation in Education. Expressivity in Legacy and Farewell.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Dados sobre Programas de Pós-Graduação em Educação.....	178
Apêndice 2 – Entrevista Semiestruturada.....	182
Apêndice 3 – Termo de Cessão.....	183

SUMÁRIO

EXPRESSÃO DE FACE.....	11
CAPÍTULO 1.....	17
HISTÓRIA DE UMA TESE	17
1.1. Vias de Expressões.....	17
1.2 Olhar sobre a Temática.....	19
1.3 Questionamentos Norteadores	24
1.4 Busca Almejada.....	25
1.4.1 Busca Geral.....	25
1.4.2 Buscas Específicas.....	25
1.5 Via Metodológica	25
1.5.1 Momento de inserção representacional, de simbolização e significação 34	
1.5.2 Momento compreensivo de interpretação e significação.....	35
1.5.3 Momento de objetivização, de explicação	35
1.5.4 Momento de abertura da linguagem ao ser	35
1.6 Contexto e Participantes da Investigação.....	38
1.7 Instrumento de Coleta.....	40
CAPÍTULO 2.....	41
TRAMA DE SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	41
2.1 Entre Narciso e Minotauro, uma Constituição Pessoal	44
2.2 Entre Narciso, Minotauro e o Homem Possível, uma Constituição Profissional.....	54
2.3 O Homem Possível	72
CAPÍTULO 3.....	77
EXPRESSÕES REFLEXIVAS	77
3.1 Primeiro Eixo: Vivências Marcantes.....	82
3.2 Segundo Eixo: Momentos e Espaços Vivenciais	115
3.3 Terceiro Eixo: Ambiência e Expressividade	134
EXPRESSÕES CONCLUSIVAS.....	155
REFERÊNCIAS.....	173
Apêndice 1 – Levantamento de Dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação	178
Apêndice 2 – Entrevista Semiestruturada.....	182
Apêndice 3 – Termo de Cessão	183

EXPRESSÃO DE FACE

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e apresenta como tema central o acontecer formativo do orientador de pós-graduação, *stricto sensu*, focalizando a dinâmica do processo de orientação entendido em forma de legado e despedida.

Acreditamos que é nesse acontecer¹ vivencial, através de movimentos de legados² e despedidas³, que ocorrem importantes processos formativos: o do professor-orientador e o do próprio conhecimento humano. A proposta de pesquisa frutificou a partir da bagagem pessoal e profissional de professora, psicoterapeuta e mestre em educação, que sempre manteve vivo o interesse na história de vida do ser humano⁴ nas suas intrínsecas implicações constitutivas e nas inerentes intervenções construtivas, desconstrutivas e reparadoras⁵ que expressam cuidado.

O cuidado é entendido como expressão humana que envolve respeito, compreensão e solidariedade e que culmina na geração de conhecimento, individuação e autonomia, isto é, cuidado gerativo. Essa forma de expressão é peculiar a cada pessoa, sendo necessário atingir um grau de amadurecimento pessoal, embasado em relações intersubjetivas, e sendo o conhecimento e o reconhecimento um legado. Esse processo tem raízes nos primórdios da vida, guarda momentos e movimentos marcantes que ecoam ao longo dela e aumentam em grau de complexidade.

No início da existência, ocorre a constituição do si mesmo, que pode deixar marcas muito producentes ou muito dolorosas, dependendo da qualidade dos cuidados dispensados ao ser que está vindo ao mundo. Nesse momento, faz-se necessária a elaboração de vivências, em

¹ Nessa tese, acontecer é usado com o significado de encadeamento de vivências.

² Legado é entendido como as condições subjetivas e objetivas disponibilizadas na relação de orientação.

³ Despedida é entendida como a dinâmica de conquista constitutiva e formativa direcionada à autonomia.

⁴ Ser Humano no sentido genérico, de busca de sentido existencial e de potencial pessoal de cada um.

⁵ Reparadores movimentos pessoais para restituir algum dano causado, tanto em fantasia, quanto em realidade.

que o desejado é que Narciso⁶ dê passagem ao Minotauro⁷, ao Homem Possível⁸ na elaboração de um autêntico si mesmo.

Sabemos que Narciso era um menino que definhou, mirando-se em um lago e, fixado em sua imagem, não pôde viver. Através do olhar de Narciso, na busca de emergir um autêntico si mesmo, acontece o enfrentamento dos complexos caminhos a serem percorridos no amadurecer pessoal, como se fosse um Minotauro circulando no labirinto da fábula de Fauno. O Minotauro é uma figura com cabeça e cauda de touro e corpo de homem, expressando facetas do deus Mino e de um belo touro saído do mar. Metaforicamente, remete nosso pensamento às questões primitivas do ser humano e à inerente polaridade do desenvolvimento pessoal, ao risco de desintegrar-se e perder autenticidade nas suas vivências constitutivas.

O processo de amadurecimento pessoal é a matriz em que ocorre a constituição profissional através de replicações complexas dos fenômenos evolutivos pessoais, desde seus primórdios até os momentos de concepção do ser profissional. Trata-se de vivências evolutivas que são entremeadas por momentos fantasiosos onipotentes de deificações e culto ao belo e por momentos de aceitação dos limites de uma realidade possível que se deseja prevalente. O desejado é que um professor-orientador constitua-se através de um autêntico si mesmo que lhe confira motivação e condições para transitar por toda essa complexidade, prevalecendo seus aspectos de homem que circula no campo das possibilidades. É um Homem Possível que, ao transformar-se, deixa marcas de cuidado e geratividade.

Ao vislumbrarmos esse campo, lançamos um olhar curioso sobre a história de vida do professor-orientador, buscando ideias que permitam aprofundar a compreensão desse processo formativo e a sua repercussão na dinâmica de orientação. Nessa dinâmica de orientação, o orientador se dá a conhecer, disponibilizando, como legado suas características pessoais afetivas, cognitivas e valorativas integradas no seu agir investigativo e formativo. O orientando com ele se vincula e, nas trocas ocorridas, recebe esse legado, vai adquirindo independência e progressivamente ocorrem os movimentos de despedida. Essa dinâmica é profunda e tensa, tendo como esteio um vínculo afetivo-cognitivo gerador de determinado ambiente e clima emocional que pode promover ou não condições necessárias de tranquilização destas inerentes tensões para que a geratividade aconteça.

⁶ Narciso é uma figura metafórica que alude aos movimentos de investimentos em si mesmo.

⁷ Minotauro é uma figura metafórica que alude aos movimentos ambivalentes do ser humano.

⁸ Homem Possível refere-se à conquista de maturidade pessoal através da evolução dos movimentos de Narciso e Minotauro.

A qualidade desse esteio vincular é inerente às características pessoais do orientador e do orientando e imprime marcas vivenciais e/ou experienciais na dupla e no conhecimento por ela gerado. É sobre o orientador que recai a responsabilidade de gerir o processo em questão, promovendo cuidado, embora a qualidade da vinculação dependa das duas singularidades em contato. É uma relação assimétrica, pois configura uma situação de dependência que fragiliza aquele que depende em relação ao outro, mas é também simétrica no sentido humano, pautada pelo respeito e busca de autonomia.

Retratado sob esse prisma, o orientador e orientando tornam-se fecundadores e receptores desse processo germinativo, acolhendo neles mesmos essa complexa dinâmica relacional na constante busca de significado em que o desejado é que culmine em individuação⁹, autonomia e novos conhecimentos que impõem movimentos de encontro, separação, ganhos e perdas. Para que esses movimentos possam ser elaborados é necessário o reconhecimento de um legado para todos. Assim, uma despedida pode acontecer, deixando como herança principal a criação, a formação e o conhecimento. Nessa dinâmica formam-se laços entre gerações que sofrem influências mútuas, com tendências a uma polaridade entre o construtivo e o estagnante, entre o autêntico e o falso.

Salientamos a relevância de estudos sobre a trajetória do professor-orientador e dos vínculos com ele estabelecidos, apresentando como sustentação de conhecimento as áreas da psiquiatria psicodinâmica, da psicologia da educação e também das vivências formativas de professores visando à inovação na formação desse orientador, seus conhecimentos e ações. Desse modo, apresentamos a ideia de que o orientador desejado é aquele que no seu contínuo desenvolvimento como ser humano reúne em si condições para a promoção de cuidado, que seja gerativo. No transcurso investigativo desta tese, elegemos autores que consideramos fundamentais para o entendimento da temática em questão, por apresentarem aportes que sustentam e clarificam nossas ideias e, ao mesmo tempo, facilitem vias de ligações entre as linhas de pensamento das ciências envolvidas neste trabalho.

Nesse sentido, está o pensamento de Winnicott (1975, 1983, 1988, 1994, 2000) acerca dos processos maturativos do ser humano. Esse autor salienta o potencial psicossomático herdado, os cuidados ambientais e o vivenciado como elementos cruciais para a constituição de um autêntico si mesmo, tornando-se significativo para a criação de pontes transdisciplinares. Entendemos que seu ponto de vista psicodinâmico guarda fundamentos

⁹ Aquisição de individualidade pessoal, entendida como condição pessoal para viver de maneira autônoma e independente, baseada em conhecimento realista de si mesmo e de outras pessoas, como diferentes dela própria.

psicanalíticos e os transforma, tornando-os mais afinados com as outras disciplinas que amparam esta tese.

O modo de compreensão da dinâmica evolutiva de uma pessoa¹⁰, trabalhado por Winnicott, lembra-nos Ricoeur (1983a, 1987) com seu entendimento de sujeito que, na busca existencial, torna-se autor e leitor de sua subjetividade e, em contato intersubjetivo, se expressa por meio da linguagem. Abrem-se, assim, espaços de significação onde se realizam fenômenos elaborativos dos si mesmos.

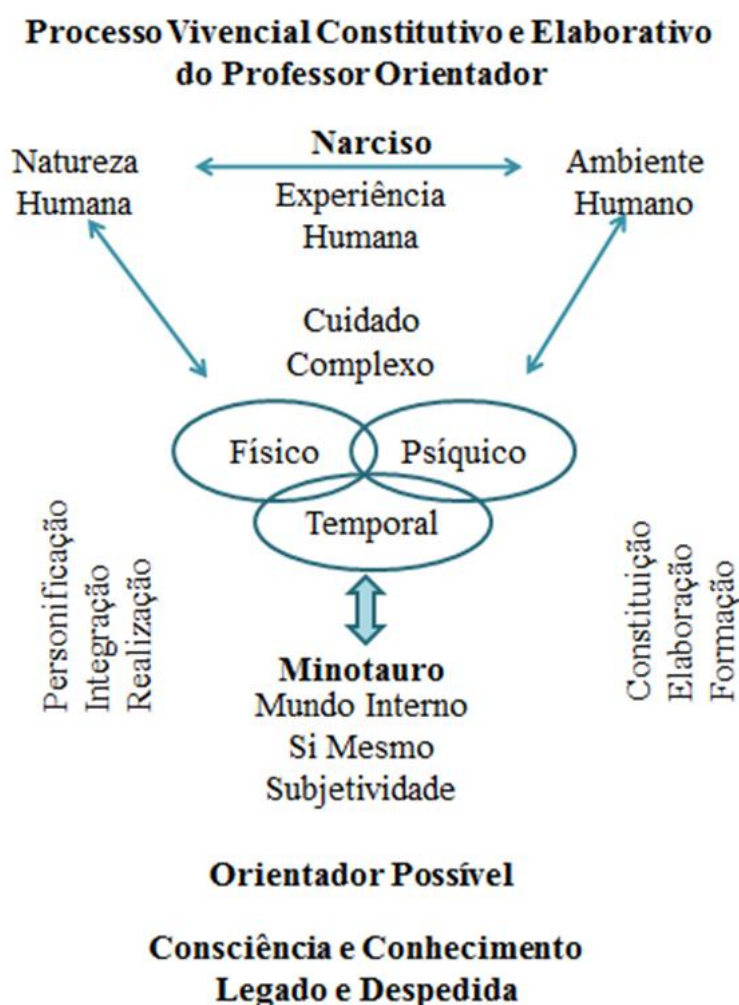


Figura 1 – Temática

Considerando que “o professor é uma pessoa” chegamos à ideia de Abraham (1987) com seus estudos de base psicanalítica transpostos aos de formação de professores, o qual delineia uma complexa dinâmica constitutiva de um eu pessoal que evolui para um eu profissional integrado ao primeiro. Esse estudo traz à mente as ideias de Josso (2004), pesquisadora que apresenta o professor como sede de seus processos constitutivos de

¹⁰ Pessoa como ser psicossomático em sua integralidade estrutural, constitutiva e de núcleo identitário.

identidade, de subjetividade e de conhecimento, amalgamando as dimensões pessoais, profissionais e contextuais, entendendo-o como sujeito e objeto dos caminhos que o conduzem a uma construção intencional de um adulto em autoformação. Imbuídos dessa visão, buscamos no universo da pesquisa qualitativa ideias que aceitem a complexidade dos fenômenos sociais e humanos e a necessidade de percebê-los através de uma epistemologia que incremente integração e partilha, possibilitando trocas através das disciplinas, pautadas por respeito às diferenças e não por supremacia.

Assim, deparamo-nos com as proposições de Ricoeur (1983, 1987, 1999) sobre a fenomenologia hermenêutica, que pontua a narrativa como via de acesso para entendimento dos fenômenos constitutivos de um sujeito. O autor salienta que na elaboração narrativa existe uma historicidade intrínseca, pois o sujeito, ao narrar sua história de vida, confronta subjetividade ficcional e realidade histórica e, assim, reconfigura-se, constituindo-se a si mesmo. Dessa forma, a narrativa da vida, construída como obra a ser compartilhada, torna-se uma produção passível de entendimento e reveladora dos fenômenos constitutivos do sujeito narrador e leitor.

Ancorados nesses pressupostos, convidamos quatro orientadores, com mais de 15 anos de experiência docente, a narrarem suas histórias de vida formativa, oportunizando uma leitura partilhada passível de reflexão e compreensão. Cada qual participa de um dos Programas de Pós-Graduação a seguir: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O instrumento de pesquisa constitui-se de uma entrevista em profundidade que instigue os participantes a narrarem vivências e experiências que possam ter contribuído para serem orientadores e para adotar determinado estilo de orientação. As entrevistas são gravadas e transcritas na íntegra, com as próprias palavras do narrador, e submetidas à análise interpretativa e fenomenológica conforme o ideário de Ricoeur (1983, 1987, 1999).

Acreditamos que a metodologia enriquece os envolvidos, conferindo legitimidade à mobilização de subjetividades como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e constitutivo de sentido e significado dos diversos mundos que edificam o conhecimento. Os resultados são decorrentes de impregnação teóricas, da dinâmica entre compreensão e interpretação e têm como destino último a intenção de despertar vivas experiências em todos os envolvidos neste processo.

Entendemos a elaboração de uma tese como experiência de vida envolvendo o estudo de um fenômeno social e humano, fenômeno esse que aciona a mente do pesquisador ao

causar-lhe algum impacto, despertando-lhe interesse e curiosidade. Desse modo, podemos dizer que esse acontecimento evoca surpresas, aguça sensações e percepções, mobilizando afetos e cognições no investigador. A mobilização pessoal e profissional é oriunda de vivências acumuladas, dos pontos de vista e das teorias que amparam esse investigador, acionando a busca de conhecimento.

Então, deparamo-nos com uma forte ressonância entre pessoa-pesquisador e caminhos por eles trilhados, fenômeno que será investigado. Ao percorrer os caminhos investigativos, a dupla estudioso/estudado estabelece um campo de forças interativas e intersubjetivas que são resultantes de todas essas dimensões que ela guarda em si. Assim, ao estabelecer-se, esse complexo campo de investigação possibilita a ocorrência do próprio fenômeno de investigação que propicia a revelação de novos sentidos e significados emanados de todas as dimensões que o compuseram. Tal perspectiva ampara o pensamento de que o desenvolver de uma pesquisa empresta-lhe o teor de vida própria, conduzindo-nos a pensá-la como se fosse uma “pessoa-investigação”, com uma historicidade própria, determinada estrutura, pontos de vista científicos, vias de expressões e compreensões que se traduzem em um fenômeno investigativo peculiar.

Compreendendo, dessa forma, o investigar e a investigação, discorreremos sobre a presente tese, através de sua própria história. Em primeiro plano apresentaremos sua expressão de face, ou seja, o delineamento de sua estrutura, os caminhos trilhados e os a serem percorridos. A seguir, delinearemos as vias de expressão, através da temática recorrente, das questões e dos destinos almejados. Em continuidade, elucidaremos as vias metodológicas, apresentaremos os orientadores convidados a partilhar desta caminhada investigativa e o instrumento que será usado para coleta.

Essa estruturação direciona o estabelecimento de uma trama de sustentação teórica fundada em três pilares essenciais para a compreensão da história formativa do professor-orientador – pilares esses que se traduzem no estudo de três grandes momentos da vida de uma pessoa. Entre Narciso e Minotauro é expressão que remete aos primórdios da constituição pessoal. Entre Minotauro e o Homem Possível é expressão que se refere às vivências formativas, através de importantes transformações pessoais e mudanças identitárias que ocorrem. O Homem Possível alude às conquistas pessoais alcançadas ao longo da história de vida pessoal e profissional constitutivas do Orientador Possível.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DE UMA TESE

1.1. Vias de Expressões

Ao apresentarmos a temática e o transcurso investigativo da presente tese consideramos a importância de uma alusão à história pessoal e profissional da própria pesquisadora¹¹, a qual se entrelaça com a história constitutiva deste trabalho. Nasci em uma família onde os modelos significativos tinham características cuidadoras e eram professores. A cidade onde eu vivia fervilhava em sua transformação de “Cidade Ferroviária” para “Cidade Universitária”, que privilegiava o conhecimento. As lembranças da infância são importantes, isto é, ir ao colégio, ter professores afetuosos e estudar ensinando colegas são reminiscências muito satisfatórias que deixaram como herança o meu gosto pelos estudos e por ensinar e aprender.

Na juventude, minhas escolhas profissionais recaem sobre a medicina e a educação médica, atividades pontuadas por cuidado reparador, curiosidade, estudo científico e formação de novos médicos. Dentro desse campo profissional, surge meu interesse especial pela psiquiatria psicodinâmica, atividade que direciona todos esses aspectos para a constituição e reconstituição pessoal.

A continuidade da vida e a chegada da idade adulta incrementam essas características e ser psicoterapeuta e docente tornam-se indissociáveis, criando situações que me mobilizam em direção ao mestrado em educação. Para concretizar essa busca, precisei atravessar a avenida que separava o Centro de Ciências da Saúde e o Centro de Educação da UFSM. Nessa mobilização foi importante o apoio do orientador, pessoa que tem o significado de ser uma presença marcante no meu ingresso na vida docente, como modelo de inspiração tanto para minha vida de psicoterapeuta, como para de professor. O

¹¹ A história pessoal e profissional da autora será narrada na primeira pessoa do singular.

acolhimento de minha orientadora foi marcante e ela tornou-se importante para minha continuidade docente e acadêmica ao constituir-se como um novo modelo de inspiração.

Essa travessia fez-se muito gratificante, marcando acentuadamente minha vida pessoal e profissional ao proporcionar-me um convívio permeado por partilha, compreensão, ética e conhecimento, resultando em uma clareza de que dar significado às motivações, aos sentimentos e às ações educativas e formativas abre caminho para a contínua evolução. O convívio com os professores da pós-graduação, a disponibilidade e respeito que encontrei e a profundidade de conhecimentos a respeito do modo de ser professor marcaram-me profundamente no sentido de proporcionar-me maior autonomia e segurança ao ensinar – situação enriquecedora para minha atividade de psicoterapeuta e para minha vida pessoal.

Na elaboração da minha dissertação de mestrado emerge um ponto de confluência entre meus interesses e dos orientadores, dando origem a um estudo reflexivo acerca da formação do professor-supervisor de terapias psicodinâmicas como pessoa formadora de outros psicoterapeutas. Ao associar conhecimentos das áreas psicanalíticas aos da educação articulei uma função essencial a esses dois mundos, que é propiciar evolução e integração da pessoa do ser humano. Para tal, esses dois mundos de conhecimentos e profissão partilham ideias fundamentais, que assim expressam-se:

- A mudança, a transformação, a evolução do homem e seu conhecimento acontecem através de processos afetivo-cognitivos.
- Esses processos ocorrem por intermédio de vínculos de pessoa a pessoa que, apesar de originarem-se de fenômenos universais, são individuais e singulares.
- A capacidade de tolerar o desafio, a incerteza, a desorganização e o desaprender proporcionam a descoberta, o criar, o recriar e, assim, propiciam a satisfação das motivações de vida.
- O profissional necessita ser ético, responsável, sensível, reflexivo e autônomo.
- A integração dessas condições afetivas, cognitivas, valorativas e de habilidades profissionais dirigidas para a vida relacional resulta em formação e transformação.
- O fluir transgeracional das profissões e dos conhecimentos em questão ocorre pautado por geratividade.

Ao concluir o mestrado levei esse enriquecimento pessoal e de conhecimentos para minhas atividades, que foram fertilizadas pela empolgação e necessidade de

continuidade formativa. As reflexões realizadas para esta caminhada deixaram a consciência da necessidade de prosseguir estudos acerca da constituição do mundo interno dos formadores, o qual se exterioriza para a vida relacional e se expressa para o mundo externo no exercício de suas funções.

Assim, na busca de replicação de toda essa herança vivencial e experiencial, cheguei ao doutorado, agora em outro momento da vida: o de maturidade vislumbrando a finitude. No reencontro com a orientadora – que marcou toda essa trajetória como educadora, pautada pela amizade e geratividade – surge o interesse por refletirmos sobre o processo formativo do professor-orientador. A temática encontra vivo eco em nossas caminhadas pessoais e profissionais; diferentes em alguns aspectos e semelhantes em outros, o que propicia pontos de vistas diversos, mas afinados em torno das relações vinculares que envolvem cuidados e geratividade. Acredito que a escolha da temática “Vivências constitutivas do professor-orientador: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida” tenha sido animada pela percepção e pela proposição essencial de que são requisitos para o formador integração pessoal e coesão de si mesmo, expressas em autêntica busca gerativa.

Tendo por alicerce o vivenciado e os conhecimentos advindos, o questionamento principal que envolve esta tese é: está na integração pessoal e na coesão de si mesmo, expressas na busca criativa de seu sentido existencial, a condição de um orientador gratificar-se ao transformar criativamente a riqueza do conhecimento herdado e ao legar esta riqueza a outras gerações, através de constantes movimentos de legados e despedidas? Agora, após contar o caminho que manteve viva a motivação e o interesse que encontram ressonância no fenômeno a ser estudado, passamos a discorrer sobre a temática escolhida.

1.2 Olhar sobre a Temática

A presente construção investigativa lança um olhar especial sobre as vivências constitutivas do professor-orientador sob o prisma das repercussões causadas pelo seu estilo de orientação. Focalizamos os movimentos de passagem entre o legado e o recebido, dinâmica relacional que promove trocas de características pessoais, sentimentos, pensamentos e ações – compartilhamento que ocorre ancorado na relação interpessoal orientador-orientando, sob influência grupal e contextual.

Por histórico interesse nas relações interpessoais, cientes das potencialidades e instigantes desafios que oferecem, privilegamos essa dimensão do fenômeno em questão sem, contudo, deixarmos de considerar as dimensões contextuais. Estes orientadores são por nós entendidos como pessoas constituídas, estruturadas e individuadas, que vão tornando-se formadores de investigadores e de conhecimentos. Constituição, estruturação, individuação e consequente coesão sintética de um núcleo identitário, constituem-se de processos elaborados desde os primórdios de suas vidas, o que lhes possibilita maior ou menor grau de autenticidade, consciência e autonomia.

A aquisição processual ocorre conforme os professores vão superando as adversidades e facilidades, resolvendo perdas e ganhos oferecidos no ciclo da vida. Constituições estas que têm como pedra angular a elaboração narcísica¹², marco para a elaboração de um autêntico si mesmo. Essa elaboração lhes oferece a consciência de suas incompletudes, de suas possibilidades e limites. Essa oferta os impulsiona a uma busca relacional no sentido de encontrar plenitude e superação das limitações através das possibilidades reparadoras e criativas.

Como nos primórdios da vida, é em intensa ligação mãe-bebê que se inaugura todo esse processar constitutivo e evolutivo. A tendência natural é replicá-lo, no sentido de um contínuo vir a ser – replicações que vão crescendo em complexidade, no transcurso das diversas etapas da vida. Assim, na contínua busca de completude e de satisfação de ser, acontecem as repetidas e complexas relações com outros significativos. É nessas ligações relacionais que se estabelecem vínculos que catalisam trocas intrapessoais, interpessoais e, em maior profundidade, intersubjetivas, as quais clarificaremos a seguir.

Através de reflexões acerca dos elementos envolvidos nas ligações intersubjetivas, compreendendo-as como uma situação vivencial relacional entre sujeitos que mobilizam e disponibilizam seus conteúdos pessoais subjetivos para essa relação, seja pelo ponto de vista de transposição de seus conteúdos referenciais ou pela visão psicodinâmica a respeito das relações intersubjetivas pautadas por mecanismos de projeção, identificação e identificação projetiva, encontramos amparo para entender que o material de ligação e de trocas nessas relações é composto por facetas próprias (características pessoais), sentimentos (afetos), pensamentos (fantasias, imaginações, crenças, ideias, conhecimentos) e comportamentos (atitudes, ações). Visto desse modo, as diversas

¹² Elaboração narcísica é usada no sentido de vivências que proporcionam autenticidade e autonomia pessoal, condição pessoal alcançada nas experiências maturativas que propiciam desilusão e aceitação de realidades possíveis.

facetas e expressões pessoais são esteio vincular que catalisam e/ou anabolizam¹³ o contínuo elaborar das pessoas, dos profissionais e dos espaços e tempos que constroem o mundo da profissão. Para isso, produzem-se espaços e tempos para legar e receber – espaços e tempos que são internos e externos, subjetivos (vínculos intrasubjetivos e intersubjetivos) e físicos (mundo real).

Os espaços físicos, de mundo real, emprestam a tonalidade de concretude a todas essas vivências interiores, em oposição a fantasias, promovendo turbulências entre o real e o fantasiado, entre o consciente e o inconsciente e, em consequência, emerge o campo das possibilidades, respeitando espaços e tempos reais e de realizações e/ou (des)realizações. Nesse intenso e contínuo processo vivencial de mutualidade pessoal, espacial e temporal criam-se ligações vinculares que impulsionam as mudanças, formando campos de pressão que se direcionam a todas as dimensões envolvidas e ao fantasiado e ao possível, ao criativo e ao restritivo, configurações que se fazem labirínticas.

Como temos assinalado, as dimensões que compõem o fenômeno constitutivo e formativo em questão, que se deseja criativo, são as subjetividades, as identidades em relação na continuada reelaboração de cada si mesmo. Também são os conhecimentos gerados, os espaços e tempos subjetivos e concretos, as realizações ocorridas durante e onde o fenômeno reconstitutivo e transformativo acontece e/ou fica estagnado que fazem com que todo esse processar seja fortemente relevante e complexo. Entendemos que nessa intrincada e multidimensional trama labiríntica reside a necessidade de que o orientador aceite o desafio e os riscos que impõem a busca do conhecimento e da consciência de si, levando consigo, rumo ao desconhecido, o orientando. Há que ter coragem e agir com o coração para desafiar os deuses narcísicos da beleza, da onipotência e da onisciência, e o primitivismo do Minotauro, para circular no campo das possibilidades.

Ao assumir o desafio, está implícita a renúncia da ilusão narcísica e de verdades absolutas e dogmáticas, defrontando-se com as limitações do humano, do ser formador de formadores de conhecimentos e com confiança e amorosidade suportar a existência das tendências narcísicas e minotáuricas, para que prevaleçam os aspectos humanos. É só a partir desta tomada de consciência que ele poderá ultrapassar limites, sanar

¹³ No presente texto o termo é usado no sentido de incrementar e/ou desincrementar, com cotação de estímulo à vida.

incompletudes, conhecer o diferente, o novo. Abrem-se, assim, vias para o encontro com o gosto da busca de saber pela busca em si, permeada por amor ao criativo.

O orientador que tiver essa coragem e a condição de trilhar os caminhos labirínticos adquire a característica de saber com emoção, gerando mudança, movimento, transformação. Ao mover-se com amor à ciência/consciência sobre si mesmo e o outro, torna altamente significativo o comprometimento em forma de dívida/dever de legar esta característica à geração seguinte. E, assim, entremeando amor à criatividade e ao conhecimento, o orientador legará a condição de exercer cuidado, que se torna gerativo – uma versão poética das marcas pessoais – e receberá a dádiva da sapiência, saber com sabor e, poeticamente, permitirá despedir-se desse legado e receberá prazer e conhecimentos para sua própria existência. Sintetizando, podemos dizer que na busca contínua de vir a ser (professor-orientador) estabelecem-se vivências experienciais amparadas por vínculos que ligam características pessoais, afetos, pensamentos e comportamentos (em função da profissão), criando um esteio que viabiliza esses elementos, compondo o material a ser legado e recebido (na dinâmica de orientação). Material que se faz herança da profissão (gera investigadores e conhecimentos), permeado pelo estilo de cada um.

Esses esteios relacionais, onde circula a herança profissional, formam as redes espaciais e temporais que viabilizam a passagem do herdado de geração a geração da profissão. Como podemos perceber, todo esse processo constitutivo é complexo e permeado de riscos, de caminhos que levam ao construtivo e ao restritivo, podendo incorrer em predomínio de fantasias, solidão e inversão dos objetivos fundamentais da profissão, que são promover cuidado, humanização, autonomia e condições de buscar conhecimentos, divergindo, convergindo e, acima de tudo, divertindo-se na maioria das vezes. Vislumbrando a temática por essa ótica, dizemos que o desejado é que o ambiente do cenário constitutivo seja de cantar “alegria de ser um eterno aprendiz¹⁴” e não de “angústia e solidão/um triste adeus em cada mão¹⁵”. Assim, dentro do paradoxo de entre Narciso e Minotauro prevalecerá o Homem Possível.

Ao investigar os trabalhos realizados no Brasil acerca da formação docente e as práticas de orientação na área da educação, observamos o direcionamento das pesquisas acadêmicas para a crítica ao novo modelo de formação do professor-orientador que induz ao aumento da produtividade acadêmica e privilegia a pesquisa em detrimento da

¹⁴ Referência à música “Eterno Aprendiz”, escrita e interpretada por Gonzaguinha.

¹⁵ Referência à música “Bloco da Solidão”, escrita por Altemar Dutra e interpretada por Jair Rodrigues.

atividade docente em sala de aula. De acordo com estudos realizados por Bianchetti e Machado (2011), essa mudança nas condições de trabalho daqueles que se dedicam à pós-graduação – e à vida universitária em geral – acarreta evidentes prejuízos para a qualidade do trabalho, bem como para a vida pessoal do docente, uma vez que todos estão sendo submetidos a um processo de aumento e intensificação da jornada de trabalho.

Linha semelhante de análise segue o trabalho de Veiga et al. (2008) ao demonstrar que a formação e prática docente universitária no âmbito da pós-graduação privilegia a organização do trabalho pedagógico, enfatiza os princípios de unicidade entre teoria e prática ancorados no tripé pesquisa, ensino e extensão, mas deixa transparecer o contexto da educação básica. Com isso, reforça a necessidade da formação pedagógica voltada para a docência, ademais da prática cotidiana voltada para a produção do conhecimento.

Ademais desses direcionamentos investigativos, outros pesquisadores da área da educação ponderam sobre como a história de vida, a biografia, as influências familiares e a trajetória estudantil são fundamentais na definição da docência como profissão e inspiram as escolhas metodológicas, concepções e condutas do professor-orientador (CUNHA, 2001). A história de vida é refletida em sala de aula e as imagens trazem experiências e constituem-se em materiais de formação e autoformação dos professores, colocando o professor como “pesquisador de si” e de suas práticas docentes (OLIVEIRA et al., 2006).

A relação entre formação e ensino, a emergência do ofício do professor-formador, as competências necessárias para sua atuação e a importância da pesquisa para a produção de conhecimento sobre a formação de docentes e formadores é a principal temática desenvolvida por Beillerot (1999) e auxilia nas reflexões sociológicas, históricas e psicológicas sobre o processo constitutivo do professor-formador, entendido como um termo semântico e histórico perpassado por três polos: o saber, o educando e o formador.

Resgatadas algumas linhas de estudos e pensando na elevada importância da função exercida pelos orientadores e a influência que seus estilos exercem, tornam-se pertinentes estudos que focalizem suas constituições, espaços constitutivos e os processos que os embasam. Ao perceber a riqueza desafiadora propiciada pela via transitiva estabelecida entre as áreas de conhecimentos envolvidas no estudo, consideramos relevante focalizar os movimentos e os espaços subjetivos do processo de constituição pessoal e de constituição profissional.

Clarificando a complexidade do tema e o seu poder de repercussão, julgamos que a sistematização e conseqüente reflexão não só possibilitarão gratificação pessoal e

profissional, mas também contribuirão para o contexto educacional e social da pós-graduação.

1.2.1 Relevância

Acreditamos em vários motivos que justificam a realização desta tese pelo genuíno interesse que motivou seus questionamentos, pela complexidade da temática, por sua proposta metodológica que incrementa a subjetividade e a intersubjetividade como meio de processos reflexivos profundos e no olhar para a significância das transações humanas e humanizadoras na formação de formadores e pela incidência dos conhecimentos advindos desse estudo em múltiplos espaços inerentes a eles. O entrelaçamento destes aspectos confere força às suas repercussões, que influenciam no acréscimo de interesse pela temática ao convidar outras pessoas a refletirem sobre ela, contribuindo para sua evolução e para a construção de novas ideias. É também desejada e necessária por ter caráter humanista e incidir em várias áreas do conhecimento por meio de orientadores enriquecidos em suas condições, tanto para o exercício da orientação quanto para sua produção de conhecimento.

Pensando sobre a proposta metodológica, a entendemos como significativa ao incrementar estudos qualitativos na medida em que propiciam fundamental afinidade com dimensões essencialmente humanas carentes de estudos que as desvelem, respeitando suas características com o intuito de não distorcê-las e não criar distorções sobre suas compreensões, além de abrir possibilidades de argumentações transdisciplinares pautadas em interesses integrativos e por flexibilidade. Contudo, sem descaracterizar os fundamentos de cada uma delas.

As reflexões acerca dos conhecimentos gerados podem ser inovadoras tanto para a comunidade acadêmica como para a socialização destes conhecimentos que, pelo teor complexo, podem distanciar-se de seus aspectos genuínos. Essas ideias encontram validade no mundo atual, frente a todos os riscos que ele oferece de distorções, fragmentações e superficializações do conhecimento e das pessoas, em nome de reafirmações ou de fáceis acomodações.

1.3 Questionamentos Norteadores

Frente à importância que a despedida e o legado têm no processo de orientação, as questões de pesquisa que nos propomos são:

- Como se dá a dinâmica processual entre Narciso, Minotauro e Homem Possível?
- De que modo manifestam-se as condições humanas no processo em estudo?
- Qual a configuração das vias labirínticas que conduzem o professor-orientador?
- Como se dão os movimentos de despedidas e legados?

1.4 Busca Almejada

Compreender a dinâmica vivencial desses orientadores, seus estilos de orientação e suas heranças transgeracionais na dinâmica do legado e da despedida. Para tanto é fundamental a narrativa das vivências e experiências constitutivas da subjetividade e das características dos professores-orientadores, emanadas no seu estilo de orientação.

1.4.1 Busca Geral

Investigar o processo de constituição de formação do professor-orientador, com ênfase na qualidade dos vínculos estabelecidos e nos elementos que se materializam no legado e na despedida.

1.4.2 Buscas Específicas

- Desvelar fatores que influenciam no processo constitutivo do professor como investigador e formador;
- Analisar o processo constitutivo e transformativo do orientador na possibilidade de gerar e recriar-se;
- Estabelecer novos entendimentos sobre a dinâmica do processo de despedida e de passagem do legado;
- Captar a qualidade da repercussão da pessoa do orientador no processo de orientação;
- Sistematizar os elementos que influenciam o processo de vinculação.

1.5 Via Metodológica

Ao dar seguimento à construção histórica desta tese, é chegado o momento de elegermos nossa visão epistemológica e nossas vias metodológicas – escolhas que necessitam ser pautadas por coerência entre o investigador, as teorias que emprestam

suporte, a temática e as buscas propostas. É a articulação entre esses elementos que imprimirá força à tese para cumprir sua função científica.

Enfatizamos que é no encontro entre estudioso e sujeitos estudados que uma investigação adquire força de vida própria, ou seja, rigor para conquistar a condição de gerar novos e valiosos conhecimentos. Colocando o homem de ciência como gerador de conhecimentos e a ciência como prática social do conhecimento, pautados por convergências, partilha, integração e profundidade em detrimento de divergências, dissociações, fragmentações e superficialidades, gera-se uma movimentação que ocorre no universo da complexidade. Essa visão epistêmica abre espaço para metodologias transdisciplinares que, conforme Domingues (2005), nutrem-se de especificidades de cada disciplina, mantendo seus enquadres e, através de discussões, surgem aprendizagens mútuas que transcendem a cada uma destas disciplinas.

Quando falamos em transcender estamos nos referindo ao processo elaborativo, que utiliza o conhecimento inerente a cada disciplina, o processa via compreensão e interpretação e o transcende em direção ao novo. É nesse panorama geral que gostaríamos de situar nossa pesquisa porque desejamos avançar na investigação proposta e também contribuir para a evolução do tema.

Estamos frente a riscos, potencialidades, compromissos e comprometimentos que desafiam e exigem cuidado ao elegermos uma visão epistêmica mais acurada e suas consoantes vias metodológicas. Frente a esse desafio, surgem as seguintes questões:

- Qual será a visão epistemológica que conduzirá a uma sólida associação entre o investigador, teorias e a temática?
- Como estabelecer vias metodológicas para melhor compreender e expressar os objetivos propostos?
- Que atitudes e ações são necessárias para transitar nestas vias metodológicas e propiciar elaborações criativas?

Refletindo sobre a visão epistemológica tomamos como pressuposto o pensamento de que é necessário identificar ideias que se façam pontos de convergência entre os pilares estruturantes desta tese (estudioso/estudado/temática), com a finalidade de desencadear uma discussão coerente e embasada que produza novos conhecimentos. Encontramos em Josso (2004) aportes teóricos que traduzem essa ideia. A pesquisadora apresenta o professor e o investigador como matriz de seus processos constitutivos de identidade, de subjetividade e de conhecimento, amalgamando as dimensões pessoais, profissionais e contextuais, entendendo-o, assim, como sujeito e objeto dos caminhos que

conduzem a uma construção intencional de um adulto em autoformação. Josso (2004, p. 46) diz que:

A qualidade essencial de um sujeito da formação está [...] na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento de seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo, o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar.

Ao compreender o sujeito de conhecimento e suas opções metodológicas, a autora afirma que:

[...] tinham, e continuam a ter necessidade de reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido [...] considerando essa atitude como um [...] cuidado que exprime bem o desafio epistemológico (e as questões de lugar e de poder que lhe estão associadas) relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos (JOSSO, 2004, p. 23).

Sintetizando, detemo-nos na vinculação entre sujeito, mundo empírico e conhecimento, colocando a subjetividade como espaço de uma apreensão perceptiva e sensível do fenômeno vivenciado. Assim, percebemos que um forte elo associativo entre os pilares estruturantes do projeto traduz-se no pensamento de que a subjetividade faz-se dinamizadora e sede na geração de novos conhecimentos através de um trabalho de elaboração de significado. A intersubjetividade entende-se como esteio para que as transações expressivas ocorram e produzam novos conhecimentos promotores de novas significações.

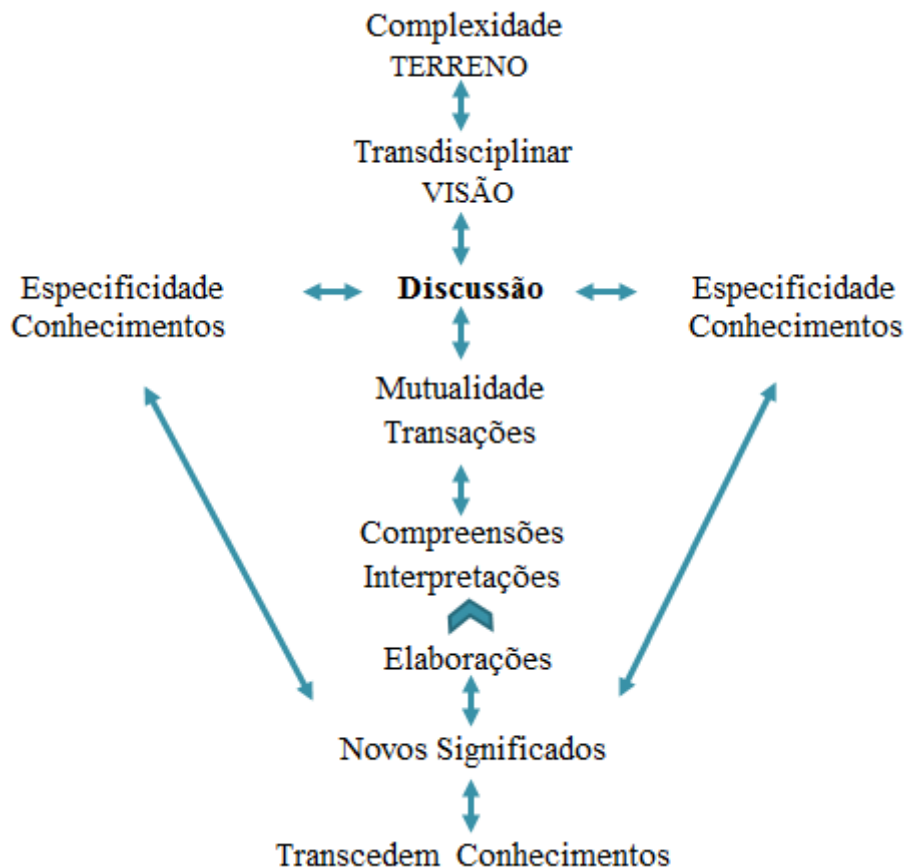


Figura 2 – Visão Epistemológica
 Fonte: Domingues (2005)

Esse complexo processo de conhecer exige respeito às características e às qualidades de cada um para que na movimentação de transposições surjam conhecimentos válidos e transcendentem em relação aos iniciais. Ricoeur (1983, 1987, 1999), impregnado pela complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos sociais e humanos, surge como uma voz filosófica, solicitando respeito à subjetividade, à intersubjetividade e trazendo o discurso como uma realização expressiva do ser humano e, conseqüentemente, um acesso a esse ser humano e suas vivências.

O autor citado, com base na linguagem discursiva como via de expressão humana e humanizadora, situa o discurso como meio e instrumento de mutualidade entre diferentes sujeitos. Essas permutas ocorrem através de uma dinâmica subjetiva, com movimentos direcionados ao in/inter/trans, ou seja, movimentos introspectivos (olhar para dentro de si), interpretativos (olhar para as trocas) e transpectivos (olhar através das trocas), propiciando transações por meio das diferentes perspectivas em contato.

Ricoeur (1999) ilumina o sujeito como autor e leitor da linguagem discursiva, retratando-o movido pela necessidade existencial “con la pretensión de conocerse a sí mismo mediante una intuición inmediata¹⁶” e também iluminando “el discurso como un mensaje dirigido por un emisor a un destinatario [...] como una petición de reconocimiento por parte de quien habla¹⁷” (RICOEUR, 1999, p. 56). Sob essa perspectiva, o sujeito, ao conferir significado e realidade ao discurso, empresta-lhe vida própria, cria uma obra que dele se desprende e torna-se objeto de apreensão. Destina sua obra ao mundo, como uma elaboração singular de suas vivências no mundo empírico. Então essa obra leva em seu conteúdo uma construção subjetiva e individual que se tornará fenômeno a ser desvelado. Ricoeur acrescenta que:

La función principal de la obra poética, al modificar nuestra visión habitual de las cosas y a enseñarnos a ver el mundo de otro modo, consiste también en modificar nuestro modo usual de conocernos a nosotros mismos, en transformarnos a imagen y semejanza del mundo abierto por la palabra poética (RICOEUR, 1999, p. 57)¹⁸.

O autor, ao conceber a linguagem discursiva como meio e instrumento de expressão e de trocas entre sujeitos no mundo empírico, afirma que ela apresenta um forte caráter epistêmico, por produzir conhecimento; ontológico, por referenciar ao ser humano no mundo; e hermenêutico, por levar em seu conteúdo a expressividade deste ser humano, propiciando compreensão e interpretação de significados a serem desvelados. Julgamos importante elucidar que para este autor o mundo empírico é aquele onde os fenômenos sociais e humanos acontecem instantaneamente, no qual o sujeito vivencia e se expressa.

A proposição de Ricoeur (1983, 1987, 1999) clarifica sua intenção de avançar nas questões do conhecimento humano, que é elaborado via subjetividade e intersubjetividade e expresso na linguagem, transpondo as visões reducionistas que se centram no próprio sujeito ou na própria linguagem. Essa transposição seria alcançada na vinculação da linguagem e do ser, por acreditar na ressonância das características e funções de um e de outro de modo que, ao iluminar a linguagem, estará também conhecendo o ser.

¹⁶ “Com a pretensão de conhecer a si mesmo mediante uma intuição imediata” (tradução nossa).

¹⁷ “O discurso como uma mensagem dirigida por um emissor a um destinatário [...] como uma petição de reconhecimento por parte de quem fala” (tradução nossa).

¹⁸ “A função principal da obra poética, ao modificar nossa visão habitual das coisas e ensinar-nos a ver o mundo de outro modo, consiste, também, em modificar nosso modo usual de conhecermo-nos, em transformarmo-nos frente à imagem e semelhança do mundo aberto pela palavra poética” (tradução nossa).

A partir desses pensamentos, Ricoeur (1999, p. 47) constrói uma argumentação, através da premissa “la intención de decir algo sobre algo a alguien¹⁹” e expõe suas ideias a partir do esquema a seguir:

- O sujeito (referente e referência) é autor do dito.
- Existe uma intencionalidade (busca) no dizer.
- Dizer é uma ação, um ato (realização).
- O dito é baseado em simbolizações (signos).
- Simbolizações emprestam significado ao algo dito (conteúdo).
- Significação é uma subjetivação singular ao sujeito que diz (individualização).
- A subjetivação é processada pelas condições de compreensão e interpretação desse sujeito singular (vínculo sujeito-algo).
- O sujeito realiza a subjetivação através de condições senso-perceptivas, de imaginações, ideias, pensamentos e realizações despertadas e acionadas nas suas vivências no mundo empírico (integralidade corpo/psicológico/moral).
- Nas vivências no mundo empírico o sujeito elabora algo a dizer (referência ao mundo empírico).
- O algo dito leva o conteúdo da significação subjetiva emprestada pelo sujeito ao algo referenciado (conteúdo revelado).
- O algo referenciado é revestido pela significação subjetiva emprestada pelo sujeito (ressignificado).
- O algo referenciado no dito é real e subjetivo (vincula realidade e imaginação);
- O dito é destinado a outro sujeito (vincula sujeito-sujeito);
- O dito contém subjetividades e concretudes das vivências do mundo empírico (destina-se ao mundo empírico).
- Todo o processo é expresso via linguagem (contido na linguagem).

Assim, Ricoeur (1999, p. 56) sustenta seu pensamento de que “En un discurso, en un texto o en una obra lo primero que hay que comprender no es al sujeto que se expresa en dicho texto y quien, de cierto modo, se oculta trás él, sino el mundo que la obra abre ante dicho sujeto²⁰”. Baseando-nos em argumentos Ricoeurianos, temos presente que o

¹⁹ “A intenção de dizer algo sobre algo a alguém” (tradução nossa).

²⁰ “Em un discurso, em un texto ou em una obra, o primeiro que há que compreender não é o sujeito que se expressa no dito texto e que, em certo modo, se oculta atrás dele, senão o mundo que a obra abre ante dito sujeito” (tradução nossa).

sujeito, ao fazer-se referente e referência, busca sentido à sua existência e, para isso, realiza uma obra discursiva. Esse trabalho produtivo envolve sua subjetividade e suas condições de subjetivação – as suas próprias características. O processo elaborativo envolve as funções humanas de significar o algo a ser referenciado em forma de linguagem. Forma-se, assim, outro mundo: o da obra que se constitui em um objeto que viabiliza novas significações.

Nesse processo ocorrem contínuos movimentos de elaboração e de reelaboração calcados nas condições individuais, senso-perceptivas, compreensivas, interpretativas, analíticas e sintéticas. São elaborações que ocorrem a partir do vivenciado no mundo empírico, que é o espaço das experiências, dos fenômenos da vida social e humana, no momento presente, na sua característica do aqui e agora.

Ricoeur (1999) justifica que a linguagem textualizada oferece uma tripla mediação “entre el hombre y las cosas, entre um hombre y otro y entre este y sí mismo²¹” e guarda em seu conteúdo três dimensões: “la dimensión ontológica (referencia al mundo), la psicológica (relación consigo mismo) y la moral (relación con el otro), siendo estas tres dimensiones rigurosamente coriginarias²²” (RICOEUR, 1999, p. 56). Então, a partir desses pressupostos, ao estudarmos uma produção discursiva textualizada estaremos estudando as dimensões pessoais em sua integralidade.

Gostaríamos de sublinhar a ideia de que ao elaborar a linguagem discursiva o sujeito Ricoeuriano transporta-se, projeta-se para esta linguagem via processos de subjetivações, emprestando a ela e dela extraindo conteúdos, características e funções. Sendo, dessa maneira, sujeito e linguagem; um espelho do outro; um referencia ao outro; um constitui o outro. Este pensamento traduz o quanto a visão epistêmica Ricoeuriana sustenta a subjetividade, a intersubjetividade e a linguagem expressiva como via de conhecimento transdisciplinar. Assim, as vias metodológicas deste trabalho são construídas sob a ótica Ricoeuriana.

Vimos salientando a compreensão do sujeito em sua integralidade corporal/psicológica/social como editor de suas vivências e como autor e leitor de sua expressividade, focalizando a linguagem discursiva como via de expressão maior. Escolhemos, então, a narrativa das vivências formativas do orientador e sua textualização como fonte e via metodológica de compreensão e expressão investigativa. Frente a essa

²¹ “entre o homem e as coisas, entre um homem e outro e entre este e si mesmo” (tradução nossa).

²² “A dimensão ontológica (referencia ao mundo), a psicológica (relação consigo mesmo) e a moral (relação com o outro), sendo estas três dimensões rigurosamente cooriginárias” (tradução nossa).

escolha, com amparo nos pensamentos de Ricoeur (1983, 1987, 1999), organizamos uma síntese, considerando os momentos e movimentos dinamizadores de conhecimento, com a intenção de clarificarmos o modo como a linguagem textualizada torna-se uma via de acesso científico sedimentado. Vale dizermos que para esse autor a linguagem poética é expressiva e produtora de um sujeito que, premente de conhecimento e reconhecimento, empresta a ela seu próprio estilo.

Ricoeur assinala que “[...] la obra poética sólo abre un mundo con la condición de que se suspenda la referencia del discurso descriptivo [...], en la obra poética el discurso pone de manifiesto su capacidad referencial como referencia secundaria gracias a la suspensión de la referencia primaria²³” (RICOEUR, 1999, p. 52). No entender do autor, a linguagem descritiva não manifesta o mundo físico com seus acontecimentos e processos, nem o mundo psíquico com seu teor representacional. Mas, a linguagem poética, sim, arraiga a linguagem à realidade, denominando essa condição da linguagem poética de função referencial complexa, traduzida pela atividade de significar um mundo.

Ricoeur (1999) elucida que a linguagem denotativa descreve um mundo e a linguagem conotativa (poética) é evocadora de imagens e sentimentos. Assim, a linguagem poética conotativa leva consigo a projeção subjetiva e convida a evocar imagens e sentimentos, compondo um conteúdo a ser interpretado. Ou seja, a linguagem, ao conter a projeção do imaginado e do sentido, traduz-se na criação de um “[...] objeto sólidamente constituido [...] pero conlleva la apertura de un nuevo acceso a la realidad mediante la ficción y el sentimiento²⁴” (RICOEUR, 1999, p. 56). Assim, mediante a interpretação que, para o autor é a extração da imagem e do sentimento frente à capacidade evocativa da linguagem poética, cria-se um objeto que torna acessível à realidade cotidiana, via (ir)realidade do mundo das imagens e dos sentimentos. O autor reafirma que a linguagem expressiva, ao associar a linguagem científica e o mundo empírico, torna-se um instrumento para romper com interpretações inadequadas e propicia interpretações idôneas. Esse autor acrescenta que para a explicação de relações complexas “[...] la imaginación científica pasa a ser también realmente creadora, pues su

²³ “[...] a obra poética só abre um mundo com a condição de que se suspenda a referência do discurso descritivo [...], na obra poética, o discurso põe em manifesto sua capacidade referencial como referência secundária, graças a suspensão da referência primária” (tradução nossa).

²⁴ “[...] objeto solidamente constituído [...] que leva a abertura de um novo acesso à realidade, mediante a ficção e o sentimento” (tradução nossa).

tarea consiste en ver en la realidad nuevas conexiones mediante algo meramente construido²⁵” (RICOEUR, 1999, p. 55).

Frente a essa argumentação, depreendemos que o sujeito do conhecimento ao identificar-se com modelos teóricos tem em sua imaginação uma fonte criativa de novos conhecimentos científicos, quando respeitar o enquadre desses modelos. Dessa maneira, a visão epistêmica e metodológica de Ricoeur (1977, 1978, 1983, 1987, 1999) associa fortemente a linguagem poética discursiva em suas funções referenciais, interpretativas e evocativas, com a produção de conhecimento científico através de momentos e movimentos de subjetivações e realizações, ocorridos na elaboração discursiva que pautam as vivências do sujeito no mundo empírico.

Em nossa proposta investigativa temos a reafirmar o pensamento epistêmico que respeita a subjetividade do investigador como um espaço de geração de conhecimento no momento em que está em estreita ligação com as teorias de sustento teórico e com o sujeito investigado. Esse pensamento epistêmico apresenta como via metodológica a linguagem discursiva, com a integralidade de suas características expressivas, descritivas, metafóricas e argumentativas.

Agora, direcionamo-nos à linguagem textualizada, uma vez que através dela intentamos conhecer as vivências formativas do professor-orientador, traduzidas no seu estilo de orientação. Ricoeur (1983, p. 47) é afirmativo ao dizer que “se todo o discurso é efetuado como evento, todo o discurso é compreendido como significação”. O autor ainda salienta que um sujeito, ao expressar-se, está realizando uma obra discursiva que significa aquilo sobre o qual está discursando. Nessa investigação, o objeto alvo do discurso é o encadeamento das vivências formativas do orientador, sob forma de narrativa histórica e textualizada. Assim, estamos frente a um texto discursivo pautado pela significação emprestada pelo próprio orientador às suas vivências.

Esse sujeito-orientador, ao ser autor da produção discursiva, está projetando suas vivências no discurso, revestidas dos sentimentos e imagens, ou seja, do sentido e significado que empresta a elas. Desse modo, transpõe ao discurso sua singularidade, seu estilo, seu si mesmo. Assim, via linguagem, está subjetivando e realizando o objeto do discurso (suas vivências) e destinando-o ao mundo investigativo sob forma de objeto contido na sua realização discursiva. No entender de Ricoeur (1983, p. 52), “a configuração singular da obra discursiva e a configuração singular do autor estão

²⁵ “[...] a imaginação” a imaginação científica passa a ser realmente criadora, pois sua tarefa consiste em ver na realidade novas conexões, mediante a algo meramente construído” (tradução nossa).

estritamente correlativas. O homem se individualiza produzindo obras individuais. A assinatura é a marca desta relação”. Nós, como sujeitos investigadores e leitores desse texto discursivo, estamos para compreender e explicitar o sujeito investigado através da via interpretativa.

Pensemos, agora, no investigador-leitor movido pela intenção de compreensão, o que para Ricoeur (1987) efetua-se como uma realização de síntese interpretativa, porque o sujeito coloca-se de maneira a deixar-se tocar, via senso-perceptiva, pelas imagens e pelos sentimentos evocados através do texto. Assim, imaginar e conjecturar constroem um significado para o texto de outras diversas maneiras, o que revela a abordagem subjetiva entrelaçada à imaginação científica.

A compreensão é associada à explicação. Essa última Ricoeur (1987) concebe como processo de desdobramento por uma realização analítica, promovendo procedimentos explicativos voltados para validação das conjecturas feitas com base em uma lógica probabilística de caráter qualitativo. Logo, explicar, com amparo de conhecimentos, é mostrar que uma compreensão imaginativa supõe uma abordagem objetiva, voltada à realização científica e calcada em processos cognitivos e valorativos.

Podemos dizer que, ao encontrarmo-nos frente ao texto objeto da investigação, encontramos-nos frente às vivências reais e imaginadas do orientador projetadas para o texto através da linguagem poética, em sua característica de narrativa histórica. Assim, o texto objeto da investigação propicia a produção de um texto criado no transcurso investigativo. Como consequência, o mundo do texto é algo a ser descoberto, apontando para um mundo possível e para um modo possível de orientação no mundo. No dizer de Ricoeur (1987, p. 99), “[...] las dimensiones de ese mundo son propiamente abiertas y descortinadas por el texto²⁶”.

Todo esse processo elaborativo ocasiona movimentos introspectivos, interpretativos e prospectivos geradores de transações produtoras de novos significados e sentidos vivenciais. Podemos dizer que esta dinâmica é fundamental para a viabilidade metodológica embasada em momentos que se imbricam no transcurso da investigação, os quais explicaremos a seguir.

1.5.1 Momento de inserção representacional, de simbolização e significação

²⁶ “[...] as dimensões desse mundo são propriamente abertas e descortinadas pelo texto” (tradução nossa).

O sujeito, em sua integralidade, está em sintonia com suas vivências no mundo empírico e circula entre o plano físico dos acontecimentos reais e o plano subjetivo, imaginativo e ideal das representações. O sujeito torna-se sensível e aberto ao vivenciado e, ao rememorar suas vivências, empresta a elas significados.

A narrativa é advinda de movimentos de aproximação e distanciamento que propiciam reflexões passíveis de novas compreensões, interpretações e significações, a serem expressas em linguagem poética, integrando o real e o sentido. A linguagem poética, com sua estrutura complexa por meio de denotações e conotações, guarda em seu conteúdo as significações conferidas ao vivenciado e a maneira de significá-las.

1.5.2 Momento compreensivo de interpretação e significação

O sujeito, em sintonia consigo, dirige-se ao outro sujeito e, sensível a este, acolhe-o, ocorrendo vinculação entre eles e, assim, uma vivência investigativa intersubjetiva. Desse modo, o processo vincula fortemente o investigador/investigado/vivenciado, criando objetos revestidos do significado construído neste processar intersubjetivo, ou seja, objetos subjetivos projetados no discurso narrativo, produzindo configurações históricas da vida do sujeito convidado da investigação, que serão objeto de compreensões. Nesse sentido, Ricoeur (1999, p. 65) afirma que “Llamamos comprensión [...] al proceso mediante el que conocemos algo psíquico con ayuda de los signos sensibles en los que se manifiesta. [...] La interpretación es un sector particular de esa comprensión²⁷”.

1.5.3 Momento de objetivização, de explicação

O sujeito, em sua integralidade, de posse de seus aspectos lógicos, cognitivos e valorativos, dirige-se ao vivenciado no transcurso investigativo, ao objeto da investigação e expressa-se em linguagem descritiva, denotativa, entremeada com a linguagem poética, conotativa e complexa, construindo um texto integrador passível de transações.

1.5.4 Momento de abertura da linguagem ao ser

As condições de expressividade e compreensão são viabilizadas pela capacidade de suspensão da lógica, da realidade (RICOEUR, 1999). Embora o sujeito saiba que elas

²⁷ “Chamamos compreensão ao processo mediante o qual conhecemos algo psíquico com a ajuda dos signos sensíveis que se manifestam [...] a interpretação é um setor particular dessa compreensão” (tradução nossa).

existem, ao suspendê-las permite-se evocar, sentir, imaginar, conjecturar. Assim, abre-se espaço para um contato profundo com o mundo das vivências a serem representadas, via simbólica, e transpostas à linguagem através de profundo contato com o vivenciado.

O sujeito, ao adquirir a condição de suspender a lógica e estar aberto e sensível, coloca-se em íntimo contato com seu si mesmo, com o outro si mesmo e com o vivenciado. Através da função evocativa, imagina, sonha, associa livremente, movendo-se em introspecção e, ao mesmo tempo, em contato com realidades, compreende e interpreta. Introspecções e interpretações entremeadas por (re)subjetivações e (re)significações do encadeamento vivencial propiciam transpecções promotoras de mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos, no mundo empírico e na linguagem. Assim, um sujeito, ao narrar sua história de vida, está constituindo-se e, ao lê-la, cruza realidades e ficções. Com isso, esse sujeito, conseqüentemente reconfigura sua própria identidade, seu si mesmo. E essa situação é denominada por Ricoeur (1999) de função narrativa.

Como nosso propósito principal é o cuidado gerativo perpassando todas as dimensões do humano e respeitando-as, sentimos estarmos frente a um caminho investigativo coerente e sedimentado. Portanto, é chegado o momento de caminharmos por estas vias metodológicas e pensarmos sobre atitudes, sobre os instrumentos de ação e sobre os convidados a compartilharem conosco esta caminhada.

Temos em nossa memória, da época da dissertação de mestrado, o amparo de Taylor e Bougdan (1996) propondo que o investigador, ao buscar compreender os fenômenos desde a própria perspectiva do investigado e examinar o modo que ele experimenta o mundo, necessita seguir um conjunto de regras para a coleta dos dados. Necessita também ter um modo de olhar o mundo empírico, que se caracteriza, principalmente, em olhar o sujeito de forma abrangente, integrado e interagindo com o contexto em uma perspectiva histórica que possibilita conhecê-lo em seus aspectos pessoais (ideias, sentimentos, experiências) para compreender como ele sente, pensa e age em seu dia-a-dia da vida profissional. O investigador precisa ser sensível ao que causa no investigado agir de modo natural e verdadeiro, não intrusivo, suspendendo, ao máximo possível, suas crenças e sentimentos. Com atitude compreensiva e reflexiva, busca interpretar os achados obtidos pelos instrumentos de coleta sob a luz das teorias que o impregna.

Estreitamente afinado com nossa via metodológica Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 19) consideram que “La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y – sobre todo – se

conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa²⁸”. Essa ideia é coerente com nosso pensar amparado em Ricoeur (1999) e Josso (2004), que colocam que a narrativa no tempo presente, compartilhada com outros e textualizada, propicia dar outro significado e sentido ao passado e a si mesmo, estabelecendo mudanças nos si mesmos e outras perspectivas futuras.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 20) esclarecem que “todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. Un orden cronológico (curso de una vida) se combina, pues, con un código configurativo (acontecimientos), para conjuntarlos en un todo significativo²⁹”. Taylor e Bougdan (1996), Josso (2004) e Ricoeur (1999) destacam a importância da narrativa histórica da vida, pois abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria, expressando o modo como a pessoa mobiliza os vários elementos de características pessoais, sentimentos, pensamentos e ações e, ao mesmo tempo, o repensar-se, reconhecer-se e reconfigurar-se.

Com esse intuito, nosso instrumento de pesquisa constituiu-se de uma entrevista em profundidade narrada e transcrita, que abordou a história de vida dos convidados e os motivou a narrarem vivências que contribuíram para constituírem-se orientadores e para o estilo que adotam ao orientar. Para a análise interpretativa do investigado, contribui nossa própria experiência profissional de psicoterapeuta, que advém do estabelecimento de um espaço intersubjetivo entre paciente e terapeuta onde, conforme Bollas (1992, p. 120), o terapeuta coloca-se:

[...] à disposição de maneira relaxada e receptiva, demonstrando compreensão. Assim, o terapeuta não deve observar somente a apresentação dos sentimentos, palavras e particularidades do paciente, mas ficar simultaneamente atento à sua própria resposta interior.

Embora essas colocações sejam específicas da profissão de psicoterapeuta, julgamos que essas experiências são constitutivas de nossa identidade pessoal e profissional, caracterizando-nos e, se transpostas para a atividade investigativa, serão valiosas. Pensamos que a história narrada e transcrita não pode ser prevista, mas é

²⁸ “A narrativa autobiográfica oferece um terreno de onde explorar os modos como se concebe o presente, se divisa o futuro, e – sobretudo – se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa” (tradução nossa).

²⁹ “Todo relato biográfico organiza em uma sequência (cronológica e temática) os acontecimentos vividos. Uma ordem cronológica (curso de uma vida) se combina, pois, com um código configurativo (acontecimientos), para conjuntar-los em um todo significativo” (tradução nossa).

essencial o esforço de preparação e impregnação teórica para que a emergência do novo possa concretizar-se solidamente.

No amparo do exposto a respeito da visão epistêmica, da via metodológica e atitudes e procedimentos de pesquisa hermenêutica, constituímos o material transcrito como objeto de análise efetuada através de função referencial complexa, na qual o investigador capta os elementos em suspensão no conteúdo da transcrição, que foram transpostos pela narrativa dos sujeitos e por ele captados via subjetiva e objetiva. Tal conteúdo por meio de função evocativa desperta a imaginação científica do investigador que conjectura, interpreta, sintetiza, compreende e analisa. Desse modo o investigador, por meio de elaborações embasadas em seus conhecimentos, através de movimentos subjetivos e objetivos, confere significação e validação ao material analisado e o torna um conhecimento construído na vivência experiencial da pesquisa.

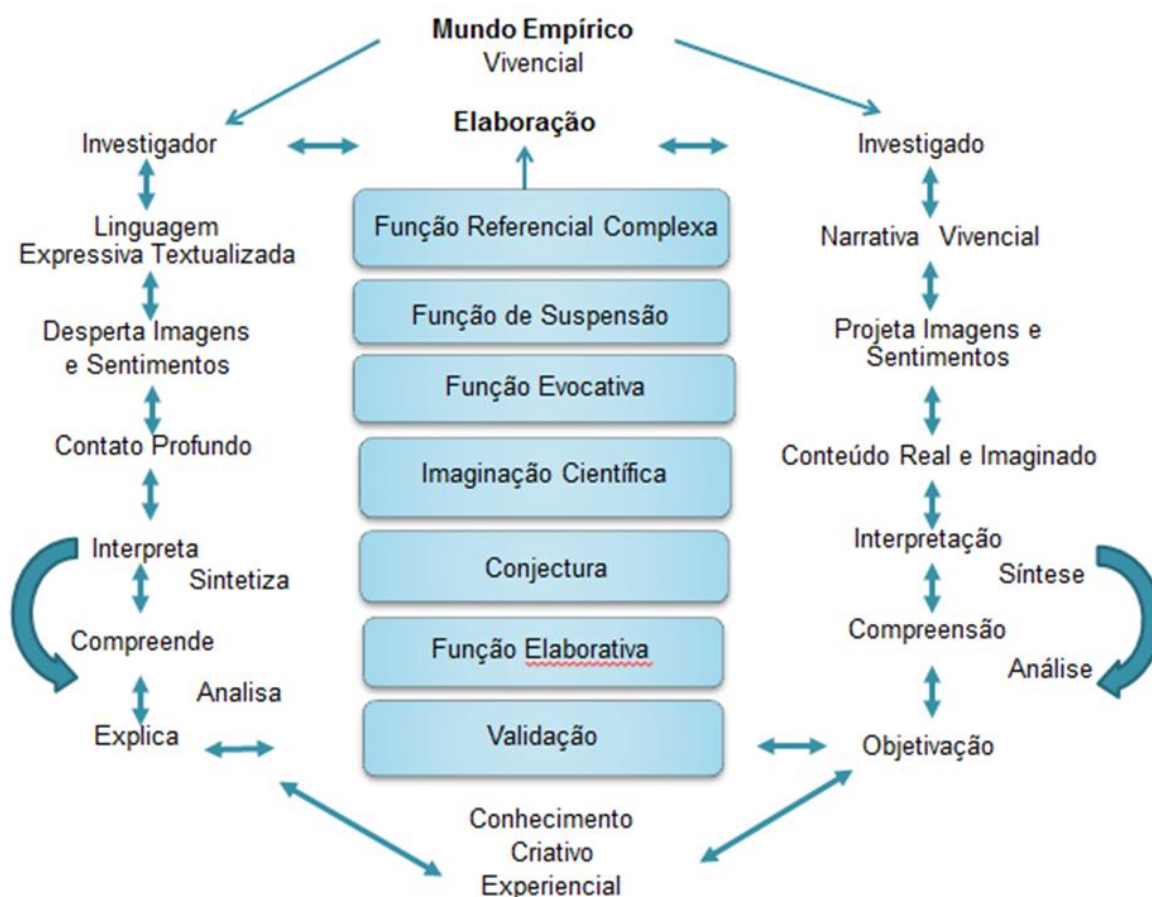


Figura 3 – Análise e Interpretação dos Dados
Fonte: Josso (2004); Ricoeur (1983, 1987, 1999).

1.6 Contexto e Participantes da Investigação

Os participantes das entrevistas são professores-orientadores de Programas de Pós-Graduação em Educação de quatro universidades do Estado do Rio Grande do Sul, as

quais são: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Todos os docentes possuem título de Mestrado e Doutorado e ao menos 15 anos de experiência com orientação. A caracterização desses programas, suas linhas de pesquisa e o número de egressos pode ser consultada no Apêndice 1 da tese.

Uma das entrevistadas possui toda sua formação na área da educação, tendo pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires. Atualmente seu trabalho está direcionado para a pesquisa em educação e imaginário social e para os fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação. Além da atividade docente na universidade em que está sediada, participa de comitês científicos, grupos de estudos e é membro da diretoria de uma seção sindical.

A segunda entrevistada possui uma trajetória marcada pela atuação como supervisora pedagógica em uma escola politécnica, como pró-reitora e como coordenadora de um programa de pós-graduação em educação. Sua formação mescla as áreas de educação e sociologia e sua atividade docente privilegia a área de educação superior, atuando principalmente nos temas de formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional.

A terceira entrevistada de nossa pesquisa possui formação em educação e ciências humanas e atua na linha de pesquisa de Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação. Em sua trajetória, além de desenvolver a docência, pesquisa e gestão, executa atividades como avaliadora internacional de cursos e programas e consultora *ad hoc* de agências nacionais e internacionais de investigação. Em seus estudos prioriza as temáticas da universidade, educação superior, inovação, avaliação institucional, avaliação participativa, tecnologias da informação e pedagogia universitária.

A quarta entrevistada possui graduação e mestrado na área da sociologia, com doutorado e pós-doutorado na área da educação. Atuou como coordenadora de um programa de pós-graduação, diretora de faculdade de educação e coordenou programas conjuntos de pesquisas entre Brasil e EUA. Coordena um centro de estudos em educação superior e atua em grupos de trabalhos relacionados à educação junto à ANPED, CAPES, CNPq e FAPERGS. É membro de associações de pesquisadores na Europa, México e América Latina, tendo sua produção voltada para a área de Fundamentos da Educação, principalmente nos temas de educação superior, ensino superior, formação de professores, internacionalização da Educação Superior, diversidade na Educação Superior.

1.7 Instrumento de Coleta

Elaboramos como instrumento principal de coleta de dados uma entrevista semiestruturada que foi aplicada em profundidade a cada um dos entrevistados (Apêndice 2). Essa entrevista teve por orientação uma matriz narrativa, sinalizando para os caminhos que conduziram os sujeitos a serem professores-orientadores. Via memória da trajetória de vida dos sujeitos obtiveram-se os dados que serão interpretados e compreendidos, a fim de que se alcancem as buscas propostas.

A questão central da entrevista é a constituição do professor-orientador. A entrevista ocorreu de forma interativa e visou considerar o professor-orientador inserido num contexto histórico pessoal e sociocultural. O entrevistador é também um instrumento de pesquisa que buscou dados em um cenário natural, sendo empático, neutro e compreensivo.

A entrevista abordou, entre outros, os seguintes tópicos: pessoas e vivências importantes, motivações para ser professor-orientador, lembranças como orientando, processo formativo para tornar-se orientador, formação para orientador, estilo adotado ao orientar, lembranças como orientador, fatores de interferência na orientação, expectativas como orientador e investigador no presente e no futuro.

O procedimento adotado visou uma aproximação com o mundo natural do professor, procurando assegurar um ajuste entre os dados e a compreensão do que realmente influenciou em sua trajetória e como ocorreu essa transposição para o momento atual. Redigiu-se um termo de cessão que foi enviado a cada um dos entrevistados para a concessão sobre o uso de suas falas (Apêndice 3).

Retomando a construção das vias metodológicas, onde transitamos em busca de compreensões amparados pela visão epistêmica, impregnados pelas teorias e instrumentados pelas atitudes e ações explicitadas, julgamos que nossas escolhas convergem para o pensamento fundamental de que os sujeitos envolvidos na investigação fazem-se matrizes da geração de novos orientadores e que este processo se dá em contato intersubjetivo e intertextual. Tais subjetividades, intersubjetividades e intertextualidades tornam-se espaços de significação, interpretação, compreensão e manutenção do sentido vivencial.

CAPÍTULO 2

TRAMA DE SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

A temática deste estudo investigativo é a formação do professor-orientador, lançando um especial olhar para história maturativa³⁰ na busca por compreender a elaboração de suas várias facetas internas, ao circular pelo labirinto da vida pessoal-profissional. Temos como pensamento fundamental que os processos evolutivos pessoais e profissionais caracterizam o estilo de orientação desse professor e, por isso, vamos à procura de melhor compreendê-lo.

Cientes da delicadeza e complexidade dessa busca compreensiva buscaremos o estabelecimento de uma rede de sustentação teórica que se faça consistente e coesa. Considerando a temática, os objetivos e o pensamento condutor, as escolhas teóricas recaem sobre a teoria psicanalítica, tendo como suporte o pensamento de Freud sobre a estrutura da personalidade, e de Melanie Klein acerca da constituição do mundo interno, de realidade e fantasia. Utilizaremos como âncora as contribuições de Winnicott, através de suas ideias sobre o processo maturativo do ser humano, além dos conhecimentos da psicologia da educação, em especial as ideias de Abraham a respeito da constituição interna do professor e as de Heller sobre o sentir, pensar e agir docente. Ainda, utilizaremos a visão de Josso sobre o processar constitutivo da subjetividade e identidade do professor. O ideário de Ricoeur é adotado como visão epistêmica, uma vez que privilegia o entendimento advindo dos movimentos intersubjetivos.

Na presente tese, esses alicerces serão estruturados a partir de três momentos: Entre Narciso e Minotauro, Entre Minotauro e o Homem Possível e o Homem Possível.

³⁰ História maturativa é o encadeamento de vivências que propiciam amadurecimento pessoal. Já processo maturativo é o conjunto de fenômenos psicodinâmicos que ocorrem na maturação.



Matriz do Processo Vivencial Constitutivo Elaborativo

Figura 4 – Ideias Fundamentais

Fonte: Josso (2004); Abraham (1987, 2000); Heller (1982); Winnicott (1983,1988).

Lenda de Narciso

Há milhares de anos, na antiguidade mais remota do povo grego, nas terras da Beócia, nasceu Narciso, filho do rio-rei Cefiso, que tomara à força a ninfa Liríope. Narciso era belíssimo e sua mãe, ansiosa por saber-lhe o futuro, procurou um famoso adivinho: o cego Tirésias. Na luz de sua escuridão Tirésias viu e disse:

- Narciso terá vida longa contanto que não se conheça nunca!

Liríope nada entendeu e mesmo consultando os mais sábios, não conseguiu decifrar o enigma daquelas palavras. Enfim, esqueceu a profecia. Narciso cresceu com os traços e as formas de um deus. Assediado pelas ninfas, fugia de todas entretido com os jogos de caça, indiferente ao sofrimento das paixões não correspondidas que despertava. Um dia, porém, cansado de longa jornada, quedou-se na relva à beira de um lago, inclinando-se a fim de beber água, pois tinha sede. Eis que na superfície estática da água,

deparou-se Narciso com o reflexo perfeito do próprio rosto, coisa que nunca vira antes em toda a sua vida. Extasiou-se.

Nas palavras de Ovídio³¹, assim reagiu o jovem enamorado de si mesmo:

[...] o rosto fixo, absorvido com esse espetáculo, ele parece uma estátua de mármore de Paros. Deitado no solo contempla dois astros, seus próprios olhos e seus cabelos, dignos de Baco, dignos também de Apolo, suas faces imberbes, seu pescoço de marfim, sua boca encantadora e o rubor que colore a nívea brancura de sua pele (LENDA..., 2013).

Admira tudo aquilo que suscita a própria admiração. Em sua ingenuidade, deseja a si mesmo. A si mesmo dedica seus próprios louvores. Ele mesmo inspira os ardores que sente. Ele é o elemento do fogo que ele próprio acende. E quantas vezes dirigiu beijos vãos à onda enganadora! Quantas vezes, para segurar seu pescoço ali refletido, inutilmente mergulhou os braços no meio das águas. Não sabia o que estava vendo, mas o que via excitava-o. O mesmo erro que lhe enganara os olhos, acendera-lhe a cobiça.

Crédula criança, de que servem esses vãos esforços para possuir uma aparência fugidia? Objeto de teu desejo não existe. Objeto de teu amor vira-te e o farás desaparecer. Esta sombra que vês é um reflexo de tua imagem. Não é nada em si mesma. Foi contigo que ela apareceu, e persiste, e tua partida a dissiparia, se tivesses coragem de partir (LENDA..., 2013).

Mas Narciso não partiu. Ali permaneceu, paralisado de amor pela imagem aprisionada no espelho d'água. Não comia, não bebia para não se afastar por nem um segundo da imagem no lago. Não dormia. Definiu. Morreu, afinal, de fome, de sede, de exaustão. Depois de morto, ainda assim não teve paz: nas profundezas do Hades, Narciso continua sua autocontemplação debruçado às margens do rio Estige. Na superfície da terra, nos bosques, as ninfas pretendem fazer as cerimônias fúnebres, mas eis que o corpo desapareceu e elas perguntam ao lago:

- Por que choras?

- Choro por Narciso – respondeu o lago.

- Ah, não nos espanta que chores por Narciso – continuaram elas. Afinal de contas, apesar de todas nós sempre correremos atrás dele pelo bosque, você era o único que tinha a oportunidade de contemplar de perto a sua beleza.

- Mas Narciso era belo? Perguntou o lago.

- Quem mais do que você poderia saber disso? – responderam surpresas as ninfas.

Afinal de contas, era em suas margens que ele se debruçava todos os dias.

O lago ficou algum tempo quieto e por fim disse:

³¹ Ovídio, poeta latino lírico, 43 a.C.|18 d.C. O fragmento no texto acima foi extraído de LENDA DE NARCISO, 2013.

- Eu choro por Narciso, mas jamais havia percebido que Narciso era belo.

- Choro por Narciso porque, todas as vezes que ele se deitava sobre minhas próprias margens eu podia ver no fundo dos seus olhos minha própria beleza refletida...

Dizem que anos depois, no lugar de seu afogamento, brotou a flor amarela e branca que hoje conhecemos pelo nome daquele que amou somente a si mesmo.

2.1 Entre Narciso e Minotauro, uma Constituição Pessoal

Esta sustentação teórica parte da ideia de que o professor e a pessoa do professor são indissociáveis, formando um ser unitário, constituído tanto pelo percurso pessoal, envolvendo seu ciclo vital, quanto pelo percurso profissional, construído pelos diversos caminhos trilhados ao longo da profissão. Trata-se de uma constituição e construção ocorridas em uma vida relacional com outros significativos, com história sociocultural e geracional.

Associamos o pensamento sintetizado por Barbosa (2005) de que a evolução do homem e seu conhecimento ocorrem por meio de vínculos interpessoais em que há desorganização e reorganização interna que geram ansiedades a serem contidas e, verdadeiramente, canalizadas. Assim, sinalizam que o homem evolui através de crises vitais que o estruturam, o constituem e o caracterizam, formando uma matriz que ancora as transformações identitárias.

Então, dirigimos o olhar para o desenvolvimento pessoal que entendemos ser a matriz dos processos em questão. Freud (1955) lança os fundamentos da construção da personalidade através da sua clássica equação etiológica, pela qual ele postula que são três os fatores formadores da personalidade: 1) os herdo constitucionais; 2) as antigas experiências emocionais com os pais; 3) as experiências traumáticas da realidade da vida adulta.

No decorrer da trama histórica vivencial, o entrelaçamento desses fatores tem como resultante a estruturação tripartite da personalidade em id, ego e superego, guardando níveis topográficos de consciência, pré-consciência e inconsciência. Melanie Klein (1975, 1984) desenvolve a teoria das relações objetais, possibilitando um entendimento da constituição de mundo interno povoado de imagens de si, de outros significativos e dos afetos que os vinculam. A autora traz importantes contribuições

através de seus conceitos de fantasia e de realidade interna e externa, a partir dos quais uma pessoa possui uma maior ou menor discriminação entre uma e outra realidade, conforme o grau de individuação atingido no desenrolar da vida. A autora ilumina os mecanismos defensivos do ego como dissociação (fragmentar partes de si), projeção (jogar partes de si no outro), introjeção (conter partes do outro em si), identificação (identificar-se com partes do outro) e evolui para o conceito de identificação-projetiva, no qual abre caminho para a compreensão dos processos identificatórios.

O mecanismo de identificação projetiva tem sido alvo de estudos Ogden (1998), que o apresenta como um modo de interação da subjetividade e da intersubjetividade, através do qual se forma uma terceira subjetividade com qualidades e condições emocionais específicas, criada por partes de cada uma das duas subjetividades que estão em relação de compartilhamento. Essa terceira subjetividade encobre as duas primeiras, obscurece a dialética entre elas e estabelece pontos de tensão entre ela e cada uma das outras duas que a criaram. Essas tensões devem ser elaboradas por meio de experiências subjetivas próprias a cada indivíduo que está envolvido em tal modo de relação. Esse é um processo elaborativo efetuado pelas condições pessoais individuais, mesmo que estejam em relação de interdependência, e requer um ato de reconhecimento mútuo que viabiliza reapropriação, mudança e transformação das subjetividades envolvidas por meio de experiência intersubjetiva propiciadora de mecanismos de identificação.

A partir desses processos, uma pessoa, em estreito e profundo vínculo com outra, projeta nessa outra partes de si mesma, exercendo uma pressão pela interação interpessoal de tal modo que o recipiente da projeção vem a sentir, pensar e comportar-se de maneira congruente com a projeção e, assim, os sentimentos projetados, após processados pelo recipiente, são reinternalizados psicologicamente pelo projetor (EIZIRIK, 1991). Como podemos observar, esse mecanismo é essencial para a compreensão das trocas intersubjetivas que ocorrem no decorrer da vida e que propiciam mudanças na constituição e na identidade pessoal, sem, contudo, perder a integração desta identidade (GRINBERG e GRINBERG, 1976). Estruturação e constituição pessoal que guarda como herança o núcleo de sua identidade, *o self*, que tem a função de relacionar-se com intimidade, sem perder a si mesmo.

Sintetizadas as ideias iniciais sobre os processos evolutivos de uma pessoa, dirigiremos nossa atenção para alguns pressupostos que julgamos significativos para a proposta de tese. Atentamos, assim, para as ideias de Winnicott, que situa sua compreensão nos primórdios maturativo pessoais e lança a ideia de que a espinha dorsal

da concepção do ser humano está situada na experiência humana, levando seu ponto de interesse para a natureza humana, suas vivências e experiências no mundo, argumentando que o destino natural é o amadurecimento, rumo à integração. Assim, destina sua visão para o homem como um ser relacional.

Winnicott, durante toda sua obra, apresenta como questão principal o “como constituir-se como pessoa”, entendendo essa constituição animada pela busca de alcançar o “eu sou” (identidade), que se traduz na individuação, na integração e *na elaboração contínua de ser*, mantendo-se coeso, autêntico e criativo, apresentando como finalidade última a preservação da vida. Esse estudioso, ao dar continuidade ao legado freudiano e kleiniano, apresenta ideias significativas como espaço potencial, fenômeno e objeto transicionais, verdadeiro e falso *self*. É com os conceitos de ilusão, de polaridade mundo interior/mundo exterior e de real e imaginário que o autor funda referenciais para estudos epistêmicos e ontológicos – conceitos que se fazem significativos para nossa visão do investigar e para o estabelecimento de pontes transdisciplinares.

Winnicott (1994, p. 197) argumenta que “nos estágios iniciais do desenvolvimento da criança humana, a dependência é tão grande que o comportamento daqueles que representam o meio ambiente não podia mais ser ignorado, [...] é tal que não podemos descrever o bebê sem descrever o meio ambiente”. Seguindo esse pensamento, o autor diz que:

Os lactentes não podem começar a ser exceto sob certas condições, [...] eles vem a ser de modo diferente, conforme as condições sejam favoráveis ou desfavoráveis, [...] ao mesmo tempo, o potencial do bebê é herdado, mas, um lactente não pode se tornar um lactente a menos que ligado ao cuidado materno (WINNICOTT, 1983, p. 43).

Assim, esse autor clarifica a grande ligação entre o potencial herdado geneticamente e os cuidados materno-ambientais, acrescentando a ideia de que o amadurecimento do bebê está condicionado a esses cuidados. Com isso, explicita os dois elementos fundamentais para constituição do ser, que são o potencial herdado e os cuidados maternos, denominando este último de preocupação materna primária e cuidados ambientais. Entrelaçados, esses elementos propiciam, ou não, aquisições significativas para este bebê vir a ser alguém.

Ao considerar o entrelaçamento bebê/cuidados, Winnicott trouxe a ideia de espaço estabelecido entre eles – conceito que abre caminho de significativa importância para a compreensão dos processos maturativos do ser humano. Salientamos, assim, três dimensões essenciais para esses processos elaborativos: o potencial geneticamente

herdado, as condições de cuidado materno-ambientais e o espaço criado entre eles. Essas são as dimensões que acompanham o ser humano em toda sua existência, mudando significativamente suas versões.

Ao focalizar o entrelaçar elaborativo dessas três dimensões, Winnicott (1983, p. 44) diz que:

[...] essas experiências que são inerentes à existência, tais como completar (e, portanto, o não completar) de processos que podem parecer puramente fisiológicos, mas que fazem parte da psicologia da criança e ocorrem num campo complexo, determinados pela percepção e pela empatia da mãe.

Para o autor, faz-se necessária “uma provisão ambiental total, que se refere à relação espacial, ou, em três dimensões, física, psíquica e o fator tempo, gradualmente adicionado” (WINNICOTT, 1983, p. 44). Em relação ao espaço entre eles, o autor afirma que:

[...] vai de uma dependência absoluta, um estado fusionado; passando por uma dependência relativa, o bebê começa a perceber alguns detalhes do cuidado e relaciona com seus impulsos; e, rumo à independência, o lactente desenvolve meios para ir vivendo sem cuidado real, pelo acúmulo de recordações do cuidado, pela projeção de necessidades pessoais e introjeção de detalhes de cuidado e com o desenvolvimento da confiança no meio. Acrescentando o elemento de compreensão intelectual, com suas tremendas implicações (WINNICOTT, 1983, p. 45).

Concomitantemente, inserem-se as questões de tempo e de realidade quando a mãe inclui uma rotina completa do cuidado dia e noite, seguindo as mudanças instantâneas do dia-a-dia que fazem parte do desenvolvimento tanto físico quanto psicológico do bebê. Essa continuidade de cuidado vai marcando a sensação de temporalidade, espacialidade e realidade, que emprestam um senso de continuidade e, assim, de ser o mesmo “si mesmo” ao longo da vida. Essa situação deixa como herança a capacidade de prever-se, de situar-se e de diferenciar-se durante a passagem do tempo, nos diversos espaços e frente às diferentes realidades.

Essa qualidade de cuidado amplo e complexo que envolve o bebê (necessidades e mudanças instantâneas), a mãe (preocupação empática), a função paterna (inserção da realidade) e ambiente total (amplo e complexo) é caracterizada como *holding* e engloba um conjunto de atitudes que prestam suporte ao processo maturativo do bebê. Refeirdo suporte é entendido como um empréstimo de si mesmo para conter o si mesmo do outro e, assim, perceber suas necessidades. Tais ideias conduzem aos conceitos de continência e empatia. Continência é entendida como a condição pessoal para tolerar aquilo que é intolerável para o outro, dar um significado, um sentido, um nome, e devolvê-la a esse outro. Já empatia é entendida como a condição pessoal de nutrir interesse pelo outro,

manter autoconfiança suficiente para colocar-se no lugar desse outro, sentir como ele e, então, ajudá-lo em suas necessidades.

Após essa síntese das interações entre o herdado, o cuidado, a relação espacial, temporal e real geradas entre eles, partiremos para um olhar mais minucioso sobre essas experiências, pois julgamos que essas condições e capacidades adquiridas ou não, são de suma importância para a compreensão da constituição matricial do professor-orientador e também para este processar que se replicará na constituição formativa. Winnicott (1983, 1994, 2000) parte da premissa que no início “a mãe é o bebê e o bebê é a mãe”. Os dois estão em um estado fusional, situação em que uma mãe consistente, empática e em perfeita sintonia com seu bebê sente e percebe as manifestações intrínsecas a ele, seus gestos espontâneos e, naturalmente, satisfaz suas necessidades.

Ao vivenciar fusionada ao seu bebê ela não denuncia a qualidade de ser externa a ele, prestando-se a ser objeto subjetivo e mantendo uma ilusão de onipotência. A esse fenômeno chama-se de criatividade originária, que propicia ao bebê a ilusão de que ele cria o mundo (mãe) e na mãe a alegria e prazer de estar criando um novo ser. Essas vivências da dupla emanam um sentido de continuidade do ser, sendo originário e originando um modo próprio de dar sentido à vida, de manter ilusões, esperanças e a criatividade.

Atentamos para a mutualidade de satisfações: o bebê originando-se e a mãe criando um novo ser, situação de satisfação entre gerações que muito significa à nossa investigação. Também salientamos a alta significância desse momento da vida, da maneira pela qual ele ocorre, pois marcará o adulto que virá a ser matriz constitutiva do orientador em questão. Nesse sentido, Winnicott (1983, 1994, 2000) apontou para o grande significado da perfeita adaptação da mãe ao bebê, que através de uma sensibilidade especial funciona como uma concha protetora para o bebê (potencial herdado).

Essa mãe, suficientemente boa, isola e protege o bebê das invasões ambientais que ele ainda não tem condições de destinar, propiciando um silencioso isolamento do núcleo do *self*, que possibilita o desenvolver de um indivíduo a partir do *self* central, emprestando a sensação de ser autêntico e que dará origem a um verdadeiro *self*. Em contrapartida, o autor esclarece que quando existem falhas na maternagem ocorrem invasões ambientais, despertando angústias impensáveis que determinam um encapsulamento do *self* central, instalando-se um falso-*self*. Com isso, o indivíduo

desenvolve-se a partir desta casca defensiva, funcionando de modo reativo às pressões ambientais.

Winnicott acrescenta a ideia de que a mãe narcísica só consegue ver-se a si mesma e seu bebê deve ser o seu prolongamento ou sua salvação. O autor ainda salienta que o crucial, para o bebê, é ter a sensação de que “eu sou visto, logo existo”.

A respeito dessa questão Winnicott (2000, p. 228) diz que:

[...] é especialmente no início que as mães são vitalmente importantes e de fato é tarefa da mãe proteger seu bebê de complicações que ele ainda não pode entender, dando-lhe continuamente aquele pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer. Somente com base numa função desse tipo pode desenvolver-se a percepção objetiva ou a atitude científica. Toda falha relacionada à objetividade, em qualquer época, refere-se à falha nesse estágio do desenvolvimento emocional primitivo. Somente com base na monotonia pode a mãe adicionar riqueza de modo produtivo.

Dando continuidade a esse pensamento, Winnicott (1975, p. 155) afirma:

[...] quando a criança normal se olha no espelho, ela está adquirindo a tranquilidade de sentir que a imagem materna se encontra ali, que a mãe pode vê-la e se encontra em *rappor*t com ela. Quando [...] olha no intuito de ver beleza e enamorar-se, [...] já se instalou a dúvida a respeito do amor e cuidado contínuos de sua mãe. Assim, o homem que se enamora da beleza é diferente [...] daquele que ama a moça e acha que ela é bela e pode perceber o que é belo nela.

Atentamos para a especial importância desses fenômenos para o futuro formador, tanto para a conquista de um verdadeiro *self* (si mesmo), quanto para não tornar-se um formador narcísico. Narciso, sob essa perspectiva, é entendido como alguém encapsulado em um falso *self*. Perdendo a possibilidade de continuidade de ser, fica enamorado da beleza, buscando em olhares-espelhos o belo e não a possibilidade de beleza. Mas existem outras conquistas a serem alcançadas na continuidade do cuidado materno consistente. É essencial para o bebê experimentar todas as sensações descritas anteriormente que, quando positivas, propiciam ao bebê a percepção do cuidado e a percepção da mãe, guardando-os em sua recordação (memória) – possibilidade de guardar na “memória com o coração”, arregimentando força para seguir adiante a elaboração existencial de si mesmo e do objeto subjetivo apercebido constituir o objeto subjetivamente percebido. Essa recordação e elaboração da subjetividade acalmam as angústias impensáveis e possibilitam a passagem de um estado não integrado para um estado integrado, inaugurando a sensação de ser e estar.

Associado a esses fenômenos, acontece o alojamento da alma no corpo, a aquisição de uma existência psicossomática, ligando, inequivocamente, a mente e o soma. A principal conquista dessas vivências é o estado unitário, constituindo uma membrana limitante entre o eu e o não eu, emprestando individualidade própria ao bebê. O alcance deste estado de integração unitária própria e o estabelecimento dessa membrana limitante permitem que de um estado difuso aconteça uma fusão interna, que delimita mundo interno e mundo externo. Winnicott (1983, p. 41) atenta que:

[...] as forças do id clamam por atenção [...] e a principal razão do ego se tornar capaz de controlar e, o ego de incluir o id é o fato do cuidado materno, o ego materno complementando o ego do lactente e, assim, tornando-o forte e estável [...] e alcançando uma separação mental da mãe, isto é, uma diferenciação em um *self* separado.

No contínuo e constante amear de forças internas vai formando-se uma pele que contém, delimita e limita mundo interno e mundo externo e, ao mesmo tempo, estabelece os limites corporais, propiciando a conquista de um senso de ser real, de realidade psíquica interna e de possibilidade de realizar. Estabelecido esse senso de real e de realidade psíquica, traz consigo a diferenciação do imaginado, do imaginário e a condição de imaginar – fonte de criatividade e de possibilidade da imaginação científica. Assim, estabelecem-se as funções psíquicas, mentais e somáticas, convergindo para experiências existenciais, instintuais e egóicas, de maneira consoante.

Ao expressar todo este processar maturativo, Winnicott (1975, 1983, 1994, 2000) alude a dois outros pontos de suma importância na vida pessoal e profissional, que são a capacidade para estar só e o sentimento de culpa. A capacidade para estar só traduz-se no saber estar só em presença de alguém importante, estar relaxado em conexão consigo para experimentar relações muito satisfatórias. É no silêncio de estar só, do eu sou, protegido pela mãe suficientemente boa, que a criança pode entrar em contato com seu próprio cerne e acolher no ego incipiente os impulsos do id, ou seja, de sua vida instintiva (natureza/potencial herdado).

Essa mãe sabe silenciar e deixar a criança em silêncio e repetir as gratificações instintivas satisfatórias, respeitando as necessidades da criança, propiciando experiências do id (instintuais) vinculadas e relacionadas às experiências do ego (WINNICOTT, 1983). Assim, a criança internaliza essas experiências junto a um objeto bom que Winnicott (1983, p. 34, grifos do autor) argumenta que:

[...] a relação do indivíduo com este objeto interno, junto com a confiança nas relações internalizadas, lhe dá autossuficiência para viver, de modo que ela fica temporariamente capaz de descansar contente mesmo na ausência de objetos ou estímulos externos, *construindo* a crença em um *ambiente benigno* e uma *ambiência interna* benigna.

Dessa maneira, “o indivíduo que desenvolveu a capacidade de estar só está constantemente capacitado a redescobrir o impulso pessoal, e o impulso pessoal não é desperdiçado porque o estado de estar só é algo que (embora paradoxalmente) implica sempre que alguém também está ali” (WINNICOTT, 1983, p. 36). O autor salienta que no dizer “eu estou só” está refletida a complexidade do fenômeno, pois no “eu” está a referência de si em si mesmo (interno); no “eu sou” está o senso de existência verdadeira (*self*/identidade); no “estou só” está a confiança na presença contínua, consistente, disponível de alguém importante – situação que empresta a condição de relações baseadas em confiança, em amizade e em compartilhamento. Essas experiências autênticas, verdadeiras e satisfatórias são a essência do viver criativo e feliz que levam a situações de relaxamento (descanso) e busca de situações que envolvam criatividade. Assim, é no silêncio (não barulho), é na solidão (presença) que a vida acontece (criação), é na satisfação verdadeira de necessidades próprias que acontece o estar com e para alguém (partilha).

Essa realização da vida e de vida está intimamente relacionada com a criação e criatividade pessoal e profissional e de conhecimentos, os quais ocorrem em momentos de solidão/presença e de intenso convívio. Assim é que acontecem os movimentos de legados e despedidas. Legado e despedida que permite a satisfação suficiente para voltar a estar só, mantendo a ilusão e a esperança de recriação. Lembramos Isaia (2006, p. 360), ao dizer que o professor gerativo é

[...] empolgado com a docência e apresenta como peculiaridade o cuidar, que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções individuais e grupais.

A responsabilidade está relacionada a outro aspecto focalizado por Winnicott (1983) que diz respeito ao sentimento de culpa através da perspectiva do crescimento emocional do indivíduo como algo a não ser inculcado, mas desenvolvido, estando relacionado à dimensão cultural na medida em que está superposicionada ao aspecto pessoal e que, a partir do indivíduo, transpõe-se à psicologia social. O referido autor considera que a origem do sentimento de culpa está na própria natureza humana, na vida instintiva, colocando a ideia de que:

[...] no bebê o impulso amoroso primitivo tinha um objetivo agressivo, sendo impiedoso, levava consigo ideias destrutivas, não perturbadas pela preocupação, mas o lactente que estamos observando e cuidando, com poucos meses podemos perceber também os primórdios do interesse e preocupação com os resultados dos momentos instintivos que fazem parte do amor em desenvolvimento pela mãe (WINNICOTT, 1983, p. 25).

Seguindo sua linha de pensamento, o autor coloca que esses primitivos impulsos em presença de uma mãe suficientemente boa, emprestando temporalidade, disponibilidade, estabilidade, consistência, coerência, propiciam o desenvolvimento do sentimento amoroso, auxiliando a criança a solucionar suas experiências instintivas a partir de seu cerne e conciliar-se consigo. Para esta conciliação necessita da mãe, como ego auxiliar, limitando as experiências instintivas, mas essencialmente aceitando os movimentos de reparação.

Assim, a criança torna-se capaz de aceitar a responsabilidade pela fantasia de destruição, diminuindo a confusão e discriminando fato e fantasia. Nesse sentido, a criança estabelece um círculo benigno: experiência instintiva (conexão com o id); aceitação da responsabilidade (culpa); resolução/elaboração (conciliar) e gesto restitutivo (reparação). Winnicott (1983, p. 27) acrescenta que:

[...] a eterna luta dentro da natureza interna do homem, traz a dúvida, com o resultado da luta entre as forças do bem e do mal [...] quando as experiências forem satisfatórias ou frustrantes, marcam para um ou para outro modo [...] quanto mais satisfatórias [...], o bom se torna protegido do mal.

Desse modo estabelece-se um padrão pessoal altamente complexo como um sistema de defesa contra o caos de dentro e de fora, incluindo uma ideia de valor no indivíduo, que está intimamente ligado à capacidade de sentir culpa. Assim, só pode desenvolver um senso ético-valorativo quem um dia pôde estar em contato com experiências instintivas em presença de uma mãe suficientemente boa, inaugurando a sede de seus sentimentos amorosos, agressivos, culposos e de seus gestos cuidadosos, preocupados, reparadores e gerativos. Sentimentos e gestos tão valiosos para a riqueza subjetiva dos professores orientadores, calcados na necessidade de satisfação própria e na consoante expressividade do cuidado gerativo, que mobilizam aos essenciais movimentos de legado e despedida, no circular labiríntico da profissão. Circular labiríntico que, conduzido pela integração pessoal e autenticidade de si mesmo, aceita e destina as ilusões e fantasias de Narciso e os primitivos desejos e castigos do Minotauro, torna-se possível

os dizeres: Eu Sou, Eu Existo, Eu Estou Só, Eu me Satisfaço, Eu me Preocupo, Eu Cuido, Eu Crio.

Tendo em vista a posição de Abraham (1987) de que pessoa e professor são indissociáveis, torna-se válido o pensamento de que os conceitos de estruturação da personalidade, constituição de mundo interno e de núcleo identitário (*self*) e os processos que os editam também dinamizam a construção do professor. Dessa maneira, revelar-se-ia um professor suficientemente bom, capaz de reconhecer as necessidades do aluno em desenvolvimento e de estabelecer um clima emocional de confiança, um ambiente facilitador e um espaço transicional onde um verdadeiro acontecer docente se desenvolva. Associando as áreas psicodinâmicas e educativas vamos à busca de compreensões que enriqueçam o entendimento dos movimentos nas vivências ilusórias de Narciso, nas labirínticas do Minotauro e nas de um Homem Possível.

2.1.1 Figura Mitológica

O Minotauro (touro de Minos) é uma figura mitológica criada na Grécia Antiga. Com cabeça e cauda de touro num corpo de homem, esse personagem povoou o imaginário dos gregos, levando medo e terror. De acordo com o mito, a criatura habitava um labirinto na Ilha de Creta, que era governada pelo Rei Minos.

Conta o mito que ele nasceu em função de um desrespeito de seu pai ao deus dos mares, Poseidon. O Rei Minos, antes de tornar-se rei de Creta, havia feito um pedido ao deus para que ele se tornasse o rei. Poseidon aceita o pedido, porém pede em troca que Minos sacrificasse em sua homenagem um lindo touro branco que sairia do mar. Ao receber o animal, o rei ficou tão impressionado com sua beleza que resolveu sacrificar outro touro em seu lugar, esperando que o deus não percebesse.

Muito bravo com a atitude do rei, Poseidon resolve castigar o mortal e fez com que a esposa de Minos, Pasífae, apaixonasse-se pelo touro. Isso não só aconteceu como também ela acabou ficando grávida do animal. Nasceu desta união o Minotauro. Desesperado e com muito medo, Minos solicitou a Dédalos que construísse um labirinto gigante para prender a criatura. O labirinto foi construído no subsolo do palácio de Minos, na cidade de Cnossos, em Creta.

Após vencer e dominar os atenienses numa guerra que havia matado Androceu (filho de Minos), o rei de Creta ordenou que fossem enviados todo ano sete rapazes e sete moças de Atenas para serem devorados pelo Minotauro. Após o terceiro ano de

sacrifícios, o herói grego Teseu resolve apresentar-se voluntariamente para ir à Creta matar o Minotauro. Ao chegar na ilha, Ariadne (filha do Rei Minos) apaixona-se pelo herói grego e resolve ajudá-lo, entregando-lhe um novelo de lã para que Teseu pudesse marcar o caminho na entrada e não se perder no grandioso e perigoso labirinto. Tomando todo cuidado, Teseu escondeu-se entre as paredes do labirinto e atacou o monstro de surpresa. Usou uma espada mágica, que havia ganhado de presente de Ariadne, colocando fim àquela terrível criatura. O herói ajudou a salvar outros atenienses que ainda estavam vivos dentro do labirinto. Todos saíram do local seguindo o caminho deixado pelo novelo de lã.

2.2 Entre Narciso, Minotauro e o Homem Possível, uma Constituição Profissional

Na caminhada de construção histórica desta tese é chegado o momento de estudarmos a constituição formativa de professores, com vistas ao orientador em seus movimentos de legados e despedidas e suas vivências entre Narciso e Minotauro. Emprestando coerência a esta história de investigação, lembremos que a visão epistêmica no dito “yo quiero decir algo sobre algo a alguien”³² (RICOEUR, 1999) e nos ditos “eu sou, eu existo, eu estou satisfeito, eu estou só, eu me preocupo, eu cuido, eu crio” (WINNICOTT, 1975, 1983, 1994, 2000) são dizeres que se associam em uma compreensão do homem como ser social, ancorando-se em sua subjetividade e na intersubjetividade para, por meio de seu sentido existencial, realizar a vida.

Ao ligarmos a compreensão expressa e a ideia de cuidado gerativo, chegamos ao entendimento do formador como um ser unitário, constituído em uma história vivencial/experiencial de pessoa e de professor. Constituição e construção histórica da vida que envolve o *self* como produto da integração de representações, estando em constante mudança, definidas pelas relações reais e fantasiadas consigo, com outros significativos e nos diversos espaços e tempos de vivências e experiências (BARBOSA, 2005).

Esse pensamento nos mostra o *self* exercendo a função de desencadear e sediar os processos evolutivos nos e dos diversos ambientes, através de buscas de relacionamentos de intimidade e de manutenção de integração e coesão interna. Então, vemos o *self* como célula viva dos processos de mudanças e de transformações pessoais e, assim, das experiências constitutivas profissionais. Amparados nesta visão do evoluir da pessoa

³² “Eu quero dizer algo sobre algo a alguém” (tradução nossa).

profissional, entendendo-a por meio de suas passagens de Narciso à Minotauro, tentaremos observar e compreender sua movimentação de Minotauro a Homem Possível, ou seja, o formador possível.

Ao evoluir em nossos pensamentos, lembramos Erikson (1985), que considerou o desenvolvimento pessoal de forma ampla, focalizando o contexto social, as interações entre amigos, professores e cultura. Ao ampliar a visão da evolução pessoal, esse autor mostra-a através de estágios com polos positivos e negativos. Esses estágios apresentam crises emocionais a serem superadas sob influência do mundo e ambiente interno e externo. Erikson entende que as vivências de cada estágio influenciam as vivências do estágio seguinte, perfazendo um ciclo. Por conseguinte, o autor afirma que uma geração marca a outra pela maneira de cuidar e criar, estabelecendo uma transgeracionalidade.

Retomando a ideia de que uma identidade profissional promove uma mudança no *self* (si mesmo) – transformação ocorrida em vínculos afetivo-cognitivos entre formador e formando –, chegamos aos estudiosos do processo constitutivo-formativo do professor. Inicia-se, assim, uma nova constituição subjetiva que caminhará para uma revivência dos processos maturativos de integração, personificação e realizações pessoais a partir de seu *self*. Então, deparamo-nos com a essencial importância de que os primeiros passos maturativos tenham conduzido à constituição de um verdadeiro *self* para que as novas vivências sejam marcadas por autenticidade, ou seja, que Narciso tenha dado passagem ao Minotauro. Ao refletirmos sob a luz desses aportes psicanalíticos, temos a considerar que neste processo vivencial se desenvolverá um núcleo identitário, um *self* (si mesmo) mudado, que é produto de uma elaboração sintética das diversas representações imaginativas que povoam o mundo interno e emprestam à pessoa a ideia de si mesmo profissional, ou seja, do “agora sou professor”. Nesse caso, o *self* exerce suas funções de busca de ligações com outros significativos, estabelecendo trocas intersubjetivas e de manutenção da integridade identitária nos diversos espaços, tempos e contextos de socializações. Dessa forma o *self* (si mesmo) compõe a instância da pessoa que sedia e estabelece as dinâmicas evolutivas da identidade pessoal e, agora, agregando a identidade profissional por meio de relações intersubjetivas que se replicam ao longo do tempo, em diferentes espaços.

O material que circula nesta dinâmica evolutiva é composto por senso-percepções, afetos, pensamentos, fantasias e atitudes que extravasam de si para si mesmo, para o outro significativo, para o ambiente interno e externo, proporcionando trocas contínuas, emprestando um sentido existencial ao longo da vida. Lembremo-nos, aqui, que na

constituição pessoal acontecem movimentos de contínuo vir a ser, por meio de cuidados maternos ambientais que facilitam e/ou dificultam a constituição de um verdadeiro *self*, que marcarão, agora, a autenticidade do ser formador.

Assim, entendemos o *self* como o espaço de integração das diversas dimensões pessoais dos tempos passado, presente e futuro, de afetos e cognições, estabelecendo um estilo de ser professor, marcando as trocas transformativas que estão sob a gestão desse cuidador³³. Consideramos que o exposto propicia o estabelecimento de uma ponte transdisciplinar entre o universo do pensamento psicanalítico e o da formação docente, com seus processos constitutivos e evolutivos pessoais e profissionais que ecoam entre si.

Mosquera (1975, 1980) clarifica o professor a partir de duas dimensões fundamentais: a de ser humano e a de pessoa. Como ser humano, esse professor está em busca de significado para seus motivos mais profundos. Significação que atenua o sentimento de perda imposto pelo enfrentamento da vida real, em contraste com as ilusões a respeito de si e de outros e que deixa como herança um sentimento de si que se traduz em maturidade internalizada. Como pessoa, esse professor tem um passado histórico fundamentado nas experiências realizadas e nas ações que desencadeou por meio de sucessivos comportamentos que lhe conferem significação para suas necessidades de viver, autoformar-se e autorrealizar-se junto a seus pares. E essa situação lhe confere forças para relações entre indivíduos, viabilizadoras de crescimento, ao invés de tirania e amargura. Pautado por esses pensamentos, Mosquera (1975, p. 97) diz que “a profissão é um aspecto ligado à individualização e ao relacionamento, e representa a dinamicidade daquilo que o professor prevê a respeito dos outros e, muito especialmente dele mesmo”.

Em obra posterior, Mosquera (1980, p. 137) acrescenta que quando “o educador está sinceramente compenetrado da problemática essencial de uma existência humana plenamente vivida, a sua gestão adquire o caráter de autenticidade requerido”. Assim, esse autor alerta para a necessidade de que o professor seja “suficientemente maduro para que, em primeiro lugar, possa viver com uma consciência das necessidades básicas próprias e das dos outros” (MOSQUERA, 1975, p. 105).

Pensamos que o desejado ao professor é que seja caracterizado e permeado pela confiança e amorosidade de um cuidador que está preocupado com as necessidades da criação de um novo ser docente, sem, contudo, esquecermo-nos da natural ambivalência do ser humano. E nesse momento lembramo-nos das ideias de Gatti e Kachnovsky (2005,

³³ Nesse momento entendemos cuidador no sentido de formador.

p. 56), acerca da concepção do ser docente, em que “hay un embate en juego, una disputa del docente con aquello que resiste desde el objeto y desde el propio sujeto a conocer(se) y a ser (re)conocido; pero algo también que trasciende a ambos y que torna en aventura riesgosa el afán por descubrir³⁴”.

Essas autoras, por meio de uma visão poética, nos conduzem a sentir e pensar o quanto entre o desejo e a resistência, a possibilidade e a impossibilidade, o poder e a proibição, o docente satisfaz-se e frustra-se em sua busca de transcender e de transgredir rumo à sua verdadeira existência, e, assim, à existência do outro ser docente, que está sob seus cuidados. O sentido/direção do vir a ser docente seria ir à busca do outro ser significativo (educador/educando) e com ele, e através dele, recriar-se e criar outro ser diverso e divertido, capaz de ser criativo.

Gatti e Kachnovsky (2005) chamam a atenção para os fenômenos de conversão e diversão, para os quais por meio de movimentos convergentes e divergentes cria-se o diferente e o divertido. No acontecer desses fenômenos existem passos importantes a serem efetuados, que são baseados em desafios, renúncias e possibilidades de aquisição de dons³⁵ e de deveres. É nessa caminhada que, a partir de tomadas de consciência, o docente abre espaço para o amor à ciência e à consciência de si mesmo e do outro, e dos diversos mundos, tornando-se altamente significativo o comprometimento em forma de dívida/dever de passar estas aquisições à geração seguinte. Acontece, assim, a formação do ser docente autêntico. Tais ideias associam-se a que viemos falando de que movimentos de organização e desorganização internas entre narcisos e minotauros abrem espaços para legados e despedidas em forma de herança geracional e transgeracional.

Desta forma, dirigimos nossa atenção a Abraham (1987), psicóloga e estudiosa que foca seu olhar sobre o universo educativo formativo, considerando o professor por meio de todas as suas facetas e em busca de satisfação de motivações e acalmia de ansiedades. Para tanto, faz-se necessária uma constituição autêntica que possa lidar com estas mesmas ansiedades, com frustrações e gratificações.

A autora ilumina os conceitos de constituição de mundo interno e concepção de realidade e fantasia, remetendo aos conceitos winnicottianos de individuação e de integração, personificação e realização. Neste processo de transformação de mundo interno e mudança de si mesmo, de estabelecimento de novas relações e de manutenção

³⁴ “[...] há um embate em jogo, uma disputa com aquele que resiste desde o objeto e desde o próprio sujeito a conhecer e a ser reconhecido, mas há algo que também transcende a ambos e que torna uma aventura plena de riscos o afã por descobrir” (tradução nossa).

³⁵ De acordo com Gatti e Kachnovsky (2005), entendemos dons como sinônimo de aptidões.

da individuação, reaparecem ansiedades primitivas, fruto da desorganização que o processo transformativo causa. Essa situação traduz-se em risco de ocorrência de movimentos destrutivos, ao invés de movimentos construtivos, e depende do grau de consciência do que seja realidade e fantasia. Dessa consciência depende a qualidade dos mecanismos de defesa que a pessoa lançará mão frente às relações transformativas.

Abraham (1987) clarifica também o conceito de verdadeiro *self* e de falso *self*, os quais desencadeiam e condicionam as vivências constitutivas da identidade profissional. Com esta compreensão da pessoa e da formação, a autora fala sobre o funcionamento grupal e entende que o grupo abarca uma série de desejos, fantasias, mentalizações e uma dinâmica de ansiedades e defesas, consciência e inconsciência intra e intergrupais. A este entendimento grupal associamos os conceitos de Winnicott de *holding*, ambiente facilitador, de clima de confiança, de realidade compartilhada, de espaço potencial no qual se realiza o jogo vivencial – origem das atividades criativas e de verdadeiro e falso *self* identitário profissional.

Acentuamos, então, a importância de um espaço-ambiente facilitador para o estabelecimento de um clima de confiança onde as ansiedades individuais e grupais possam ser contidas e prevaleça o verdadeiro em contraposição ao falso. Abraham (1987) transita também no ideário sociocultural, considerando a importância das pressões contextuais neste universo específico do campo educacional, ratificando o pensamento de que estas pressões ocorrem através do individual, do grupal e daí para o campo educacional.

Nesse momento, após clarificar as ideias que amparam o olhar de Abraham, vamos dirigir-nos ao foco maior de atenção: o professor e a formação. Ao focalizá-lo, Abraham (1987, p. 23) diz que:

[...] el sistema psicológico y el sistema psicológico individual tejen juntos un plan de grupo dotado de un equilibrio inestable, muy complicado y complejo. Si el maestro es confuso, estacionado, no solamente por el exterior, pero también por un interior, y su destino profesional descansa en el limbo dentro y fuera que el profesor debe definir y dar a luz a menudo.³⁶

Nesta movimentação para dentro de si mesmo, para fora de si mesmo e para o interior de outro si mesmo e do grupo, com toda sua complexidade é que a pessoa

³⁶ “[...] o sistema psicológico individual e o sistema psicológico grupal entretecem juntos um plano dotado de um equilíbrio instável, muito sinuoso e complexo. Se o docente está atrapalhado, estacionado, não está só por um afora, senão, também, por um adentro, e sua própria sorte profissional descansa no limbo de afora e adentro que o docente deve definir e desnudar muitas vezes” (tradução nossa).

constitui-se professor. Isso nos faz pensar em várias complexidades em estreito contato gerando a formação e, assim, associamo-nos a Abraham e sua ideia figurativa de labirinto no acontecer formativo. Seguindo o pensamento da autora, compreendemos:

[...] el sí-mismo profesional como un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás significantes de su campo profesional. Sobre la base de este sistema son las imágenes, actitudes, valores, sentimientos presentes en un nivel consciente y también las imágenes, deseos, tensiones, emociones presentes en un nivel inconsciente, porque el profesor no se le permite recordarlos como "suyos", por más que esos deseos, las imágenes y las tensiones constituyen su verdadero sí-mismo (ABRAHAM, 1987, p. 23)³⁷.

Falando sobre um verdadeiro si mesmo, a autora sublinha os processos elaborativos como fonte importante para aceitação de possibilidades que destinariam o Minotauro, constituído tanto pelo mundo dos instintos das paixões reprimidas e do inconsciente como pelo impulso humano dirigido à espiritualidade, à emancipação, respeito ao domínio terrestre e o surgimento de forças criadoras. A esse respeito Abraham (1987, p. 27) diz que:

[...] este auténtico sí-mismo que es fascinante e que inspira terrores imaginables es el mismo núcleo de la motivación que llevó al profesor a abrazar su profesión, es ese potencial vivo que da a la persona el sentimiento de que realmente hay en su propio cuerpo; ese sí-mismo es lo que le da la seguridad de su diferenciación, de su permanencia, de su singularidad³⁸.

Acrescentando que quando os fatores exteriores que confrontam esse si mesmo chocam-se contra esse núcleo central organiza-se um falso si mesmo e o verdadeiro vive em um estado de isolamento relativo “[...] y tanto más oculto y prohibido cuanto más grande es la ansiedad de ser depreciado o destruido³⁹” (ABRAHAM, 1987, p. 28). Sintetizando, essa estudiosa traz-nos o entendimento de que a pessoa em formação e formadora necessita, para conceber sua própria identidade docente, de um mundo interno integrado, habitado por um autêntico si mesmo que forme um espaço-ambiente interno seguro e confiável. Além disso, necessita também dessas mesmas condições advindas do

³⁷ “[...] o si mesmo profissional como um sistema multidimensional que compreende as relações do indivíduo consigo mesmo e com os demais significantes de seu campo profissional. Na base deste sistema estão as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos presentes em um nível consciente e também as imagens, os desejos, as tensões, as emoções presentes em um nível inconsciente, porque o professor não se permite recordá-los como “seus”, por mais que esses desejos, imagens e tensões constituam seu verdadeiro si mesmo” (tradução nossa).

³⁸ “[...] esse autêntico si mesmo que é sede fascinante e que inspira terrores imagináveis é o mesmo núcleo da motivação que impulsionou ao docente abraçar sua profissão, é esse potencial vivo que dá à pessoa o sentimento de que realmente existe em seu próprio corpo; esse si mesmo é o que dá a segurança de sua diferenciação, de sua permanência, de sua unicidade” (tradução nossa).

³⁹ “[...] e tanto mais oculto e proibido quanto maior é a ansiedade de ser depreciado ou destruído” (tradução nossa).

mundo externo. Sobre os diversos si mesmos em contato, a estudiosa faz referência à importância de que as pessoas em formação estejam ávidas por constituírem-se e realizarem-se, situação que as impulsiona a relacionarem-se e a circularem em todos estes espaços e ambientes internos e externos, enfrentando ansiedades e medos na busca de uma existência satisfatória, tranquila e criativa.

Ao refletirmos sobre esse ideário, dizemos que Abraham (1987) tem como princípio fundante que o núcleo básico do acontecer educativo é a pessoa do professor, trazendo consigo toda sua complexidade estrutural (id, ego, super ego), sua constituição de mundo interno povoado de imagens de si e de outros significativos reais e fantasiados, entrecortado por realidade interna e realidade externa, dependendo do grau de individuação atingido em sua história pessoal. Vivência histórica que lhe traz como herança o núcleo de sua identidade, o *self*, conferindo-lhe maior ou menor consciência de si mesmo (coesão de *self*). Esse sujeito, assim estruturado, constituído e identificado, desenvolve-se e forma-se em estreita ligação com outros significativos e está em constante busca de ligações de unidade para dar continuidade à sua busca existencial e às suas realizações. Essas ligações vinculares ocorrem em dois sentidos: ao intrasubjetivo e ao intersubjetivo, promovendo profundas mudanças nesses espaços.

Como já mencionamos, o material que circula nestas ligações é constituído de senso-percepção, afetos, pensamentos e atitudes, que é direcionado de si para si mesmo e para os outros significativos, sendo articulado pelo ego e seus mecanismos de adaptação e defesa, definidos e escolhidos conforme a interpretação das situações geradoras de mudanças e as ansiedades por ela despertadas. Essas mutações dinâmicas podem ser percebidas tanto como seguras ou ameaçadoras, pautando a movimentação pessoal perante essas exigências evolutivas. A dinâmica evolutiva estabelece vias labirínticas intra e inter-relacionais compostas de dois níveis – o consciente (claro) e o inconsciente (escuro) –, onde transitam, através de mecanismos de defesa, figuras reais (iluminadas pela clareza da consciência) e fantasiadas (obscurecidas pelas sombras do inconsciente). Assim reconhecemos o professor apresentado por Abraham: como alguém que guarda em si um instigante “labirinto” e, em seu centro, um poderoso “Minotauro” a ser humanizado e reconhecido pela sua própria força e essência. Ao retratar esse educador, a investigadora o mostra com seu perfil profissional construído por um eu profissional individual, formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado.

O eu real é traduzido pela capacidade de perceber ele mesmo (concepção de si) e suas possibilidades de maneira real e autêntica. Ao prevalecerem estas capacidades,

prevalece um funcionamento sob hegemonia do verdadeiro *self*, com suas expressões verdadeiras, espontâneas e criativas, altamente gratificantes. O eu ideal corresponde às expectativas que ele tem de si mesmo como educador, seguindo seus ideais e valores, e os do grupo, mas tendo consciência de suas limitações e de que não é esse ideal. Esse eu expressa uma boa capacidade de tolerar frustrações e de comprometimento com movimentos de busca, com possibilidade de lidar com as ansiedades provenientes de certezas e incertezas, do conhecido e do desconhecido, do consciente e do inconsciente.

Atrelados, o eu real e o eu ideal resultam de uma estruturação pessoal afinada e de boa consciência interna para encarar os caminhos labirínticos com maior clareza para enfrentar escuridões, com maior amor para neutralizar a raiva e com atitudes mais confiantes e seguras em direção a saídas criativas. O eu idealizado é relacionado às ilusões de perfeição, refletindo incapacidade de reconhecer-se com limitações e contradições, advindo ansiedades intensas, resultando em fragilização da estrutura pessoal e diminuição da consistência interna, que se fragmenta por mecanismos de negação, dissociação, projeção, introjeção e identificação projetiva. Ao prevalecer esse funcionamento, surge um professor mascarado, escondendo fantasmas angustiantes, assustadores e muita escuridão. Alguém que está paralisado pela crença de que os aspectos monstruosos do Minotauro prevalecerão sobre os humanos e move-se por caricaturas (falso *self*) que aprisionam a autenticidade (verdadeiro *self*).

O grau de integração e prevalência de determinado funcionamento é diretamente proporcional às capacidades individuais, às condições estabelecidas pelo campo educativo e aos fatos vivenciados. Os diversos eus profissionais individuais formam o eu profissional coletivo, que é um complexo subjetivo grupal que adquire vida própria – formado pelo eu coletivo real e pelo eu coletivo ideal – e funciona sob os preceitos psicodinâmicos de funcionamento grupal. Esse complexo exerce importante influência sobre o funcionamento interno de cada um de seus membros e sobre as relações entre os diversos subgrupos que compõem o campo escolar. E como este “eu profissional coletivo” é uma composição dos diversos “eus profissionais individuais”, estabelece-se um sistema de retroalimentação. Nesse sistema de retroalimentação surgirá um campo de ações, um espaço subjetivo (intersubjetivo) com predominância de um clima (confiança/desconfiança), com determinadas condições de continência ou não (tranquilizadora/ansiogênica).

O grupo formativo constituído por esta trama intersubjetiva (labirinto) assemelha-se a uma mente (eu profissional coletivo, apresentando, também, um Minotauro e um

núcleo identitário profissional coletivo), acreditado predominantemente facilitador/confiável e/ou adverso/ameaçador, marcando a formação conforme suas próprias características e as características da pessoa da formação. Na visão de Abraham (1987, p. 19), nesse interjogo de forças e pressões se estabelece

[...] un nivel de funcionamiento inconsciente en el grupo, cuyo propósito es permitir a sus miembros soportar la ansiedad de su existencia y también de la estructura del grupo, alcanzando una atmosfera segura, para que los verdaderos sentimientos y ansiedades puedan ser expresos⁴⁰.

Quando não é possível atingir esta atmosfera segura de confiança, o grupo formativo perde a ênfase na evolução e aprisiona em fantasias e fantasmas as pessoas da formação. Assim, fica elucidada a intensa repercussão entre o individual e o contextual na formação e a necessidade de abrirem-se possibilidades para a formação de educadores verdadeiros e criativos, com amor ao conhecer-se e ao conhecimento, e não caricaturas portadoras de falsas ilusões – tanto narcísicas, como onipotentes (Rei Minos), ou agressivas (tauro). Docentes que parecem fantasmas de si mesmos esvaziados e desesperançados, aprisionados nas vias labirínticas de mundo interno e do mundo externo, sem condições de discriminá-los, não percebendo as realidades e as fantasias no vivenciado.

Retomando a ideia do funcionamento do grupo formativo, de sua movimentação inconsciente, da influência indivíduo/ambiente, percebe-se a essencial importância da constituição individual do formador. O pensamento da autora aqui focalizado aponta para a constituição de si mesmos autênticos, capazes de suportar os momentos de solidão e de renúncias a falsas belezas e certezas para, esperançosamente, criar e recriar. Do mesmo modo, o pensamento de Abraham não se direciona para narcisos, deuses, reis ou touros eternamente amortecidos em ilusões, na espera que algum olhar ou alguém lhe empreste existência real, integração e personificação. A nosso ver, é nessa eterna espera e/ou esperança que reside a possibilidade de mudanças, propiciadas pelos cuidados dos formadores e do campo formativo, quando forem direcionados à geratividade.

Abraham (1987), ao transpor este ideário psicanalítico para o campo da formação, possibilita sua compreensão pela ótica psicodinâmica e o entendimento de que são reeditadas as experiências formativas, guardando suas peculiaridades, e também

⁴⁰ “[...] un nivel de funcionamiento inconsciente no grupo, cujo propósito é permitir a seus membros suportar a ansiedade de sua existência e também da estrutura do grupo, alcançando uma atmosfera segura para que verdadeiros sentimentos e ansiedades possam ser expressos” (tradução nossa).

respeitando os momentos críticos da evolução do ciclo vital. Assim, empresta relevante apoio teórico à nossa investigação e para a discussão entre as diferentes disciplinas. Essa investigadora deixa-nos como legado principal a percepção da pessoa da formação, englobando todas as suas facetas mentais, psicológicas e relacionais, traçadas em um perfil próprio, elaborando e reelaborando o seu si mesmo, seu núcleo identitário. Esse acontecer vivencial ancora-se nesse próprio perfil e em si mesmo, mas também em experiências sensíveis ao meio relacional, iluminando as três dimensões que tem sido alvo de nossa atenção: a dimensão pessoal (integração, personificação e realização), a dimensão espacial e temporal (interno, externo e intersubjetivo) e a dimensão da qualidade dos cuidados prestados (o formador e o ambiente). Essa percepção faz-nos pensar que no entrecruzamento dessas dimensões dinamizam-se afetos, pensamentos e ações, conscientes e inconscientes, mobilizadores e condicionadores da formação, que emprestam, ou não, suporte necessário para a constituição da identidade profissional (eu profissional real). É a esse suporte que temos chamado de cuidado gerativo. A geratividade torna possível o direcionamento vivencial no sentido de compreensões, interpretações e elaborações mais realistas e menos fantasiosas, ou seja, mais possíveis e transitivas.

Municiados por essa visão acerca das questões constitutivas e formativas, recordamos Heller (1982), com sua teoria dos sentimentos, destacando a implicação como um sentimento construtivo e inerente ao pensar e agir do professor. Esclarecendo seu pensamento, Heller (1982, p. 70) diz que o professor está vivenciando de forma autêntica a construção formativa

[...] al estar implicado en la preservación y expansión del yo en la continuidad del Ego, en el conocimiento del hombre, en encontrar nuestro camino en el mundo, en componer, comprender, ordenar los hechos de la vida, en adscribir sentido a las acciones [...] sus valores, costumbres, objetivaciones⁴¹.

Assim, a implicação está na constituição afetiva do professor, traduzindo seus motivos íntimos e seu modo de dar sentido à sua existência, direcionada à sua profissão, ao seu “ser professor”. A estudiosa clarifica que ao estar implicado o professor sente algo, um sentimento. Sentir algo é uma expressão de si mesmo que se inicia no espaço intrapessoal e torna-se um elemento de ligação e de regulação na esfera interpessoal. Heller (1982, p. 72) reitera dizendo que “[...] sentir no es meramente una experiencia

⁴¹ “[...] ao estar implicado na preservação e expansão do eu, na continuidade do ego, no conhecimento do homem, em encontrar um caminho no mundo, em compor, compreender e ordenar os fatos da vida, em emprestar sentido as suas ações, seus valores, costumes e objetivações” (tradução nossa).

subjetiva, sino también una expresión. El sentimiento se expresa en la mímica, en gestos, en elementos fonéticos [...] en comportamiento en general. Se expresa indirectamente al explicar al otro el sentimiento propio⁴²”.

Sintetizando, podemos dizer que os sentimentos são elementos que configuram e regulam os processos constitutivos e formativos, calcados na subjetividade e intersubjetividade. Entendidos desta maneira, a qualidade dos sentimentos despertados marcará a qualidade da constituição do formador, ao mesmo tempo em que ele próprio os edita, e a ele retornarão, desencadeando as vivências formativas.

Então, sob esta perspectiva, o sentir algo e a expressão deste sentimento são constitutivos e figurativos do si mesmo do professor e constitutivos e configurativos do ambiente da formação. Heller (1982) atenta para o fato de que sentir aciona e reaciona uma cadeia de sentimentos, pensamentos e ações, desencadeando uma complexa sequência de processos formativos, ancorados no sentir/pensar/agir. Essa complexa sequência de sentir, pensar e agir, desencadeadas pelo sentir, faz-se como o transfundo da formação ao estabelecer o clima emocional que irá matizar os ambientes da formação e a própria formação.

Dentre os vários sentimentos estudados a autora focaliza as emoções como sentimentos complexos que envolvem diferenciação cognitiva, discriminação nas situações vivenciadas e idiossincrasia, na medida em que varia de pessoa para pessoa, cultura e classe social. Devido à complexidade e abrangência das variadas dimensões humanas, as emoções têm a função de regência dos demais sentimentos e são essenciais para a busca existencial e para a coexistência dos seres humanos. Heller ainda salienta a significância de considerarmos o clima emocional e os sentimentos deles advindos, pois são essenciais para a integração e autenticidade estabelecida na complexa sequência entre o sentir, o pensar e o agir nas vivências formativas na medida em que se faz esteio e marcador da qualidade deste próprio desenrolar sequencial.

Assim sendo, esse posicionamento empresta força aos estudos até agora realizados e expressos na ideia de que na complexa maneira de sentir, pensar e agir do formador reside a autenticidade e legitimidade do vivenciar formativo. Percebemos que através dessa ótica entrelaçam-se fortemente os constituintes afetivos, cognitivos e comportamentais do formador, sendo sediados e regidos pelo próprio si mesmo do

⁴² “[...] sentir não é meramente uma experiência subjetiva, senão também uma expressão. O sentimento se expressa na mímica, nos gestos, em fonemas, no comportamento em geral. Se expressa indiretamente ao explicar ao outro o sentimento próprio” (tradução nossa).

formador, direcionados e pautados pelos sentimentos despertados na compreensão e interpretação do vivenciado. Essa percepção faz-se elo entre os pensamentos acerca dos processos maturativos, do perfil psicológico do professor e seu vivencial constitutivo e do professor gerativo ao elucidar a força da emocionalidade como elemento de expressão e ação e como componente de ambiência.

Relembramos que o formador é um ser unitário e singular que guarda em si mesmo a herança vivencial desde os primórdios de sua vida, que é fruto das relações estabelecidas entre o seu potencial de ser, os cuidados ambientais propiciados e a relação estabelecida entre eles. Nessas relações estabelecem-se os espaços, os ambientes e o clima emocional, nos quais as vivências maturativas ocorrem direcionadas à integração, personificação e realização, e, assim, fazem-se gerativas. Lembramos da importância do cuidado amoroso e gerativo suportando os sentimentos de solidão pedagógica e de angústia pedagógica, dos sentimentos de desamparo e angústia frente à ausência de interlocução e à consciência da necessidade de transformação de suas práticas (ISAIA, 2006). Dessa forma, o professor orientador sofre pressões internas e externas contextuais e não sabe que caminhos tomar. Quando suportados esses sentimentos, prevalece o cuidado que propicia a evolução pessoal e profissional do formador, na relação entre gerações.

Entre momentos de dúvidas, angústias e solidão que desorganizam e desintegram o mundo interno do formador e entre momentos de cuidado suportivo e tranquilizador que reorganizam e integram esse mundo interno, torna-se possível uma autêntica vivência formativa. Então, atrelando as ideias de amparo teórico, dizemos que restabelecida a integração pessoal e a coesão de si mesmo, o formador expressa-se através de seu ser, pensar e agir docentes, pautado por pensamento reflexivo, atitudes de respeito, flexibilidade e autonomia que cultivam a curiosidade e a construção de conhecimentos. Estando o professor dotado dessas condições, capacidades e características, naturalmente ele irá à busca de partilha, compartilhando experiências, vivências, crenças, saberes e fazeres em uma ciranda que não se esgota. E é nessa ciranda que acontece a construção da professoralidade.

A professoralidade é entendida como um processo de constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, na qual as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado através de trocas intersubjetivas e interdiscursivas são indispensáveis. A professoralidade implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão

como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória (ISAIA e BOLZAN, 2009). Entendemos que a construção da professoralidade promove a constituição da identidade docente, ou seja, a representação sintética de si mesmo como professor, que se fará numa evolução do *self* pessoal para um *self* que também abriga uma representação de si mesmo como profissional.

A partir da ideia da necessária coesão de *self* que abriga as diferentes representações de si mesmo, esta será a instância que proporcionará as características que nortearão o seu ser, fazer e estar no mundo docente, impulsionando-o a experienciar na busca de ligação e integridade, pois essas são as funções do *self* no decorrer da vida. O esperado é que essas experiências ocorram em uma ambiência interna e externa, pessoal e institucional, que sejam facilitadoras para que o docente possa aceitar as realidades, trabalhar com elas com coragem suficiente em direção ao enriquecimento de si mesmo, dos outros e do mundo (MACIEL, 2009).

Os entendimentos acima expostos entrelaçam fortemente os conceitos das áreas envolvidas no estudo e indicam que o professor desejado precisa integrar dentro de si características de cuidado consigo, com o outro e com o contexto. Esse complexo está permeado por sentimentos capazes de propiciar um clima emocional e ambiente facilitador para que os espaços internos e externos façam-se sede de movimentos de partilha em direção evolutiva. Essa visão da complexa dinâmica maturativa e evolutiva da vida e da profissão professor, ancorada na busca existencial do ser através de experiências e direcionada à integridade pessoal e à coesão de si mesmo, quando transportada aos estudos sobre formação de formadores deixa-nos algumas questões: Como ser formador? Como sentir a formação? Como pensar a formação? Como fazer a formação?

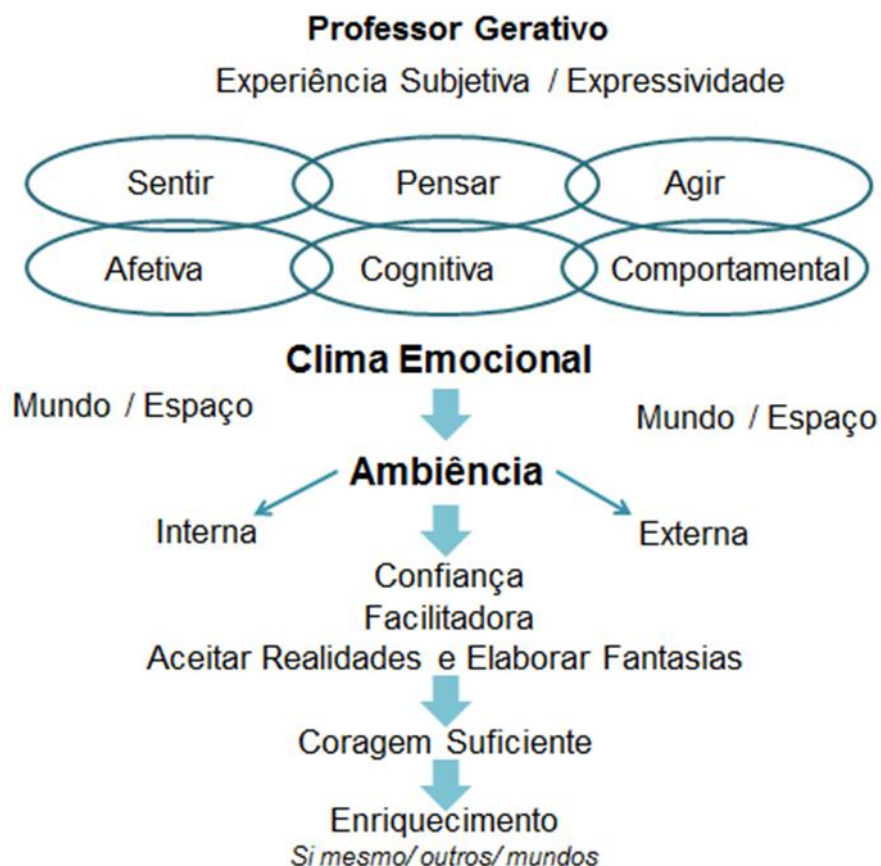


Figura 5 – Constituição e Expressividade
Fonte: Isaia (2003); Heller (1982); Maciel (2009).

Tendo como suporte a compreensão de que o sujeito constitui-se na intersubjetividade, através de processos compreensivos e interpretativos, chegamos às ideias de Josso (2004). Dirigimos nosso olhar a essa formadora e investigadora da formação, especificamente em sua busca por profunda compreensão deste processar, tendo como amparo histórias de vidas narradas e como método a ideia de que o sujeito é o centro deste processo constitutivo, julgando que a narrativa propicia aprendizagem experiencial. Para Josso (2004, p. 48), a aprendizagem experiencial é a maneira autêntica de formação, pois “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. Encontramos, em seu pensamento transdisciplinar, forte eco com nossa pesquisa. A autora apresenta o sujeito como matriz dos seus processos constitutivos de identidade, de subjetividade e de conhecimento, amalgamando as dimensões pessoais, profissionais e contextuais, entendendo-o como sujeito e objeto dos caminhos que conduzem a uma construção intencional de um adulto em autoformação.

Esse aprendente é compreendido em suas dimensões pessoais existenciais, relacionais e instrumentais. Suas conseqüentes aprendizagens de si mesmo, de suas práticas, de suas compreensões e explicações acontecem em espaços internos, externos e naturais, considerando os tempos presentes, passados e futuros. Nessa caminhada de apropriação de si mesmo e de sua formação acontecem movimentos de progressão e/ou fixação, de integração e/ou fragmentação, de lucidez e/ou obscurantismo. Essa dinâmica tensional proporciona um processo de elaboração simbólica de vivências marcantes em experiências formativas na qual o horizonte desejado é o desenvolvimento da capacidade de apropriação das aprendizagens. Essa movimentação ocorre em três contextos ambientais: o ambiente interno (subjetividades e identidades), o ambiente humano (subjetividades e identidades em relação entre si) e o ambiente natural (natureza humana e do planeta). Também ocorre em três diferentes tempos: o passado, o presente e o futuro, sendo o presente momento de rememorar e elaborar o passado para que o futuro seja criativo e gerativo.

Nesse acontecer processual é necessário ter, fazer e pensar experiências que envolvem reflexão sobre as vivências e colocar as experiências em relação umas com as outras, interpretando-as e estabelecendo novos sentidos e significados. Pensamos que a personalidade, a constituição subjetiva, o si mesmo (*self*) e a qualidade vincular é que caracterizam o acontecer vivencial dos processos constitutivos de um formador. Esse processo elaborativo envolve passos de formalização, objetivização, tomada de consciência, compreensão e interpretação. A formalização consiste na materialização da narrativa da história de vida, que se torna objeto de reflexão e aprendizado. Ou seja, ocorre uma objetivização de si mesmo, proporcionando distanciamento e atenção flutuante sobre as diversas dimensões pessoais de aprendizagem, de espaços e lugares, de tempos e processos – situação que permite tomada de consciência e lucidez suficiente para a compreensão e interpretação de sentido e significado da vida e da profissão.

Na experiência de Josso, este processar acontece colocando as diversas subjetividades em contato, formando um campo de partilha propício ou não a mudanças. Com isso, é desejado que o formador seja afetuoso, experiente e corajoso, ou seja, um gestor capaz de acionar dispositivos para que o processo evolua. Também é desejável que os orientandos sejam flexíveis e abertos para se deixarem gestar, fazendo-se receptáculos e fecundadores, e, portanto, capazes de transformarem vivências em experiências formativas. Como o horizonte desejado é o desenvolvimento da capacidade de apropriação de aprendizagem, uma vez alcançado ocasiona uma constante formação de si

mesmo, gerando mudanças de conceitos, razões, conhecimentos, identidades, subjetividades, imagens e imaginações, observações e percepções de visão do mundo.

Sintetizadas as ideias fundamentais dessa investigadora, pautados por nossos questionamentos acerca da formação de formadores, tentaremos melhor compreendê-las. Ao refletir sobre o tema da busca de identidade do formador, Josso (2004, p. 46) diz que “o maior desafio é por em prática a criatividade em todas as dimensões do ser formador, ao longo de um processo de individuação”. Em relação ao processo de formação, apresenta o sujeito como célula viva da formação, estando esse animado, motivado e interessado a partir de suas próprias questões, levando consigo uma dinâmica tensional interna entre lucidez/integração/progressão e obscurantismo/fragmentação/progressão. A autora alude que essa dinâmica interna traduz-se em uma dialética pessoal entre:

[...] capacidade para reações programadas x capacidade para iniciativa; capacidade de identificação e capacidade de diferenciação; capacidade de submissão e capacidade de responsabilização; capacidade de imitação de modelos culturais e capacidade de orientação aberta ao desconhecido (JOSSO, 2004, p. 43).

Podemos perceber que a investigadora situa seu ponto de visão em uma compreensão integral e profunda do sujeito da formação e, assim, propõe uma perspectiva calcada em aprendizagem experiencial, relevando que ela pode propiciar três gêneros de aprendizagens e de conhecimentos: os existenciais (como conhecer-se como ser psicossomático), os instrumentais (como conhecer-se capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens) e os compreensivos e explicativos (como conhecer-se capaz de representações).

Partindo do princípio de que uma experiência é formadora quando simboliza comportamentos, pensamentos, ações e sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades, Josso (2004) propõe que o trabalho de simbolização seja realizado através da narrativa de vivências em grupo de formação, considerando que

[...] os conhecimentos são frutos de experiências próprias em uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo, que está sempre presente *na elaboração* de uma *vivência* em *experiência* formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas (JOSSO, 2004, p. 49, grifos da autora).

A autora considera que falar das próprias experiências formadoras é contar a si mesmo a própria história, suas características pessoais e socioculturais, o valor emprestado ao vivido na continuidade do tempo e nos espaços de vivências. Mas também é uma forma de perceber que algumas vivências são marcantes porque se impõem à

consciência e delas é possível extrair informações úteis para *transações* consigo mesmo e/ou com o ambiente humano e natural – informações e transações que podem ser geradoras de conhecimento. Adicionalmente, essa mesma investigadora afirma que essas vivências marcantes atingem o *status* de experiências a partir do momento que é feito um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

Para Josso o trabalho reflexivo acerca das vivências marcantes promove aprendizagem existencial, mas para que esta experiência existencial seja formadora é necessário uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação – articulação que se transforma numa representação e numa competência. A nosso ver, essa transformação geradora de novas compreensões e explicações e de novas competências incide de maneira significativa sobre como ser formador, como sentir a formação, como pensar a formação e como fazer a formação. Josso (2004) refere-se que nas narrativas o trabalho proposto dirige-se à escala de uma vida, sem referencial de competências a adquirir ou a desenvolver, mas de incentivar a aprender consigo a aprender, tendo como finalidade o reconhecimento por si dessa capacidade de aprender. Com isso, gera-se uma apropriação de si e de sua formação, além da possibilidade de transformar-se, no decorrer do tempo, tendo novas visões de si mesmo e mudando a maneira de compreender-se e interpretar-se, sem, contudo, perder o sentido de continuidade de si mesmo. O transcurso dessa maneira de formação obedece aos passos de formalização, objetivização, tomada de consciência, interpretação e compreensão, que culminam no desenvolvimento da capacidade de conscientização e apropriação de si.

A formalização consiste na construção da narrativa histórica da vida em linguagem oral, depois de textualizada, e esse material dá forma ao objeto de reflexão e aprendizado. Assim, a história da vida pessoal faz-se objeto, que é o passo seguinte, a objetivização. A pessoa torna-se sujeito e objeto de si mesmo, no qual uma dimensão pessoal busca refletir e aprender acerca de sua integralidade, de sua personificação e seus processos elaborativos. Essa atividade depende da capacidade de apropriação da história do sujeito, ao mesmo tempo em que visa desenvolver essa capacidade. O desenvolvimento da apropriação de si mesmo requer duas condições essenciais: a de distanciar-se e a de manter uma atenção flutuante acerca de si mesmo, das suas aprendizagens, de suas condições de situar-se nos espaços em que circula, de perceber-se nos diferentes tempos e de reconhecer-se nas suas dinâmicas de funcionamento;

qualidade de distanciamento e de atenção exigentes de tranquilidade suficientes para perceber-se, observar-se e manter a lucidez acerca de si mesmo.

Assim, o sujeito rememora e reúne um conjunto de recordações evidenciando os contornos de sua singularidade através da maneira de aprender, de enfrentar desafios, seus valores e preocupações – temas e marcas que são recorrentes em sua vida. Recorrências que vão mostrando articulações entre experiências existenciais e formativas e o fio condutor que as une, que empresta o sentido da existencialidade deste sujeito. Esse levantamento de vivências, de forma de ser, de sentir-se, pensar-se e fazer consigo ou de deixar-se levar resulta na revelação de um autorretrato para ser olhado, percebido, observado, analisado e interpretado.

O sujeito, ao socializar esse memorial no grupo formativo, também percebe e observa o material produzido pelos outros sujeitos, ou seja, o autorretrato de outras subjetividades. Nesse processo fica estabelecido um espaço intersubjetivo imerso em um campo de forças resultante das subjetividades em presença que impulsiona a analisar e interpretar o outro e a si próprio a partir de si mesmo, situação que vai evidenciando diferentes experiências, semelhanças e dessemelhanças. Neste campo de vários autorretratos a serem desvelados, acontecem transações de informações, de percepções, observações e de interpretações, como Josso (2004, p. 60) elucida: “vai entrando em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade, [...] porque a autorreflexão obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, a uma autointerpretação crítica e a tomadas de consciência”, que possibilitam discriminar-se e responsabilizar-se.

Nesse cenário e situação frutificam processos elaborativos peculiares a cada sujeito frente ao desconhecido, causando surpresa. Sob o efeito desse impacto frente a vivências e experiências ainda desconhecidas, surgem uma série de questões que desencadeiam análises, interpretações e consequentes novas compreensões e simbolizações. O conhecimento relacionado e transacionado com os antigos conhecimentos e movimentação transitiva é a própria experiência formadora de sentido e significado, que será integrativa dos espaços e tempos da vida deste sujeito peculiar. Esse processo de elaboração de si mesmo através de si mesmo emprestará autenticidade às mudanças identitárias, às transformações subjetivas e aos novos conhecimentos criados, além de trazer como herança a condição e capacidade de contínua reelaboração e reconhecimento. Josso (2004) afirma que o que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida, mas sim tomar consciência de que esse conhecimento de si

mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente às suas heranças e suas experiências.

Ao colocarmos o pensamento dessa estudiosa, estamos atentando para o quanto essa reflexão ecoa em nossa mente ao buscarmos compreender as vivências constitutivas pessoais e identitárias do orientador, seu estilo de sentir, pensar e fazer orientação e investigação. Esse acontecer vivencial e experiencial envolve a integralidade de seu ser, de suas relações e de suas dinâmicas identificatórias, compreensivas, interpretativas e elaborativas de sua existência, de suas riquezas, posses e possibilidades, em contínua mudança ao longo da vida no mundo de relações e no mundo fonte desta própria vida. Vida que para ser bela exige a inundação de todos estes movimentos nos diferentes espaços, ambientes e tempos, em uma reedição contínua de novas combinações da herança pessoal, de afetos, pensamentos e conhecimentos. Combinações que para cumprirem sua busca profunda – o existir – são vivenciadas em ligação profunda com o outro importante e com o mundo, em relações transitivas pautadas por esses mesmos elementos da existência: os afetos, os pensamentos e os comportamentos.

A movimentação complexa e delicada imprime gestos de cuidado, direcionados por amorosidade, lucidez, respeito e compreensão e inaugura, assim, uma ciranda muito peculiar na qual fantasiar, imaginar, sonhar e realizar emprestam história e historicidade, ou seja, um autêntico significado ao vivenciado. Neste momento, lembramos da criança frente ao espelho buscando a presença e amor da mãe, que se fará suporte e caminho para que essa criança encontre aquilo que há de belo na vida e não se engendre nas ruas da solidão e do vazio em busca de ser bela e despertar o amor do outro. Assim, essa criança poderá circular pela ciranda da vida em direção ao Homem Possível, existente em seu próprio cerne. E, sob a cadência do cântico infantil, que embala a apropriação das ruas da vida, possa ladrilhá-las com pedras brilhantes (lucidez), para o amor passar, mesmo sabendo que dentro dele mora um anjo que se chama solidão.

2.3 O Homem Possível

É chegado o momento de pensarmos sobre o Homem Possível, o qual se constituirá no Orientador Possível através de uma dinâmica evolutiva pessoal, que

traduzimos pelos movimentos constitutivos e elaborativos que se dão entre Narciso, Minotauro e Homem Possível. Esse processo vivencial tem como horizonte principal a elaboração de um Autêntico Si Mesmo, que será sede e editor das vivências e experiências constitutivas e reconstitutivas deste homem, de suas relações, subjetivizações e realizações.

Os estudos realizados para o entendimento deste processo vivencial, ancorados nas ideias de Winnicott, Abraham, Heller, Josso e Ricoeur, clarificaram o pensamento que perpassa a todos esses autores e, assim, é merecedor de destaque. A constituição de um homem possível está condicionada às vivências evolutivas e ao grau de sucesso atingido nos momentos e movimentos fundamentais a essa constituição. Ao focalizarmos esse processo vivencial tornaram-se reverberantes algumas ideias acerca das dimensões e processos que englobam a constituição do homem-orientador possível, as quais são:

- Ele é constituído por três dimensões: a advinda da natureza humana, a surgida do ambiente humano e a das próprias vivências;

- Na busca de integração dessas dimensões estabelecem-se os processos maturativos e evolutivos, os quais são impulsionados por necessidades existenciais e mobilizam a expressividade;

- No interjogo entre necessidades e expressividade acontecem processos elaborativos pessoais através de compreensões, interpretações, explicações e consequentes significações;

- No processo vivencial são alcançadas peculiares condições pessoais e são condicionantes e condicionadas de toda uma história de vida singular;

- A mudança criativa pessoal está fundamentada nos processos identificatórios e ocorrem através de relações subjetivas.

O conjunto de ideias acima elencado permite-nos dizer que a marca peculiar de um homem-orientador possível seria a qualidade de guardar em si mesmo determinadas condições para vivenciar relações subjetivas de cunho identificatório, de maneira autônoma e autêntica. Esse acontecer vivencial preserva as possibilidades de mudanças identitárias pautadas por elaborações e reelaborações pessoais contínuas e verdadeiras, expressadas criativamente. Assim, torna-se importante refletirmos acerca da aquisição desta marca peculiar e sobre as quais são as condições pessoais desejadas para o exercício de uma orientação criativa.

Vale lembrarmos que para Winnicott (1975, 1983, 1994, 2000) as primeiras experiências maturativas são fundamentais para a aquisição de determinadas condições

peçoais, na qual o desejado é que através dos processos de integração, personificação e realização, constitua-se uma pessoa em toda sua integralidade psicossomática, individuada e ancoradouro de um verdadeiro *self*. Para o autor essa situação maturativa é atingida através de um cuidado amplo e complexo, por ele chamado de *holding*, que propicia suporte às vivências maturativas e continência das ansiedades inerentes a ele. Frente a essa qualidade de cuidado e aos processos identificatórios, essa pessoa traria como herança um senso de ser real e de realidade, a capacidade de discriminar-se, situar-se e prever-se. Ainda, essa situação maturativa possibilitaria ser e estar nos diversos espaços e tempos de vivências e convívios de maneira autônoma e autêntica e, através das condições adquiridas nas vivências maturativas, poder expressá-las em forma de cuidado e geratividade. Com isso, aquilo que um dia foi recebido, hoje é legado.

Seguindo nossa linha de pensamento e entrelaçando as ideias de Winnicott (1975, 1983, 1994, 2000) e as de Heller (1982) sobre o ser, estar e sentir docente com as reflexões de Maciel (2009) sobre ambiência interna e externa do professor, atentamos que o mundo interno do orientador torna-se um espaço-ambiente essencial aos movimentos de legados e de recebidos. Esse ambiente será adequado quando houver um clima emocional de confiança e permitirá a continência das ansiedades e sentimentos despertados nos processos evolutivos, que exigem mudanças pessoais. Essa condição pessoal de continência e de tranquilidade é necessária para aceitação daquilo que é fantasia e daquilo que é realidade, tanto interna, quanto externa – aceitação que possibilita fantasiar, imaginar, realizar e expressar essas condições que serão geradoras de novas possibilidades. Quando o orientador atinge esse grau de maturidade e consequentes condições pessoais de aceitação de imaginações e realidades, está apto a enfrentar os momentos e sentimentos de solidão e, em silêncio, tolerar as pressões internas e externas a ele – situação que permite contato com todas as dimensões do ser e, através delas, vivenciar verdadeiramente.

Essa situação remete nosso pensamento para a função de suspensão, através da qual uma pessoa usa suas condições subjetivas e evoca imagens e sentimentos e, então, compreende, interpreta e elabora o evocado. Ao mesmo tempo, essa pessoa mantém suas condições de realizar produções que serão expressivas de si mesma e de suas evocações, as quais terão o teor de autenticidade e novidade, sendo as produções via linguagem bastante significativas (RICOEUR, 1999). Um orientador, ao experienciar estas situações elaborativas, estará aberto e sensível às demandas do vivenciado, fato que o conduz a momentos e sentimentos de preocupação e responsabilização por seu modo de ser e de

estar e, assim, por seus sentimentos, pensamentos e ações (HELLER,1982). Esse orientador, que se preocupa e responsabiliza-se, necessariamente buscará dentro de si seus aspectos de amorosidade, os quais despertarão momentos e sentimentos amorosos que integrados aos anteriores se tornarão uma autêntica via para a expressão de cuidado e geratividade. Quando esse cuidado gerativo torna-se uma realidade, abre-se um imenso campo de possibilidades para as pessoas, para o vivenciado e para o conhecimento daquilo que é humano, respeitando toda a polaridade que lhe é inerente de Homem Possível, que aceitou tal conhecimento.

Esses pensamentos associam-se fortemente à compreensão de Abraham (1987) sobre os processos constitutivos de um professor, que conduzido por suas condições de pessoa, circula nos complexos espaços e ambientes (Labirintos) de vivências formativas e expõe-se a elas, em um interjogo de mecanismos de defesas e de adaptações. As experiências, principalmente as identificatórias, calcadas em projeções, introjeções de aspectos pessoais, promovem os mecanismos de identificações projetivas que devem propiciar identificações, as quais resultam em constituição e reconstituição de mundo interno. Assim, através de legados e recebidos, teria uma herança a ser concebida e concedida.

Ao focar toda esta complexidade e multidimensionalidade dos processos constitutivos de um professor, Abraham (1987) sublinha a essencial importância de que a pessoa-professor seja habitada por um verdadeiro si mesmo (*self*), pois dessa situação depende a possibilidade de reconstituir-se, através do experienciado, guardando em si mesmo imagens de um eu-profissional real e de um eu-profissional ideal que tenha condições de neutralizar a imagem de um eu-profissional idealizado. Dessa maneira, um formador teria condições pessoais para enfrentar toda a complexidade labiríntica da formação, estabelecendo relações de convívio reconstitutivas pessoais de maneira autônoma, para, então, ter e gestar possibilidades para a continência das ansiedades e sentimentos despertados, aceitar a realidade em detrimento das fantasias e, a partir de movimentos conciliatórios, manter a integridade pessoal e autenticidade de si mesmo.

Metaforicamente, podemos dizer que a imagem de Narciso e de Minotauro, belos, deuses, reis e primitivos que sob certas condições pessoais e ambientais manteria a integração e, assim, através da consciência destas polaridades, poderá conduzir-se ao Homem Possível, ao Orientador Possível. Ao longo do ciclo vital esse Homem-Orientador Possível foi elaborando as situações críticas, trazendo como herança pessoal autoconfiança, autonomia, liberdade de iniciativa e coesão de identidade, que são

condições para estabelecer relações de intimidade, para ser gerativo e para manter a integridade pessoal (ERIKSON, 1985).

Ao estudarmos vivências e convívios humanos falamos de estabilidade dessas marcas pessoais, de suas consoantes condições pessoais e na possibilidade de mantê-las. Desse modo, consideramos também a possibilidade de perdê-las e recuperá-las. Com isso, recordamos Josso (2004), ao entender que no vivenciar constitutivo é imprescindível ter, fazer e pensar experiências, envolvendo reflexão sobre as vivências para que essas se façam possíveis de serem relacionadas entre si e interpretadas, gerando novos significados, mas, essencialmente, deixar condições pessoais que possibilitem replicar todo esse processo de aprendizado.

Frente a esse encadeamento de ideias, retorna à nossa mente o pensamento que para o Orientador Possível é no silêncio (não barulho), na solidão (presença), que a vida acontece (criação/geração). E é na satisfação verdadeira de necessidades próprias que se torna possível estar com e para alguém (partilha/herança).

CAPÍTULO 3

EXPRESSÕES REFLEXIVAS

O processo reflexivo é um exercício desafiador que envolve três aspectos fundamentais: a construção da tese, a narratividade dos sujeitos convidados e as condições interpretativas do investigador, formando um mosaico de expressividade. O encontro entre as visões tece a trama da pesquisa de maneira multidisciplinar, pautada por complexidade, onde a produção discursiva em linguagem poética, de cunho metafórico, será objeto de estudo compreensivo, teoricamente sustentado. Essa rede de ideias assemelhada a um caleidoscópio descortina, por vários prismas, as compreensões e entendimentos almejados, despertando em cada leitor novas ideias a multiplicarem-se e a transporem-se para novos argumentos transdisciplinares.

Imbuídos de intensa curiosidade, profundo respeito e gratidão pelos nossos convidados, que desprendidamente contaram suas caminhadas e vivências, vamos falar sobre as compreensões, interpretações e elaborações geradas no encontro dessas três dimensões construtoras do mosaico de ideias. A tese “Está na integração pessoal e na coesão de si mesmo, expressas na busca contínua de seu sentido existencial, a condição de um orientador gratificar-se ao transformar criativamente a riqueza do conhecimento herdado e, através de movimentos de legados e despedidas, partilhar essa riqueza com outras gerações” é a fonte de luminosidade para a questão norteadora dessa investigação.

Três grandes eixos irão estruturar essa configuração caleidoscópica, composta por linhas e facetas altamente imbricadas e móveis, desenvolvidas pela narratividade dos processos vivenciais constitutivos e elaborativos de cada orientador, pela estrutura e desenvolvimento da pesquisa e pela escuta interpretativa, compreensiva e explicativa da investigadora. Essa busca curiosa de descobrir os momentos e movimentos do desenrolar formativo dos sujeitos investigados nos leva à consciência da diversidade do desenvolvimento em questão, estando aí sua relevância. Porém, como todo o estudo, há necessidade de um enquadre. Acreditamos que é nesse enquadramento que reside sua força de coerência e novidade, mesmo que delimitado a esses sujeitos e à formação

pessoal e profissional da pesquisadora. É uma situação de pesquisa que apresenta como foco do campo de estudo a dinâmica subjetiva da pessoa orientadora, em sua integralidade e coesão de si mesma. Assim, os outros contextos ficam mais distanciados e subordinados ao entendimento dos sujeitos estudados.

Dentro do contexto sociocultural, geracional, educacional, do mundo da pós-graduação e dos ambientes profissionais e das pessoas orientadoras, pinçaremos a dimensão de seus mundos internos, de seus si mesmos e dos modos pelos quais percebem, sentem e relatam suas caminhadas (re)constitutivas e (re)elaborativas, para construir o caleidoscópio compreensivo. Estamos frente ao teor multiaxial do focalizado, pois esse processo de elaborações subjetivas se dá em direção longitudinal, perfazendo uma história vivencial, transversal, compondo momentos da vida; interseccional, imbricando ambiência e expressividade nas relações intrapessoais e interpessoais em diferentes graus de profundidade do consciente ao inconsciente. Nos pontos de intersecção entre todas essas linhas é que reside o espaço-objeto de busca hermenêutica.

Assim, nosso olhar está direcionado para uma pessoa singular, constituída por imagens povoadoras de seu mundo interno. Essas imagens se integram por trocas afetivas, cognitivas e valorativas que elaboram sentido nas relações intrapessoais, formando um conceito próprio, gerando um núcleo identitário: o si mesmo. Sublinhamos a ideia de que o si mesmo é agente de elaborações de sentido para sua existência e, na busca de realização, estabelece relações consigo, com outras pessoas e com outros mundos relacionais.



Figura 6 – Expressões Reflexivas

O primeiro grande eixo, vivências marcantes, aborda as concepções fundamentais do processar vivencial que constrói elos amarrando presente, passado e futuro, perfazendo uma historicidade única, cadenciada pela busca de continuidade existencial, atravessando todos os tempos da vida dos orientadores estudados. Esses elos são construídos nas vivências, que são situações da vida pessoal e profissional que envolvem a pessoa-orientador, outras pessoas significativas e os mundos de convívio.

Nas situações de relações intra e interpessoais, ocorrem os processos de constituição do orientador e de elaboração de conhecimentos que perpassam todos os aspectos que foram colocados em relação ao vivenciar. Os conhecimentos construídos são marcadores da realização e evolução da vida pessoal e profissional, quando protegem de fantasiosas repetições de vivências. Deixa-nos a ideia de construção histórica da vida, por meio de constituição própria, de elaboração contínua de sentido para si mesmo e/ou de continuadas repetições ilusórias, ligando vivências passadas, presentes e futuras e imprimindo marcas pessoais peculiares, conseqüentes a esses processos. A análise desse eixo mostra marcas peculiares que desencadeiam o processar vivencial-experiencial na ótica de que essa movimentação é propulsionada pela contínua busca de sentido

existencial e calcada em fenômenos maturativos, essencialmente humanos, que condicionam a ligação corpo-mente, delimitam a própria mente de outras mentes e promovem uma coesão elaborativa de si mesmo.

O segundo grande eixo, momentos e espaços vivenciais, abarca os fenômenos vivenciados desde os momentos primordiais da vida, em uníssono com a qualidade dos cuidados propiciados – dimensões evolutivas que crescem em complexidade no desenrolar da vida dos orientadores – marcando o compasso de passagens entre Narciso, Minotauro e Orientador Possível. Deixa-nos as ideias de conquista de maturidade como fundamento pessoal e profissional para a construção de sentido e significado de si mesmo, de outros e dos contextos de convívio. Esse eixo proporciona entendimentos sobre a delimitação e configuração de mundo interno, conquistados mediante as situações vivenciais e experienciais favoráveis ou desfavoráveis que condicionam os processos de constituição pessoal, integração individual e elaboração de si mesmo. A delimitação espacial tem como consequência a delimitação dos espaços externos e a percepção das configurações desses espaços, tanto de outros mundos internos como dos espaços de socializações. Assim, perante esses mundos e a natural necessidade de relacionarem-se na busca de contínua existência, os orientadores promovem o surgimento de um espaço de trocas de imagens, sentimentos e ações, que podemos demarcar como ambiência reconstitutiva e transformativa.

Nesse eixo de compreensões, estamos diante dos pensamentos acerca das configurações e condições das vias labirínticas, nas quais os sujeitos da pesquisa se movimentam entre Narciso, Minotauro e Orientador Possível, conforme a clareza de conhecimento sobre a realidade de cada um dos espaços. A análise do eixo deixa-nos as ideias do grau de conhecimento consciente dos limites que serão refletidos nas relações estabelecidas consigo, com outros e contextos.

O terceiro grande eixo, ambiência e expressividade, leva às condições necessárias para estabelecer ligações entre imagens, sentimentos e atitudes que circulam nos espaços e tempos da vida, que são geridas pelos orientadores e que guardam as marcas históricas de suas vidas, de maneira singular, pessoal. Constituem integrações internas e modos de dar sentido e significado a si mesmos expressos em (re)petições de movimentos de legados e despedidas. A análise desse deixa-nos as ideias das condições internas para ligar percepções, sentimentos, pensamentos e comportamentos, que se mesclam constituindo uma ambiência, com maior ou menor clareza de consciência entre realidade

e fantasia, estabelecendo uma conseqüente expressividade ao encaminhar-se nos ambientes internos, externos e inter-relacionais.

Organizados e explicitados os eixos que estruturam o mosaico de linhas e facetas a serem refletidas nesta construção de pesquisa, apresentaremos nossos sujeitos, através das próprias palavras a respeito de si mesmos. Por razões de respeito e ética, construiremos personagens para as quais emprestamos codinomes. Em cada eixo será promovido um diálogo entre eles, possibilitando a evocação das ideias que refletem as vivências constitutivas de cada um. A partir dessa conversação elaboramos a síntese interpretativa que desvela as condições constitutivas do professor orientador.

Ressaltamos que nessa investigação nosso foco é o fenômeno vivencial constitutivo e não a história vivencial de cada sujeito participante.

Desse modo, refletiremos sobre cada uma dessas personagens transpostas aos três eixos, permeando narrativas e escutas que irão compor a tese.

- As pessoas me dizem: tu tens algo nato, que é saber ouvir e mediar. Tu ouves os dois lados e tem facilidade de fazer a conciliação.

- Na relação com as pessoas e na produção, a ideia da criação está presente na criatividade de ser uma coisa sempre prazerosa, que movimento o pensamento. Então, isso para mim é um princípio de vida, tanto na vida pessoal quanto profissional. As experiências que mais me fazem aprender são as que me fazem lidar com pessoas diferentes.

- As pessoas também dizem: que coisa boa, eu queira ter tua energia, tua alegria.

- Eu tinha dois filhos adolescentes, tinha assumido disciplinas na faculdade, mas como eu sou muito peituda, resolvi ir para São Paulo fazer doutorado.

- Meu epitáfio: Aqui jaz (...), viveu tudo que pode.

- Para mim as motivações são, realmente, de desejo de aprender.

- Eu era cara de pau, (...) a questão é enfrentar as feras.

- Não adianta querer botar oposição a mim, porque aí eu acho uma saída e vou. Acho um caminho lá no fim da história.

- Passei oito anos absolutamente entusiasmada; a diretora foi um incentivo para mim.

- Eu sou menos, mas fui muito competitiva, tenho certeza disso.

- Eu aprendi aqueles princípios muito fortes de cobrança, de ter boas notas, estar sempre buscando coisa melhor. (...) a expectativa criada; eu mesma me autocontrolava. Não precisava ninguém me dizer.

- *Aí, de sucesso eu sou determinada (informações verbais)*⁴³.

A partir dessas narrativas e de nossas compreensões, apresentamos as personagens que são desveladas no desenvolver do estudo:

Vivaz Corajosa: mostra uma vontade de viver, de ir em frente com coragem e satisfação de aprender.

Aprendiz Conciliadora: fala de uma energia ao vivenciar o aprender no convívio das pessoas.

Determinada Competente: revela busca de conquistas, necessidade de corresponder a expectativas internas e externas.

Lutadora Pertinaz: expressa uma atitude rígida de oposição ou de entusiasmo ao enfrentar as pessoas.

3.1 Primeiro Eixo: Vivências Marcantes



- **Primeiras vivências**

“A minha mãe, diretora de escola, tem um papel importante. [...] deu uma condição de autonomia”.

“Meus pais, dois grandes professores, [...] para mim foram referências”.

“A minha mãe era uma pessoa muito forte, ela me cobrou no sentido de ter sucesso”.

“Minha família cometeu alguns deslizes afetivos comigo. [...] Eu disse: não”.

- **Vivências diversas**
- **Vivência do mestrado**
- **Vivências do doutorado**
- **Vivências da orientação**

*Ressonância
Vivencial*

Figura 7 – Primeiro Eixo: Vivências Marcantes

⁴³ Entrevistas concedidas para realização da presente pesquisa.

Neste eixo buscamos compreender a narrativa das vivências escolhidas pelos orientadores como relevantes, a ponto de serem contadas, por acreditarmos que, ao realizarem a seleção, apontam no sentido de que foram marcantes para suas constituições. Essas narrativas mostram como os orientadores vivenciaram o passado, quais aprendizados tiveram e que marcas pessoais foram deixadas como herança a ser compartilhada e transformada no momento presente em novas perspectivas para o futuro. Aqui focalizamos o elo temporal sob a ótica da busca de continuidade através dos tempos, ao vivenciarem relações consigo, com pessoas significativas e ao estarem inseridos nos diversos mundos de convívio, de maneira ressoante às marcas adquiridas e ao seu momento de vida.

É importante lembrar que vivências são fenômenos nos quais estão envolvidas as diversas dimensões pessoais, motivadas por busca existencial e afetadas por essas mesmas dimensões que são mobilizadas e redimensionadas no vivenciado junto a outras pessoas, com suas diversas dimensões que também estão motivadas e mobilizadas, afetando e sendo afetadas e, assim, redimensionadas. O fenômeno vivencial estabelece três importantes espaços-ambientes: o interno, o externo e o construído entre os outros dois. Como o motivo e a mobilização para vivenciar é a busca de continuidade existencial, o vivenciado carrega uma temporalidade por meio da qual cada momento vivenciado confere a cada pessoa envolvida marcas pessoais.

Chegamos a essa ideia por nossa história de conhecimentos teóricos, amparada por estudos de diferentes disciplinas, com seus representantes e argumentações que nos permitem construir uma trama de conhecimentos. Entre eles, Ricoeur (1999) diz que um sujeito, buscando um sentido para sua existência, torna-se autor e leitor da própria subjetividade. Para tanto estabelece relações intersubjetivas e nelas – e por meio delas – referencia a si mesmo, ao outro si mesmo e ao mundo, pautado por suas compreensões, interpretações e explicações acerca desses referenciados. O sujeito, ao elaborar um discurso, se dá a conhecer por diversas linguagens, pois a esse discurso se transpõe.

Considerando essa ideia, iniciamos uma troca entre os autores representantes da trama de conhecimentos, o narrado pelos orientadores e nossas interpretações compreensivas. Como representante dos conhecimentos psicodinâmicos, Winnicott (1983; 1994) fala sobre a importância das vivências maturativas, nas quais é primordial que os cuidados dispensados a uma criança respeitem as naturais necessidades dela, mostrando esses elementos como condicionantes do processo de maturação. Nesse processar, o potencial herdado e os cuidados propiciados são entrelaçados no vivenciado,

que mobiliza três dimensões evolutivas: a física, a psíquica e a temporal. Desse modo, é fundamental que as experiências primeiras da vida sejam facilitadoras para amadurecimento e evolução contínua.

Nesse experienciar evolutivo, é essencial cuidar do incipiente cerne pessoal que, por natureza, busca existir. A qualidade desse cuidado desenvolve uma fusão física e psíquica que facilitará as integrações internas. Essa fusão e integração constitutivas propiciam condições para elaborações de si mesmo, nos diferentes tempos da vida, com o senso de ser o mesmo sempre, ou seja, são condições essenciais para não desorganizar-se a ponto de perder a si mesmo na continuidade vivencial e, sim, reconstituir-se.

Winnicott (1983, 1994) elege as primeiras vivências como fundamentais para todas as outras na medida em que marcam as futuras condições pessoais. Essas condições englobam os aspectos psicossomáticos, as possibilidades de integração de imagens que constituem o ambiente de cuidados a ser internalizado e as condições elaborativas que proporcionam a coesão do si mesmo, sendo este o núcleo de síntese e elaboração da identidade pessoal. O desejado nesse contínuo processo evolutivo pessoal é a conquista de condições para um funcionamento a partir do cerne natural preservado pelo cuidado que conduz à elaboração de um autêntico si mesmo (verdadeiro *self*), em detrimento de um funcionamento a partir de um cerne natural exposto a invasões do ambiente – que leva à formação de uma capa reativa, um si mesmo encapsulado por esta (*falso self*). Tais condições pessoais alcançadas são exigidas em crescente grau de complexidade no transcorrer da vida, quando novas vivências mobilizam todas as dimensões de constituição e de elaboração pessoal, sendo traduzidas nas marcas peculiares e nas maneiras de reconstituir-se e reelaborar a si mesmo.

Associada a essas compreensões, Heller (1982) acrescenta a ideia de que o ser humano apropria-se das tarefas do mundo a partir de eu próprio organismo (essência muda da espécie) e o mundo (sociocultural) proporciona as tarefas a serem apropriadas. Tudo o que vai sendo apropriado é integrado dentro do eu e, na medida em que é internalizado, abre caminho para posteriores apropriações do mundo. Segundo a autora, assim se desenvolve a relação interna de sujeito a objeto, desenvolvimento inerente ao ser humano que, ao ser sujeito dele próprio, torna-se alvo de processos de desenvolvimentos, de apropriações, objetivações e expressões do eu, organizados pelo ego em um modo de atuar, sentir e pensar só possível de ser separado funcionalmente.

Esse acontecer dialético ocorre através das relações interpessoais entremeadas de emoções e de etapas crescentes em nível de complexidade. A primeira etapa, de domínio

da natureza, exige cuidado que a preserve. A segunda, de mediação, requer respostas da criança mediadas pela intervenção dos adultos. A terceira, intrapessoal, traz respostas executadas internamente pela pessoa, ou seja, as respostas mediadas por adultos são internalizadas, apropriadas através da experiência interpessoal elaborada.

Assim, lembramos Erikson (1985), que entende o desenvolvimento pessoal por meio de crises psicossociais a serem elaboradas, onde o ego é ferramenta para a organização dos estímulos e intenções internas e externas, executando as funções de perceber, sentir, pensar, selecionar memórias, realizar ações adaptativas, integrar capacidades de orientação e planejamento. A resolução da polaridade apresentada nas crises evolutivas e os processos elaborativos propiciam a conquista de condições pessoais com maiores ou menores possibilidades para confiança/desconfiança, autonomia/vergonha/dúvida, iniciativa/culpa, atividade/inferioridade, intimidade/isolamento, geratividade/estagnação, integridade do ego/desespero. Esse transcurso de ciclo vital imprime as marcas pessoais consoantes às resoluções e elaborações alcançadas e expressas pelas funções do ego.

Estamos frente a modelos de compreensão que ora associam-se, ora distanciam-se, pois nosso estudo aceita a complexidade e a transdisciplinaridade. De um lado é importante a ideia do si mesmo (*self*) como conceito que se refere à consciência de si próprio decorrente do grau de integração atingido, que se traduz por coesão do si mesmo. A integração refere-se à capacidade de conter dentro do mundo interno as diversas representações elaboradas. A coesão refere-se à condição de estabelecer relações para novas elaborações nas quais entra o conceito de ego como um conjunto de processos psicológicos (perceber, sentir, pensar, recordar, agir) que têm uma função organizadora e de regulação do si mesmo (*self*), sendo responsáveis pela execução de um plano de ação para alcançar satisfação interna e atender às exigências ambientais. Por outro lado, o si mesmo indica como o indivíduo reage perante si próprio e como, através dessas atitudes e ações, procura estimular-se ou defender-se (GRINBERG e GRINBERG, 1996). Essas ideias agregam o conceito do mecanismo de identificação projetiva como um jogo de projeções e introjeções de aspectos de si mesmo nas relações intersubjetivas como esteio de internalizações passíveis de elaborações e novas identificações para si mesmo, realizadas pela pessoa como sujeito e objeto dela própria.

Quando nos transpomos para os argumentos acerca da formação de formadores, Josso (2004) aborda os processos formativos do formador e de seus conhecimentos, entendendo que esses se dão calcados em experiências de aprendizagens nas quais a

maior aquisição é, ao vivenciar, aprender a aprender. Ela entende o sujeito como centro dos processos de autoaprendizagem, mostrando que ele vai, em direção a si mesmo e através de si mesmo, vivenciar o cotidiano. É por meio de tomada de consciência dele, do outro com o qual se relaciona e do mundo de relações que o sujeito cria conhecimentos que incidem sobre todos os aspectos envolvidos no vivenciado. Essa caminhada formativa de si para si mesmo transforma o seu conhecimento. Assim, quando a formação de conhecimentos acontece e incide sobre as dimensões vivenciadas, ocorrem novas elaborações e as vivências tornam-se experiências criativas de aprendizado – e não repetições inférteis.

Para Josso (2004), o adulto aprendente, quando vivencia o cotidiano da aprendizagem, mobiliza as dimensões pessoais (existenciais, representacionais, relacionais e instrumentais), espaciais (internas, externas e naturais), temporais (passadas, presentes e futuras) e de aprendizagens (de si mesmo, das práticas e das compreensões e explicações). Tais dimensões, ao serem mobilizadas, tornam-se condicionantes para maior ou menor aprendizado subjetivo. Quando a autora tonaliza a dimensão temporal há uma integração das dimensões pessoais, espaciais e de aprendizagens que, acionadas no vivenciado e/ou experienciado, são colocadas sob perspectiva no presente. Assim, as vivências cotidianas são dinamizadoras de (trans)formações subjetivas, identitárias e de conhecimentos; são elos entre presente, passado e futuro e são reconstitutivas e reelaborativas. A historicidade vivencial de cada sujeito confere senso de continuidade e apropriação de condições para aprender e transformar vivências em experiências, formando uma espiral de aprendizados durante a vida, prevalecendo movimentos de progressão, integração e lucidez em detrimento de fixação, fragmentação e obscurantismo.

Para Josso (2004) o sujeito aprende a ser formador a partir e através do próprio si mesmo e, ao vivenciar, faz-se caminho e caminhante das próprias experiências subjetivas junto a outros e aos mundos relacionais. Assim, sua motivação para busca de sentido existencial envolve todas as dimensões para elaborar conhecimentos. Ao retomar as ideias expostas, temos como traço de união o entendimento de que a busca existencial motiva a pessoa a vivenciar e, no vivenciado, mobiliza todas as suas dimensões pessoais. Essa situação a conduz para relacionamentos consigo mesma, com outras pessoas e com os mundos de convívio, tanto internos quanto externos. Assim, o vivenciado faz-se elo que entrelaça as dimensões e os processos de constituição e elaboração pessoal, sendo influenciado por todo o processar histórico de uma vida e influenciando-o. Essa

historicidade ressalta a importância de que as vivências experienciais cotidianas propiciem evolução e, através delas, as marcas pessoais do passado são atualizadas no presente e remetidas aos tempos futuros.

Associada a esse modo de compreensão, Abraham (1987, 2000) fala da pessoa docente, de suas necessidades como ser humano e sublinha a pessoa-professor, sua organização estrutural, sua constituição e o próprio si mesmo como matriz do processo de autorreconstituição. No seu entendimento, essa complexa matriz ancora e rege as reconstituições e reelaborações que acontecem nas vivências cotidianas, estabelecidas em um “aqui e agora” de relações intra e interpessoais, ambas inseridas no campo educativo.

O processo vivencial atualiza no presente as maneiras de cada docente elaborar as inerentes questões humanas, pessoais, simbólicas, através de uma dinâmica subjetiva específica que expressa as marcas vivenciais adquiridas no passado que podem ser reelaboradas, ou não, nas vivências presentes. Esse processo gerador de conhecimento é conquistado no passado que se (re)edita no presente e prepara um futuro. Assim, a autora clarifica o significado da organização estrutural, das possibilidades constitutivas e das condições elaborativas do docente para vivenciar, com autenticidade e profundidade, o presente. Desse modo, o vivenciado libera forças pessoais e contém as ansiedades despertadas em cada vivência. A riqueza pessoal adquirida é levada para experiências futuras, traduzida na consciência da realidade e dos limites do vivenciado em detrimento de fantasias despertadas.

Os pensamentos sobre construção da historicidade pessoal e profissional, entrelaçando as dimensões existenciais, pessoais, profissionais e relacionais em uma síntese elaborativa de si mesmo ressoa em todos os tempos da vida, trazem à lembrança outras ideias que se associam. Isaia (2001, 2003, 2009) diz que o professor e a pessoa do professor formam um ser unitário, constituído tanto pelo percurso pessoal, envolvendo um ciclo vital, como pelo percurso profissional, sendo este constituído pelos diversos caminhos trilhados ao longo da profissão. Constituição e construção ocorrem em vivências relacionais com outros significativos, compondo uma historicidade pessoal, profissional, social, cultural e geracional.

Os entendimentos acima convergem para a compreensão de que a história constitutiva e elaborativa do professor está ancorada nele mesmo, na subjetividade pessoal e profissional que, em busca de sentido e de continuidade para sua existência, estabelece relações consigo, com outras pessoas e com mundos de convívio, e nele se insere. Municípios pelo exposto, estabelecemos uma conversa entre a Vivaz, a Aprendiz,

a Lutadora e a Determinada, com a intenção de serem entendidas as repercussões de suas vivências marcantes.

- Meus pais, dois grandes professores, pessoas disponíveis, afetivas, que para mim foram referências na forma que se constituíram e foram passando.

- A minha mãe, diretora de escola, tem um papel muito importante. A gente teve uma educação muito liberal, andávamos sozinhos, resolvíamos a vida, fazíamos e acontecíamos. Acho que nos deu uma condição de amadurecimento, autonomia, pois não tinha o perigo que tem hoje. Se tu falasses com ela, te diria que fui péssima aluna. Ainda tinha uma vizinha que era estudiosa e tirava ótimas notas.

- Minha família cometeu alguns deslizes afetivos comigo.

- Eu não sei se alguém me marcou, não pretendia ser professora (...).

- Quando meu pai disse: “não, tu vais para o curso normal”, e eu disse: “não, eu vou fazer científico”, eu não sabia nem exatamente para quê, ou eu já pensava que não queria ser professora.

- A minha mãe era uma figura muito forte, ela me cobrou no sentido de ter sucesso, não tanto profissional, porque eu fui criada para ser professora, mãe de família.

- Eu não fui criada para ser o que sou hoje. Botaram-me na roda e aconteceu.

A conversação salienta a importância dos primeiros tempos de vida, na medida em que os sujeitos trazem à lembrança o vivenciado junto aos pais, denotando o significado deles como referências marcantes e como imagens constitutivas em presença ou ausência. As presenças e ausências tornam-se significativas ao serem percebidas e sentidas como causadoras de impacto pessoal. Assim, criam-se situações vivenciais processadoras de imagens de si próprias, dos pais e das relações estabelecidas entre essas imagens, gerando um cenário de convívio e de ambientação construído por imagens, sensações, percepções e trocas mútuas que, ao ser internalizado, faz-se constitutivo e marcante.

Sabedores de que as narrativas de lembranças contêm a transposição das imagens, das relações entre elas e do clima afetivo estabelecido e o modo como se integram e como são elaboradas, buscamos compreender o transposto e objetivá-lo para discussão. As percepções e sensações despertadas nas vivências de cuidados revestem os pais, simbolicamente internalizando as imagens deles como: pessoas diretivas e propiciadoras de liberdade e autonomia; grandes profissionais, afetuosos e disponíveis; figuras fortes e cobradoras; distantes, ao deslizarem afetivamente. Podemos interpretar que esses pais, simbolizados e internalizados com essas características, causaram diferentes impactos nos sujeitos estudados.

Os orientadores falam de como responderam a essas imagens parentais, constituindo, assim, as próprias imagens de uma criança: confiante e segura, experimentando o mundo; admirada, aprendendo a ser como tal; determinada, correspondendo a expectativas criadas; confrontadora, opondo-se ao outro que não lhe oferece atenção e proximidade. Podemos pensar que o clima afetivo predominante nas relações entre imagens internalizadas são de confiança e segurança; encantamento e esperança; cobrança e determinação; oposição e adversidade.

Notamos que a narrativa mostra diferentes tramas internas que encontram eco nas palavras de Winnicott (1983, 1994) sobre a fundamental importância das primeiras experiências da criança junto às pessoas que lhe cuidam, pois o principal aspecto é a dependência da criança em relação aos cuidados que serão condicionantes para o seu desenvolvimento, conforme propicie um ambiente suficientemente bom, no sentido de prestar suporte às necessidades naturais da criança. Em relação à qualidade desse suporte é essencial a percepção sensível e empática das necessidades da criança, a preocupação em atender a tais necessidades e a de não a expor a ansiedades e pressões ambientais, para que nela desperte um senso de realmente existir, ao contrário de começar a construir-se baseada em reações a invasões do meio ambiente. As condições de cuidados ambientais estabelecem um campo psicológico complexo de atenção, por meio do qual ocorrem as simbolizações das imagens constitutivas a serem internalizadas, promovendo uma climatização emocional.

Frente às ideias expostas, podemos perceber que as primeiras vivências facilitam e/ou dificultam o processo evolutivo no sentido de rumar para a experimentação de novas vivências com maior confiança e uma sensação de realizar a vida junto aos outros; com admiração, esperança e sensação de vivenciar aprendizados junto a outras pessoas; com determinação e sensação de corresponder às cobranças geradas; com menor confiança e sensação de enfrentar a vida frente às adversidades e oposições. Tais entendimentos descortinam nuances de cenários que tendem para a preservação de um autêntico si mesmo ou para a exposição deste ao meio, trazendo reações defensivas e escondendo autenticidade de si mesmo. A constituição pessoal estabelece linhas imaginárias entre imagens e facetas de imagens que, perante uma nova vivência, são mobilizadas e redimensionam-se, situação fundamental para vivências futuras. Assim abrem possibilidades para reconstituição, para internalização de novas imagens e para elaborações enriquecedoras do mundo interno e de um autêntico si mesmo. Como sabemos, todo esse processar acontece em relação com outros mundos internos e com

inter-relações os quais influenciam e sofrem repercussões. As linhas e facetas podem fechar-se em repetições do primeiro povoamento de imagens internas, situação vivencial que, ao invés de enriquecer internamente, empobrece ao exteriorizar as próprias imagens na ilusão de serem imagens de outros e de novas vivências.

Retomando a conversação, a Vivaz, a Aprendiz, a Determinada e a Lutadora agora contam vivências diversas.

- Eu sempre gostei de ir à escola, mas não de estudar, sempre fui ávida de aproveitar as experiências.

- Meus filhos eram adolescentes, sempre tive muito apoio, aí de novo, como sou peituda, resolvi ir fazer doutorado em São Paulo.

- Eu fui de uma escola que se ia por obrigação, não por prazer. Acho que tudo na vida leva a gente a aprender, a viver e conviver, com o fácil e o difícil.

- A gente vai aprendendo, eu acho que aprendi com o bom e com o ruim.

- A pessoa traz uma história, tu botas as tuas perguntas, mas vais lendo o que ela responde. Isso ela me ensinou.

- Eu tinha que buscar mais coisas na vida, com esse princípio da necessidade, do útil, vou trabalhar nesse centro de pesquisa, entro no mestrado, que na época era raridade. Me colocaram uma série de expectativas e eu fui indo.

- Enquanto as crianças eram pequenas eu só trabalhava como professora. Esperei e entrei no doutorado quando o menor tinha dez anos.

- Queria sair da minha cidade. Achava um horror, eu e minha amiga. Tive a iniciativa de escrever para todo mundo que eu achava que quisesse uma pessoa com minha profissão.

- Trabalhei dez anos, entusiasmada. A diretora da escola foi um incentivo na minha vida.

- A saúde de minha filha me assustava, esperei para entrar na universidade. E meu marido, uma pessoa difícil, nada de separação, tinha que enfrentar a fera. Comecei a pensar em doutorado, não vou ficar aqui parada.

- Na universidade entrei e toquei o barco, foi assim que funcionou. Não era fácil, enfrentei as feras do próprio departamento, elas eram um mito dentro da universidade. Fiz meu caminho em outro curso.

Quando escutamos as narrativas dessas vivências e objetivamos compreender os elos estabelecidos com as anteriores, percebemos a conotação de continuidade nos dizeres, como: *sempre e de novo, fui aprendendo, fui indo, toquei o barco*. Atentemos para o fato de que o narrado denota diferentes modos de dar continuidade à própria historicidade, no sentido de a mesma de sempre buscar novidade; no de ir (re) vivendo e aprendendo; no de ir sendo conduzida; no de ter que tocar o barco. Essas expressões

mostram um senso de si mesmas continuando a vida, apontando para maior ou menor senso de autenticidade e apropriação de si mesmo ao vivenciar.

Os modos de dar continuidade à vida associados ao sentido existencial traduzem as maneiras de perceber e sentir aquilo que estão vivenciando e conotam mudanças da própria imagem nessa busca de continuidade: *ávida de aproveitar experiências, tudo leva a aprender, eu tinha que buscar mais, tinha que enfrentar as feras*. A escuta dessas palavras traz algumas evocações no sentido de que “*ávida de aproveitar experiências*” tem a conotação de estar com sede de viver, “*tudo leva a aprender*” fala de ser enlevada pelo aprendizado, “*eu tinha que*” traduz uma pressão determinante. Tais compreensões levam às motivações que impulsionam as buscas existenciais, que vão desde a avidez por novas experiências, o encanto pelo aprendizado e a determinação de buscar sucesso na vida, até o enfrentamento, sentido como determinante frente a pessoas difíceis e adversárias. Os movimentos são pautados por maior autenticidade ou por conduções e determinações que se afastam dela. É importante clarificar que estamos falando de sensações, de percepções, de constituições de imagens e de elaborações contínuas de si mesmo, um processar vivencial que está em uníssono com o meio ambiente internalizado, que um dia foi o de cuidados propiciados, e com os novos ambientes externos.

O explicitado até agora fala da contínua busca existencial e das consequentes maneiras de elaborar a si mesmo, das imagens internalizadas nas primeiras vivências junto aos pais e ao ambiente de cuidados estabelecidos – dimensões constitutivas e construtoras das marcas pessoais. As marcas são expressas tanto nas relações intrapessoais quanto nas interpessoais, através de afetos, pensamentos e atitudes implícitas e explícitas (WINNICOTT, 1983; 1994). O sujeito, ao narrar sua história, transpõe-se a ela, fala de como cria referências para si mesmo, para os outros si mesmos e para os mundos nos quais se relacionam, expressando seus modos de elaborar sentido (RICOEUR, 1987, 1999).

Com a intenção de ampliar o entendimento, lembramos as imagens transpostas para as narrativas, as relações entre elas e o clima afetivo que ambienta o mundo de convívio. As narrativas mostram os sujeitos como condutores de suas próprias vidas, impulsionados por motivos que mobilizam as imagens internalizadas, provocando elaborações a partir de si mesmos e continuando suas próprias vidas. Nesse momento da vida, surgem novas imagens internalizadas, como marido, filhos, amigas, diretoras, colegas, alunos, etc. Essa situação reconstitutiva exige novas organizações internas, novas elaborações de si mesmas e de outros. Trata-se de mobilização interna e externa mais

complexa que nos abre outras inúmeras possibilidades de compreensão. No entanto, nosso foco é o redimensionamento e as transformações do si mesmo voltados para a formação profissional.

Podemos perceber que o compreendido até agora apresenta imagens próprias percebidas como uma pessoa “*ávida e corajosa experienciando*”, “*aprendiz em todas as situações*”, “*determinada a conquistar sucesso frente às expectativas*” e “*enfrentadora perante oposições e adversidades*”. Associadas, aparecem imagens de outros, apoiadoras de suas vontades, estimuladoras de seu gosto por aprendizados, geradoras de expectativas a serem cumpridas, opositoras de suas vontades, passíveis de cuidados e preocupações, referentes a parceiros amigos, referentes a parceiros rivais. No momento em que as imagens se relacionam, estabelecem uma climatização ambiental afetiva de apoio e ajuda entre pessoas disponíveis; de estímulo e aprendizado entre pessoas dialogando; de expectativas e respostas entre figuras em cobranças; de oposições e enfrentamentos entre figuras ilusórias.

Direcionando o estudo para as narrativas que revelam vivências com orientadores, citamos Josso (2004) que afirma ser experiencial a formação do formador, quando coloca em relação o sujeito, sua identidade e seus conhecimentos com outros sujeitos, identidades e conhecimentos. O significativo em todo esse processo formativo, calcado em mudanças, é a capacidade de o sujeito construir conhecimento na medida em que aciona todas as suas dimensões pessoais, relacionais e instrumentais. O conhecimento construído torna-se valioso ao retornar para o processo criativo e provocar a mudança desejada em todas as dimensões processadas. Assim, o sujeito transforma-se através dele mesmo e constrói sua história pessoal e profissional, perpassando todos os tempos de sua vida em contínua evolução.

Essa ideia encontra eco em Abraham (1987, 2000), que discorre sobre a importância de que a constituição do docente se dê no cotidiano, através de autênticas reconstituições de eus internos e de elaborações de si mesmos, na relação com outros eus individuais e coletivos. Esses eus, em relação profissional, constroem um complexo e multidimensional campo que catalisa reconstituições e reelaborações. Esse processar elaborativo contínuo é dinamizado pelas condições pessoais para conter as ansiedades e os sentimentos despertados no vivenciado e para ter clareza interna a fim de conhecer e reconhecer a si próprio, as outras pessoas e aquilo que ocorre no campo educativo. O conhecimento gerado na e pela história de vida permeia todos os tempos da vida e é disponibilizado para a própria pessoa, para outras e para o campo educativo.

Ao estudar a pessoa e o professor como um ser unitário que se constitui no entrelaçar das trajetórias de vida pessoal e profissional, Isaia (2006) fala em um percurso profissional através do qual cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor e, ao longo do percurso, se reconhece nas interações de suas dimensões pessoais e profissionais, nas interações com os grupos que lhe são significativos na comunidade educativa. Esse percurso tem como marco a idade adulta, caracterizada pela possibilidade de mudanças e transformações, envolvendo perdas, ganhos, aquisições e novas organizações. Assim, a pessoa-professor, aliando sua condição gerativa traduzida por uma necessidade psicológica de sentir-se responsável pelo desenvolvimento dos mais jovens e por suas próprias produções, apesar dos sentimentos de solidão despertados na vivência docente, empolga-se com esta e apresenta como marca peculiar o cuidado. A condição gerativa, aliada à sabedoria, é entendida como acúmulo de conhecimentos pessoais, profissionais e de reconhecimento próprio, conhecimentos esses que, levados de um momento da vida para o outro, geram mudanças e transformações, contribuindo para a realização docente e para a formação e realização das novas gerações.

Estamos frente a conceitos importantes a respeito da trajetória de constituição de um professor, novamente envolvendo sua história vivencial, sua constituição pessoal e as marcas adquiridas no percurso da vida, dimensões construtivas de uma maneira de ser. Todos esses elementos entrelaçados vão constituir-se em receptáculo (mundo interno) e em fecundador (si mesmo) de conhecimentos, os quais são a principal riqueza que perpassa todo o processar evolutivo pessoal. Na continuidade do desenvolvimento, a pessoa se constituirá professor, tendo o espaço do mundo interno como sede dessa constituição.

Ao ampliar os pensamentos expostos até agora, trazemos Isaia e Bolzan (2008) com a ideia de que a subjetividade marca o processo constitutivo docente através de uma unicidade dinâmica a partir da qual os movimentos constitutivos imbricam-se em direção à construção de uma professoralidade, aqui entendida como historicidade pessoal e profissional, baseada em processo contínuo de apropriação de conhecimentos da área de atuação da profissão, de maneira compartilhada e em redes de interações. O processar realiza-se no percurso da trajetória pessoal e profissional, pautado pela sensibilidade, pela capacidade de pensamento reflexivo e pela condição de ter consciência de si mesmo, elementos construtores de conhecimentos para mudanças e transformações. Prosseguindo seus estudos, Isaia e Bolzan (2009) dizem que os movimentos construtivos envolvem os diferentes momentos vivenciais e o modo de articular o pessoal, o profissional e o

institucional. Tal dinâmica é fundamentada em ligações entre movimentos desenvolvimentais e momentos vivenciais, carregada pelas peculiaridades de cada docente e de suas próprias interpretações dos acontecimentos vividos. Essa movimentação não é linear, mas cadenciada por momentos de rupturas ou de oscilações na qual o novo pode aparecer, causando transformação.

As ideias expostas ressaltam que a pessoa-professor, ao constituir-se, entrelaça seu vivenciar ao vivenciar de outras pessoas professores nos ambientes de socializações. Nesse sentido, Bolzan (2002) fala de redes de relações instauradas no processo de trocas entre pares que sustentam a mediação interacional de produções, como o discurso e a atividade reflexiva. A autora também esclarece que nessa rede acontece um compartilhamento de conhecimentos acerca do modo de ser docente e da própria docência, construção em conjunto que retorna para cada um dos envolvidos e para a rede que sustentou e mediou a construção. Assim, permite-nos pensar que, nessa trama relacional, o discurso leva à transposição desses pares para a rede, elementos interpessoais que ficam expostos às condições criadas por eles e à ambientação estabelecida. Essa situação condiciona maior ou menor atividade reflexiva, moduladora da criação de novos conhecimentos, propiciadores de mudanças transformativas ou de repetições que estancam o desenrolar da vida desses seres em relações que, em determinada situação, são pares; em outras, são professores e alunos, mesmo em diferentes níveis de experiência de aprendizado, pois estamos falando de processos humanos que se replicam de maneira crescente em complexidade, durante uma história vital.

A respeito desse percurso vital, Maciel (2009) fala sobre o quanto o desenrolar histórico de uma vida, ao ser autobiografado, indica pistas a respeito de uma provável definição de quem é a pessoa em processo de desenvolvimento, pois essa pessoa experiencia e expressa a si mesma no tempo histórico das relações com o outro e com o meio ambiente, de modo que traz e constrói a própria trajetória. Assim, evidencia as idiosincrasias do sujeito/professor através dos eventos significativos para a pessoa, nos diferentes contextos vividos. Tais evidências são passíveis de interpretação e compreensão dos entrelaces temporais deste percurso vital e de como acontecem os momentos de subjetivações e de concretizações.

Amparados em Ricoeur (1999), que apresenta o sujeito como historiador da própria vida transposto às suas narrativas, referenciando-se e elaborando novas referências através de relações com outros sujeitos e com os mundos relacionais,

prossequimos buscando compreender os sujeitos da pesquisa, as suas maneiras de mobilizar as imagens internas e o modo de sentir e percebê-las, ao criar o ambiente emocional interno e externo, a fim de efetuar as relações subjetivas e intersubjetivas. Esse processo constitutivo é necessário para o sujeito continuar elaborando a si mesmo e, assim, constituir-se como orientador por meio do vivenciado. As afinidades entre esses pensamentos permitem construir pontes transdisciplinares para transitarmos e compreendermos mais amplamente a vinculação da constituição pessoal com a profissional do orientador, o que exige transposições através de conhecimentos acerca da constituição da pessoa, do professor e do formador, para então chegarmos à do orientador. Através das narrativas, os sujeitos deixam transparecer a eles mesmos para a compreensão, fato que confere legitimidade à nossa proposta. Com isso, prossequimos nossas escutas através do diálogo entre as quatro participantes.

- Em, 77 vim fazer mestrado na PUC. Não tinha clareza dessa dimensão da pesquisa, meus professores eram todos formados nos EUA. Vivíamos a lógica da racionalidade técnica, isto marcou minha primeira pesquisa. Mas, terminei e nunca publiquei.

- Minha orientadora, eu não fiquei com marca. Digamos assim, ela era uma pessoa com competência para a idade dela, vejo hoje. Ela adotava uma postura muito academicista, mais formal. Na minha interpretação atual, para não se deixar fragilizar muito por outras relações.

- Com a anistia nós começamos a ter a influência das teorias da reprodução da nova sociologia francesa. Eu e minhas colegas ficávamos num certo desconforto, porque aliadas a esse discurso, na prática a gente tinha que trabalhar segunda-feira e ensinar do mesmo jeito que tínhamos. Então eu tinha muita vontade de estudar mais para avançar.

- Meu orientador me ensinou muitas coisas que eu reproduzo hoje. Ele é uma pessoa de uma generosidade incrível. Ele sempre valorizou tudo que a gente conseguia fazer, pelo menos comigo. Tem coisas específicas de orientação, que também aprendi com ele.

- Meu orientador de mestrado não era uma pessoa afetiva, era mais objetivo. Era duro com as pessoas, destratava, então, acho que aprendi ao contrário.

- No doutorado minha orientadora não tinha disponibilidade afetiva de amizade, mas me respeitou e acolheu. Eu vinha, ela discutia, botava perguntas, respeitava minha escrita. Eu ganhei com ela esse respeito acadêmico pelo outro.

- Me disseram: “ela é poderosa, é uma mulher maravilhosa, ela conhece muito”. Então, essa capacidade intelectual eu acho que eu percorri muito. Talvez tenha sido minha trajetória de querer me constituir assim também, com a capacidade que eu admirava nelas.

- No mestrado eu fui feliz, fiz os dois anos que tinha que fazer, fiz uma dissertação que envolvia minha área, tudo tranquilo.

- Meu orientador foi uma pessoa incrível, talvez seja uma pessoa que possa ter me ajudado, ele apoiava o trabalho, ele estimulava o trabalho, me ajudou a ser

rigorosa no tipo de procedimento de orientação. Ele fez uma maneira de trabalhar comigo de estimular, dar liberdade, mas ao mesmo tempo controlar o trabalho com bastante rigor acadêmico.

- Ele não era afetivo, era jovem e entusiasmado, isso era uma coisa boa, a gente sentia segurança com ele. Características da formação americana, que talvez eu tenha me beneficiado.

- Elas eram famosíssimas, tinham a aparência de professoras da UFRGS, que na época era importante ser. E a gente estava lá no meio daquela turma, eu e duas colegas. Não era acolhida de maneira nenhuma, minha vida nunca foi sem luta, nunca fiz as coisas muito fáceis.

- Ela era maravilhosa, sabia mais que ninguém, ela me aceitou de cara. Mas deu um problema, fiquei furiosa e disse: “tu não vais ser minha orientadora, eu quero uma orientadora que não me incomode, não quero essa que compete comigo e que vai me abafar”. Entrou competição, eu estou fora, procuro outro lugar. Foi difícil enfrentar a fera porque ela era uma pessoa importante, mas enfrentei.

- Fui feliz com outra orientadora, era amiga, às vezes me irritava porque achava que ela podia ter me orientado mais, tenho certeza, ela sabia mais.

- Ele era um cara muito famoso na época, muito seguro, muito educado, mas não tinha muito contato, eu não dependia dele para escrever. Sempre fui muito independente, não sou de expressar sentimentos. Não tinha proximidade, eu era jovem, submissa, tinha um cara de nome.

- No doutorado começo a investir forte na carreira, começo a conviver em outro círculo, de pessoas que vão para o exterior. Na pós é competição pesada.

- Minha orientadora, com toda a influência americana, me marcou, porque ela sempre me desafiava, me determinava, não eram coisas da minha cabeça, ela dizia: “orientando meu tem que ir a congresso, tem que publicar”. Esse conhecimento da área, do que é valorizado, tu aprende. Foram dois anos, aposentou-se, mas foi um modelão.

- Outra orientadora era mais próxima, outro patamar, não era aquele lá daquele nome, era uma professora competente, muito companheira na minha tese, mas eu também era professora na mesma universidade. Então eu já estava mais madura e a partir daí, eu fui indo.

Na continuidade de nossas compreensões, colocamos novamente o caleidoscópio a girar com a finalidade de perceber as linhas entre imagens que circulam e se relacionam, quando lembramos que o foco está dirigido ao mundo interno, a vivências constitutivas, aos si mesmos e aos processos elaborativos. Tal processo imprime marcas peculiares e consoantes maneiras de sentir, pensar e agir, para a realização de motivos e movimentos vivenciais narrados, que são reflexos das passadas e que se fazem elos entre vivências.

Retomando ideias já expostas, a pessoa, na busca de sentido para a existência, elabora um si mesmo que se faz agente e receptor dos próprios processos elaborativos e constitutivos. Tal dinâmica necessita de vivências junto a outros mundos internos, também em busca de elaborações de sentido para si mesmos. Portanto, estabelece-se um

entremeio vivencial em que as trocas entre imagens, sentimentos, percepções e atitudes propiciam as condições ambientais. Ao cultivar cuidado mútuo, esse meio ambiente possibilita a geração de novas imagens, enriquecedoras dos mundos que estiveram em relações, abrindo possibilidades para reelaborações autênticas de si mesmo em detrimento de uma capa que produz reatividade de antigas imagens, que mantém estancada a continuidade elaborativa e constitutiva. Esse processar com elaboração de sentido existencial torna-se fundamental à criação de conhecimentos significativos que proporcionam clareza às pessoas envolvidas para gerar novas visões do si mesmo e novas maneiras de interpretar-se e de compreender-se.

Na construção deste estudo, acabamos de reavivar conhecimentos e de ampliá-los naquilo que concerne ao entendimento da constituição elaborativa e formativa de professores formadores. São fenômenos vivenciais que perpassam toda a vida, tanto pessoal quanto profissional. Sublinhamos que os sujeitos estão falando de vivências junto aos seus orientadores, através de suas próprias sensações, percepções, interpretações, compreensões e entendimentos, clarificando que essas vivências se dão a partir dos si mesmos e retornam aos si mesmos. Vamos, então, escutar as seguintes expressões: *“eu tinha muita vontade de estudar mais, para avançar”*; *“querer me constituir com a capacidade que eu admirava nelas”*; *“eu fui feliz estimulada/enfrentei a fera”*; *“sempre fui independente para escrever, não era de expressar sentimentos, primeiro era jovem e submissa, depois comecei a investir pesado na carreira”*.

As expressões levam a pensar que os sujeitos estão mantendo um senso de si mesmos continuando suas buscas, guardando proximidade com o experimentado nas vivências anteriores, propulsionados pelos mesmos motivos das vivências anteriores, agora adaptados às vivências constitutivas profissionais e ao momento da vida e da profissão, ou seja: a avidez por avançar nos estudos para viver melhor seu cotidiano; o desejo de se constituir como as pessoas que admira; a determinação ao investimento na carreira, inicialmente por submissão às pessoas que orientavam e depois por autodeterminação; a sensibilidade consonante ao estímulo externo que, quando sentido como positivo, traz incentivo e, quando sentido como negativo, traz enfrentamento.

Recordamos, agora, o modo de dar continuidade à vida expresso nas vivências diversas, como: *“aproveitando experiências”*, *“estar sendo levada”*, *“estar sendo conduzida por expectativas criadas para ela”*, *“precisar tocar a vida através de enfrentamentos”*. Nessas falas, podemos perceber a forte ressonância com o compreendido no vivenciado junto aos orientadores na pós-graduação, traduzida por

passagens, como: “*estar avançando em experiências de estudos*”, “*estar se constituindo como as orientadoras admiradas e aprendendo com elas*”, “*estar correspondendo às expectativas criadas pelos orientadores*”, “*estar tocando a vida conforme sente os estímulos advindos dos orientadores*”.

Essa forte ressonância sublinha, em primeiro lugar, que a pessoa, sua constituição de mundo interno (imagens internalizadas), seus motivos para continuar sua busca existencial (necessidades/desejos/vontades), as marcas adquiridas e sua consoante maneira de ser e elaborar a si mesma está essencialmente ligada ao orientando, pois este está vivenciando sua constituição profissional e elaborando um si mesmo de orientador em uníssono com a sua própria maneira de ser, de elaborar-se e de expressar marcas pessoais. Em segundo lugar, clarifica o quanto o vivenciado nos primeiros momentos da vida ecoa em outros momentos da história vivencial, tanto nas vivências pessoais de cada momento, quanto nas profissionais. Em terceiro lugar, revela que o vivenciado e a pessoa orientanda que o vivencia constroem elos e fazem-se espaços-ambientes na atividade subjetiva e objetiva de historiar a própria vida pessoal e profissional. Tais vivências podem fluir no sentido de aquisição de conhecimentos de si mesma e novas maneiras de se interpretar e compreender, criando transformações e mudanças, permeadas por autenticidade e/ou por manutenção de antigas maneiras de interpretar-se e compreender-se, repetindo-se por reatividade.

Essas ressonâncias são conotadas nas falas das entrevistadas: a Vivaz, motivada pela vontade de avançar nos estudos, vai buscando viver melhor o cotidiano e, à sua maneira, aproveita experiências e avança nos estudos; a Aprendiz, motivada pelo desejo de ser como as orientadoras que admira, busca constituir-se e aprender a ser como elas e, à sua maneira, vai se constituindo e aprendendo; a Determinada, motivada por determinação ao investimento, vai buscando corresponder às cobranças das orientadoras e às próprias; a Lutadora, motivada para enfrentar a vida, vai buscando incentivo e enfrentamento e, à sua maneira, vai posicionando-se frente aos orientadores.

Podemos perceber que o exposto sobre os sujeitos, seus motivos, buscas e maneiras de interpretar-se e compreender-se ao vivenciar a relação de orientação e as experiências de aprendizado, revela uma linha de continuidade que vai da maior à menor tendência ao novo e à autenticidade e reatividade. Esses entendimentos provêm das ideias de estudiosos em conversação. Winnicott (1983, 1994) compreende a pessoa como um ser singular e relacional, em contínua busca de integração interna e realização de si mesma, buscando reconstituir-se e reelaborar-se por meio de experiências (re)editadas. Abraham

(1987, 2000) entende que a constituição do mundo interno pessoal faz-se matriz para a constituição da identidade profissional, à medida que se torna possível o enriquecimento da interioridade da pessoa e das novas elaborações de si mesma através do vivenciado no cotidiano. Em estudos, Isaia (2006) contribui com a ideia do professor como ser unitário em contínuo percorrer profissional que, em interações pessoais e grupais, desenvolve sua maneira de ser professor e, pelo acúmulo de conhecimentos e de reconhecimentos próprios, adquire a marca peculiar de cuidar. O mesmo modo de pensar tem Heller (1982), ao dizer que o professor, implicado com a própria docência, coloca, como ponte de união entre mundo interno e externo, a busca criativa de seu sentido existencial, inspiradora de curiosidade consigo, com os outros e com o mundo.

Os entendimentos dos estudiosos referenciados nesta tese se entrelaçam e falam de uma construção histórica da professoralidade pautada pela própria subjetividade e por experiências multidimensionais e redimensionais que proporcionam aprendizados e conquista de conhecimentos transformadores das múltiplas dimensões subjetivas e objetivas que estiveram em relação no experienciar. As vivências experienciais são de caráter interpessoal, intersubjetivo e interdiscursivo, mostrando o forte vínculo relacional e estabelecendo esteios de amparo catalisadores e veiculadores de mutualidades subjetivas e objetivas. As vivências constroem redes de partilha que encadeiam o percurso vital das pessoas que estão em relação e que, na medida possível, reconstituem-se, reelaboram-se, subjetivam-se e realizam as próprias vidas à sua maneira (ISAIA e BOLZAN, 2008; BOLZAN, 2002; JOSSO, 2004; MACIEL, 2009; BARBOSA, 2012).

Nessa etapa, relembremos as maneiras de os sujeitos interpretarem, compreenderem e elaborarem a si mesmos, aos outros, motivarem-se, moverem-se e sentirem-se em seus meios ambientes. A seguir, buscamos compreender as novas imagens a serem internalizadas e elaboradas, construtivas de novas representações subjetivas, sob a luz de conhecimentos e reconhecimentos vivenciados/experienciados, encadeando historicidades.

Destacamos as seguintes expressões, em relação aos orientadores no mestrado: *“pessoa com competência para a idade dela, formal, estilo academicista, às vezes marcava e não me recebia”, “não era afetivo, era duro, destratava”, “um cara famoso, seguro, educado, não era afetivo, era jovem, entusiasmado, de formação americana, estimulava, mas controlava com rigor acadêmico”*. Para compreensão, destacamos as escutas seguintes: *“eu não fiquei com marcas, nem publiquei o trabalho”, “aprendi ao*

contrário”, “*era independente para escrever, jovem e submissa*”, “*beneficiei-me da formação americana*”.

Entendemos que esses dizeres conotam imagens próprias de uma orientanda: indiferente, vai cumprindo uma formalidade; aprendiz do contrário, vai aprendendo como não ser; submissa perante o orientador, vai cumprindo seu papel; estimulada, vai beneficiando-se da formação. Vinculadas a imagens próprias, surgem as imagens do orientador: formal, competente, academicista; rígido, autoritário, agressivo; forte, famoso e seguro; entusiasmado, acadêmico rigoroso. Sabemos que essas imagens em relação criam uma determinada climatização ambiental pautada por afetos predominantes: indiferença, formalidade; hostilidade, desrespeito; distância, assimetria; estímulo, rigor.

Notamos que a Vivaz, desejosa por novas experiências, não encontrou eco para suas motivações, nem para sua maneira de ser. Assim, de forma desinteressada, cumpriu seu papel e realizou um trabalho que não teve sentido algum para ela. Também a Aprendiz, em busca de pessoas para admirar e constituir-se de maneira semelhante, não encontrou respaldo e, desencantada, procurou obter algum aprendizado que foi fortalecer uma imagem contrária àquela que estava em contato. Por sua vez, a Determinada, sempre produtiva, prossegue seu caminho de conquistas, encontra uma figura que ressoa com as outras internalizadas e, colocando-se no seu papel das antigas relações assimétricas, cumpre as próprias cobranças e as exigências do orientador, embora não tenha havido contato suficiente para que as cobranças dele ficassem claras. Por fim, a Lutadora, movida por seu constante enfrentamento e sua permeabilidade e respostas aos estímulos, encontra uma figura que a incentiva, mas não a convida para trocas afetivas, lembrando-nos a imagem da diretora que já foi importante no passado dessa entrevistada. Ainda, ela sente estar controlada pelo rigor acadêmico, o que lhe traz segurança para produzir.

É importante lembrar que nas relações interpessoais entram em contato dois mundos internos (cenário intrapessoal, composto por autoimagens, desejos, expectativas, sonhos, fantasias, medos, sensações e percepções de outros) construídos nas relações internalizadas nos outros momentos da vida. Nas relações intersubjetivas, o contato é entre duas subjetividades (mundo de representações internas a respeito de si mesmo, de outros e dos mundos de convívios) elaboradas nos tempos passados. Quando se relacionam, são estabelecidos a via e os veículos de trocas para constituição e elaboração do orientador. Assim, clarificamos que cada par orientador-orientando constrói uma única interpessoalidade e intersubjetividade, situação sublinhada no entendimento das vivências/experiências narradas.

Sabemos da fundamental importância desse fenômeno relacional no processar em questão, pois é condicionante no sentido de favorecer ou desfavorecer autênticas transformações e mudanças ao instalar-se como relações funcionais que guardam assimetria, dependência levando à reedição de outros momentos vivenciais do passado, para que possam ser refletidos e reelaborados. Embora esses processamentos sejam matriciados e sediados pelo e no orientando, são geridos pela pessoa-orientador.

Outra concepção significativa é a ressonância entre as vivências materno-ambientais e as condições de um orientador para exercer sua função através de preocupação genuína e percepção sensível e empática. A vivência é pautada por comunicação pré-verbal embasada nos aspectos psicossomáticos, traduzidos por habilidades senso-perceptivas da dupla orientador-orientando, sob gestão do orientador. Se, na interpessoalidade/intersubjetividade, estão dois mundos em contato íntimo, enlaçando passado e presente na vivência cotidiana, estão duas historicidades expostas nessa vivência experiencial. Nessa situação, o orientando, sob algum aspecto, está regredido e necessitando da gestão do orientador. Mesmo que seja uma relação entre adultos, faz-se necessário que o último se mantenha, por assim dizer, o adulto da relação.

Nesse nível de comunicação pré-verbal, uma relação interdiscursiva se estabelece, permeada por diferentes tipos de linguagem, tanto as implícitas que um discurso carrega em si, em seu teor poético, quanto as explícitas, que carrega em seu teor explicativo e descritivo, que também precisa de gerenciamento do orientador. Conseqüentemente, na via e veículo interpessoal, intersubjetivo e interdiscursivo, são necessárias as trocas de aspectos pessoais e profissionais internalizados, subjetivados e discursados conforme a maneira de ser e elaborar o si mesmo pessoal e profissional. Essas trocas são expressas por atitudes, ações, sentimentos, pensamentos (implícitos/explicitos), por meio de marcas pessoais e profissionais adquiridas na singularidade das bagagens vivenciais/experienciais, para que autênticas constituições formativas se efetuem.

Ressaltamos que toda a rede de complexas relações devia estar sob gestão do orientador, como pessoa e profissional com condições de flexibilidade, abertura e responsabilidade para possibilitar autenticidade nas trocas vivenciadas/experienciadas na situação de orientação. O orientador torna-se gestor de elos transversais – momento cotidiano da vida dos dois – e de elos longitudinais – momento de entrelaçamento dos diferentes tempos da vida dos dois, residindo aí significativa função do orientador.

No entendimento das narrativas dos sujeitos, percebemos que houve falhas na função do orientador, possivelmente por aspectos da intersubjetividade e

interdiscursividade como não ser estabelecida intimidade suficiente ou clima afetivo de confiança para as trocas efetivarem-se com a profundidade necessária. Houve a prevalência de um modelo acadêmico da época, direcionado a privilegiar os aspectos qualitativos rigorosos e mensuráveis para que o produzido tivesse validade. Como resultado de toda a situação, realizaram-se pesquisas e produção acadêmica que, no entanto, não foram transformadas para os sujeitos: a Vivaz não encontrou eco para experiências que tivessem sentido, o que reativou o desinteresse que sentia nos bancos escolares; a Aprendiz não encontrou alguém para admirar e se identificar, o que implica não autenticidade; a Determinada encontrou eco para reavivar cobranças de produtividade e não para expressar afetividade; a Lutadora encontrou eco para vivências estimuladoras de um funcionamento rigoroso, carentes de maior intimidade.

Vale sublinhar que a vertente academicista qualitativa, rigorosa e distante era cultivada na coletividade da pós-graduação daquela época, lembrando-nos do conceito de eu coletivo grupal (ABRAHAM, 2000). Adicionalmente a essa autora, Kuenzer e Moraes (2009) falam que, no contexto social e político do Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, através de um acordo tácito entre os militares e acadêmicos, se inauguram os programas de pós-graduação. Na área da educação, muitos dos doutores formavam-se nos Estados Unidos, valendo-se de enfoques quantitativos e de comprovações de hipóteses, sem, contudo, abrirem possibilidades de compreendê-las.

As narrativas, a escuta reflexiva das ideias da trama de conhecimentos e os entendimentos que conduziram até aqui, deixaram em nossas lembranças os motivos e as mobilizações do cenário interno, as maneiras de ser e de elaborar o vivenciado ao imprimir e expressar as marcas vivenciais.

A partir de agora, dirigiremos a atenção para as narrativas das vivências no doutorado. As expressões em relação aos orientadores são:

- Uma pessoa de uma generosidade incrível, sempre valorizou tudo que a gente conseguia fazer, me ensinou muitas coisas, as específicas de orientação também.

- Ela não tinha disponibilidade afetiva para amizade, mas me acolheu e respeitou, discutia, botava perguntas, e as outras diziam: ela é poderosa, maravilhosa, conhece muito.

- Com toda a influência americana, me desafiava, me determinava, orientando meu tem que[...], me marcou foi um modelão, a outra era mais próxima, outro patamar, não era aquele nome era competente e companheira.

- Ela era maravilhosa, sabia mais que ninguém, me aceitou de cara, competiu comigo, queria me abafar, a outra era amiga, mas sabia mais do que me orientava.

As expressões em relação a elas mesmas frente aos orientadores são as seguintes:

- Eu aprendi, ele me ensinou.

- Ganhei com ela respeito acadêmico pelo outro, a capacidade intelectual.

- Eu percorri meu constituir assim também, com a capacidade que admirava nelas.

- Me marcou, tu aprendes o conhecimento da área, o que é valorizado. Com a outra eu também era professora da mesma universidade, mais madura, e a partir daí fui indo.

- Fiquei furiosa, não quero essa orientadora que compete comigo, me incomoda, vai me abafar. Enfrentei a fera, foi difícil, ela era importante, mas enfrentei, estou fora, procuro outro lugar.

- Era amiga, às vezes me irritava, podia ter me orientado mais.

As expressões não denotam uma mudança de motivos, de mobilizações internas, do senso de si mesmas e das maneiras de dar continuidade às vivências acadêmicas. Essas colocações levam a pensar em imagens próprias de uma orientanda: vivenciando com satisfação experiências de aprendizado pessoal e profissional; sendo respeitada, ganhando aprendizados de respeito acadêmico pelo outro e, a seguir, admirando e buscando ser como a admirada; sendo desafiada, cobrada e aprendendo conhecimentos e valores da área e, frente à outra orientadora, sentindo-se madura em uma relação simétrica e desfrutando de competência; sentindo-se furiosa, sendo incomodada e abafada por uma figura competitiva e, frente à outra orientadora, por vezes, sentindo-se irritada por esta não lhe ensinar tudo que sabia.

Em relação a essas imagens próprias, aparecem imagens dos orientadores, como: pessoa generosa, disponível, proporcionando aprendizados; pessoa admirada e respeitada por capacidades intelectuais e bagagens de conhecimentos, respeitando e acolhendo; modelo, determinando, cobrando e ensinando os valores da área acadêmica, sendo a outra orientadora mais próxima e competente; figura idealizada, importante, com conhecimento acadêmico, competitiva e dominadora, sendo a outra orientadora amiga, mas não disponibilizadora de saberes.

Colocadas sob a perspectiva de uma relação intersubjetiva, essas imagens estabelecem diferentes climatizações ambientais pautadas pelo predomínio de: satisfação, generosidade, disponibilidade e mutualidade; acolhimento, respeito acadêmico

propiciador de ganhos pessoais e profissionais e, na outra relação, admiração e estímulo para constituir-se como a orientadora; determinação, cobrança e desafio academicista e, na outra relação, proximidade, simetria e competência; ameaça, competição, domínio/submissão, enfrentamento e exclusão e, na outra relação, amizade, irritação e pouca disponibilidade.

A reflexão sobre o vivenciado pelos sujeitos no período de doutorado resulta em algumas considerações. A primeira é que todas as vivências conotam uma intensidade maior de investimento, causando mobilizações internas mais significativas. A segunda é que houve uma troca de momento de vida, tanto para as orientandas, como para os orientadores, passando de uma assimetria entre gerações para maior simetria. A terceira é que houve abertura para novos modelos acadêmicos: além do americano, o francês passou a ser um modelo referenciado, pois era época da anistia política, como sublinhou um dos sujeitos.

As considerações expostas revelam orientandos em fase adulta, com novas funções na profissão, mais estimulados e intencionados por seus motivos e necessidades, apropriados de suas maneiras de ser e de seus conhecimentos, com marcas vivenciais com maiores definições. Revelam também orientadores saindo e outros assumindo a função de orientação – situação mobilizadora para os orientadores ao exigir reconstituição e reelaboração frente a perdas e necessidades de novas situações vivenciais. Por fim, evidenciam um mundo acadêmico em efervescência. Assim, nossos sujeitos encontravam-se frente a vários estímulos internos e externos. Talvez por esse motivo estivessem mais expostos a mudanças ou repetições.

Sublinhados esses matizes internos e externos, retornamos ao exercício de compreensão dos sujeitos orientandos e ao jogo intersubjetivo, cenário de transições propiciadoras de reconstituições e reelaborações. A Vivaz, almejando vivenciar o seu cotidiano profissional com gosto e propriedade, ávida para avançar em seus conhecimentos por meio de experiências satisfatórias, encontra ressonância no orientador quanto a aspectos de disponibilidade, de conhecimentos acadêmicos e de ensino consoantes e afinados com suas motivações, desejos e expectativas. Ela diz ser a primeira vez que vê “*alguém ao vivo fazendo ensino como pesquisa, como as leituras falavam. Eu o escolhi para orientador*”. Era um ambiente “*de muita efervescência. Com a anistia os intelectuais voltaram e eu, encantada. Todos os sujeitos que eu lia estavam ali. Era uma forma de respeito, mas o currículo era livre, o controle era pequeno*”.

A Aprendiz segue seu percurso em direção a constituir-se como as pessoas que admirava por apresentarem capacidades intelectuais e condições para disponibilizá-las com respeito e estímulo ao trabalho acadêmico. A orientadora dizia: *“Estes autores não são os que trabalho, mas tu tens autonomia, tu estudas sozinha, então me acolheu”*. A orientanda (sujeito) diz: *“Ela estudava esta linha francesa, eu me apaixonei por este campo teórico e logo fui estudar. Na pós a orientadora era uma pessoa formal muito semelhante à primeira, parecia que estava vendo um fantasma”*.

A Determinada, prosseguindo seu caminho de conquista de lugares melhores, tonalizado por cobranças internas e externas de ser *“boa aluna e tirar boas notas”*, encontra outra figura forte para reforçar esses aspectos e seguir suas determinações, como ela mesma diz: *“não eram coisas da minha cabeça, ela dizia orientando meu trabalho, ‘tem que’... e eu buscava os valores da área acadêmica”*. No percurso, a orientadora se aposenta e, com a nova orientadora, que estava no mesmo patamar que ela, realizou a orientação pautada por proximidade e competência.

A Lutadora, estimulada e intencionada a seguir tocando a vida que *“nunca foi sem luta”*, encontra uma *“professora maravilhosa, que sabia como ninguém, em um meio de famosíssimas e importantes”*, a qual desperta sentimentos hostis e competitivos que a mobiliza para reagir à sua maneira de enfrentar *“as feras”*, rompendo a relação e buscando outra que a estimule na produtividade e não desperte hostilidades. Como ela mesma diz: *“entrou competição, estou fora”*. Com a outra orientadora, o clima era amistoso, embora permeado por alguma irritação por sentir pouca disponibilização de conhecimentos; no entanto, foi possível *“ser feliz”*.

Nas percepções dos sujeitos sobre o contexto acadêmico, sentimos o reflexo da época e das novas influências sociológicas advindas da França, mostrando a não hegemonia da visão norte-americana voltada para a produtividade quantitativa. Há uma situação de abertura para universidades, orientadores e orientandos realizarem novas escolhas temáticas e de buscarem novas relações de orientação, de cunho humanista e qualitativo. Kuenzer e Moraes (2009) relatam que, nessa época política e acadêmica, a pesquisa ganha força no país, gerando um *“verdadeiro surto produtivista”*; no entanto, a Área de Educação procurou buscar os aspectos qualitativos dos materiais de pesquisa, enfatizando a produção intelectual, a articulação consistente e coerente entre pesquisa e formação. Assim, vemos que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos em sua época, lembrando-nos de Heller (1982), Abraham (1987, 2000) e Isaia (2001, 2003, 2006) acerca da intrínseca ligação pessoa e professor, ao construir suas trajetórias profissionais no

campo educativo e no mundo sociocultural, que propiciam apropriações originárias desses contextos.

O contexto vivido permitiu aos sujeitos um maior direcionamento por escolhas pessoais, conforme as próprias subjetividades, motivos, estímulos e intenções, gerando mobilizações de representações reais e imaginárias contidas em seus mundos internos, reativando antigos cenários relacionais de acordo com suas maneiras de (re)ser, (re)sentir, (re)pensar e (re)agir, expressas pessoal e profissionalmente. Tal situação os coloca em dependência e em certa desorganização frente ao novo, aos movimentos de mudanças e transformações, conduzindo-os a buscar a atenção, o cuidado e a gestão dos orientadores.

Sabemos da importante ressonância entre cenários internos, intermediários e externos, que aciona os sujeitos orientandos para vivências significativas, trazendo o vivenciado no passado para o presente, atualizando-o internamente, reativando facetas e linhas relacionais antigas. Todos esses aspectos e linhas relacionais internas, imaginárias e reais foram transpostos para o espaço dos jogos intersubjetivos, onde houve os encontros com o transposto pelos orientadores, situação que requer maturidade destes. Como foi visto, os orientadores estavam em momento de saída e os orientandos, em momento de chegada ao cenário de orientação, situação que exigia de condições internas de cuidado tanto de um quanto de outro. Aqui retomamos Erikson (1985), ao falar das crises às quais estão expostas as diferentes gerações e das ansiedades que ressoam no encontro dessas gerações, exigindo condições de cada uma, para que prevaleça uma solução positiva. Do mesmo modo fala Isaia (2001, 2003, 2009), com seus estudos acerca da importância de que um professor reúna condições para preocupar-se, cuidar e gerar e, assim, satisfazer-se, responsabilizando-se por sua geração e pela seguinte.

Percebemos que, ao efetuarem escolhas, os orientandos optaram por orientadores e temáticas com afinidades com eles mesmos e reviveram, em maiores ou menores proporções, a percepção objetiva da realidade. Transpuseram-se ao esteio de trocas tonalizando-o com diferentes matizes de confiança, com maior ou menor nível de consciência da realidade ou de prevalência de fantasias, diferentes condições para autonomia, iniciativa, atividade, integração do cenário interno, coesão de identidade (si mesmo) a fim de vivenciarem com intimidade suficiente que gere transformação. As realidades de orientador e orientando em relação estabeleceram as possibilidades para autenticidade e respeito às necessidades, motivos, maneiras e marcas vivenciais, propiciando, ou não, verdadeiras mudanças e transformações por meio da constituição e elaboração de novas imagens, facetas e realinhamentos relacionais.

Dirigimos, agora, a atenção aos pontos de ressonâncias estabelecidos nas relações de orientação, com o objetivo de uma melhor compreensão sobre mudanças e transformações. A Vivaz buscou e encontrou eco para efetuar experiências satisfatórias, geradoras de novas imagens enriquecidas em seus modos de sentir, pensar e agir, que foram internalizadas, possibilitando novas elaborações transformadoras do seu si mesmo, de maneira autêntica e criativa, ao integrar facetas e linhas relacionais, pessoais e profissionais.

A Aprendiz buscou e encontrou eco para experiências de aprendizado calcadas em admiração e internalizou imagens acrescidas de novas condições de acolhimento e respeito intelectual, possibilitando novas elaborações de si mesma ao aperfeiçoar facetas e linhas relacionais, pessoais e profissionais.

A Determinada, num primeiro momento, buscou e encontrou eco para experiências desafiadoras que dotaram suas imagens internas de novas capacidades e atributos, determinando-se a elaborações de novos conhecimentos e ações profissionais, ao reforçar seus aspectos e linhas relacionais. Num segundo momento, encontrou eco para experiências de trabalho conjunto competente, gerador de apropriações de facetas e realinhamentos, promovendo elaborações de si mesma ao cobrar novas aquisições.

A Lutadora, num primeiro momento, encontrou eco para reviver experiências ameaçadoras, reativando imagens internas hostis, despertando antigas reações de enfrentamento e ruptura, impossibilitando internalizações, integrações e, assim, novas elaborações ao reativar facetas e linhas relacionais no sentido pessoal. Num segundo momento, encontrou eco para experiências produtivas, ativando imagens internas amigáveis, proporcionando aprendizados e possibilitando elaborações de si mesma ao adquirir facetas e linhas relacionais no sentido profissional.

As compreensões expostas se encontram embasadas nos conhecimentos acerca de um ser humano em busca de significação, por meio de relações intersubjetivas, enlaçando mundos representacionais, para elaborar a si mesmo (RICOEUR, 1987, 1999). São elaborações possibilitadas por experiências pautadas por um cuidado que envolve percepção sensível, preocupação empática e inserção da realidade, que propicia confiança facilitadora de mutualidades entre cenários imaginários e reais internos, em um espaço transicional baseado em amizade e compartilhamento (WINNICOTT, 1983, 2000). As experiências relacionais compõem o ciclo vivencial de uma pessoa, que se desenvolve por meio de organizações de forças intrapessoais para elaborar soluções de crises psicossociais que, por natureza, apresentam polaridades e oferecem uma evolução

marcada por relações entre gerações (ERIKSON, 1985). Heller (1982) fala dessa organização, quando o professor, interessado em preservar e expandir seu eu e o conhecimento, busca continuidade própria e abre caminhos que conferem sentido às suas ações, pensamentos e valores, sendo necessário ordenar, compor e compreender o vivenciado, processo que tem o sentir como experiência subjetiva e expressão intersubjetiva, situação experiencial fundamental à própria constituição e autoformação.

Esse processo formativo enlaça os momentos e movimentos vivenciais e as dimensões humanas e pessoais em espaços intermediários/transacionais onde experiências de aprendizados efetuam-se por meio de redes de compartilhamento de imagens, facetas e linhas relacionais, constitutivas de cenários de mediações. É cenário ambientador e propiciador para a elaboração da maior riqueza, o conhecimento, fonte de clareza para organizar, compor e compreender os aprendizados e para dar continuidade e significação pessoal e profissional. Trata-se de uma mudança dos cenários internos constituídos por imagens relacionais que se sintetizam em eus identitários de cada professor. Nesse processo, o mundo interno do professor se faz matriz que, dinamizada, estabelece novas linhas relacionais entre novas e velhas imagens em seus teores multifacetados, dando continuidade à historicidade da vida (JOSSO, 2004; ABRAHAM, 1987, 2000; ISAIA, 2001, 2003, 2006, 2009; BOLZAN, 2002; MACIEL, 2009; ISAIA e BOLZAN, 2008, 2009).

As ideias sublinhadas sobre a história constitutiva e formativa dos sujeitos imprimiram marcas em suas faces, com toques de suaves a rigorosos. Por via narrativa, essas faces desvelaram-se e, a partir de agora, passamos a convidá-las para uma conversa sobre suas vivências como orientadoras.

- Quando recebi orientandos, fui fazendo essa aprendizagem muito artesanal. Esses laços são fortes, não significa que tu tenhas que conviver na intimidade, mas essa coisa do respeito mútuo, do carinho, do acolhimento, da empatia.

- Meu orientador dizia: “Olha a gente mata a cobra e mostra o pau”. Eu digo mesmo aos meus orientandos, tudo que tu afirmas, tu tens que comprovar. Na estatística com números, na qualitativa com discursos.

- Não tem que fugir da responsabilidade, eu sou bem diretiva, mas acho que ajuda. Tenho pesquisado sobre isso.

- Tive uns mais difíceis, outros menos, mas nunca tive troca de orientação. Mas vejo alguns casos e a grande parte das questões é de relações. Não é problema de A ou B, mas é uma certa química que envolve confiança, legitimidade, uma série de coisas.

- Tem muito de te abrir como pessoa, entender que outro sujeito também sofre, tem problemas e o outro, com isso, pode entender os teus.

- *Eu fiquei apavorada, estava escrevendo minha tese! E já orientando quatro mestrandas.*

- *Eu fui me construindo no grupo, foi surgindo a ideia de que eu tinha um lugar de orientador e tinha que chamar os orientandos para honrarem o próprio mestrado.*

- *Tive um orientando que queria que eu fosse uma pessoa que não consigo ser, uma orientadora rígida, eu disse: “vai me violentar”. Então eu o ajudei a achar outro orientador.*

- *Tem admiração, essa coisa de me dizerem o jeito que tu és, o jeito da tua alegria, de contagiar, então tem admiração.*

- *Hoje, dentro deste produtivismo, dessa correria, dessa competição dos colegas, a minha energia é o grupo, os projetos e a relação de orientação.*

- *Essa relação foi uma relação que me constituiu. Assim, trabalho com bastante prazer e construo com bastante prazer essa relação de orientação.*

- *Hoje eu olho e vejo que as primeiras relações de orientação foram, para mim, bastante intensas no sentido de muitas aprendizagens com quatro pessoas diferentes.*

- *Os orientandos são pessoas diferentes, uns tem mais autonomia, outro tu precisa estar mais ao lado, como uma espécie de orientadora mãe, tu precisas partilhar mais. Então, tenho que estar sempre olhando, mas eu faço com muito prazer.*

- *Eles têm que aprender com a gente, não podemos desistir das pessoas, temos que insistir.*

- *Mas eu tenho uma coisa, acho bonito e as pessoas me dizem, tu respeitas o ritmo de cada um, tu não impões o teu ritmo.*

- *Eu me sinto cúmplice, eu digo a responsabilidade maior é tua, vou um período contigo, tens que fazer isso e isso, se queres fazer diferente a gente estuda, se eu posso continuar, mas não tenho problemas de orientação, de brigas.*

- *Talvez, eu devesse ser um pouco mais mão forte, deixo muita independência para meus orientandos, eu sempre fui muito independente.*

- *Tenho dificuldade de expressar sentimentos, mas com orientandos eu assumo um pouco o papel de mãe deles. Tanto que tenho duas no EUA, eu mandei elas. Elas dizem: “ai vem a mãe fiscalizar e nos acomodar na situação”.*

- *Eu costumo discutir o projeto, ali fico em cima, a orientação pode ser no coletivo, mas o produto é do orientando. A pessoa vem e acha que fez um trabalho maravilhoso, é difícil de trabalhar, tu diz: “acho que não é bem isso”.*

- *O orientado às vezes sai brabo, mas fica quieto, mas teve uma que dizia: ela mexeu em tudo, tive que fazer tudo de novo.*

- *Também não foi fácil uma entrada na pós. Eu e minha colega de doutorado tivemos a iniciativa de falar com o coordenador e propor dar uma disciplina, que também era para os outros doutorados, não era para o pessoal da educação. Era por fora a história, ele aceitou, ninguém queria dar a bendita disciplina. Então nós entramos pelo lado avesso também, não foi direto.*

- Comecei com uma colega que veio de um desentendimento com outro orientador, com tudo pronto, achava que eu não ia orientar. Mas eu não ia me rebaixar, conversei com ela e contribuí com algumas ideias.

- A primeira, era bolsista, era eficiente, chegava e saía no horário, tudo certinho, era preto no branco não tinha conversa. Era de uma qualidade excepcional, isso me animou.

- Não aceito deslealdade de orientando, ele estar fazendo outra jogada e não me disse, isso para mim é fatal. Eu falo de cara, “tu tens liberdade de seguir outro caminho, eu estou te orientando por aqui”. Então a maneira de orientar, sou rigorosa.

Nossa atenção recai sobre algumas ideias a respeito dos elos vivenciais e das ressonâncias temporais, espaciais e processuais na historicidade constitutiva e elaborativa dos sujeitos. Nessa fase da vida, as entrevistadas estão apropriadas de seus motivos e das próprias maneiras de mobilizar a constituição do cenário interno para efetuar a orientação. Salientamos que é o momento de redirecionar dimensões para o exercício da orientação e o de iniciar uma nova etapa junto de orientandos.

Percebemos uma forte ressonância vivencial e experiencial na construção da história dos sujeitos que repercute nas suas condições e habilidades para assumirem e organizarem a função e o papel de orientador. Eles concordam que essa função é semelhante a uma maternagem, recaindo sobre eles a gestão de afetos, conhecimentos, atitudes e ações.

Para análise posterior, pinçamos as seguintes expressões:

- Eu não me satisfaço quando não tem uma reorganização, uma interpretação do orientando, é o jeito que a gente escolhe e acaba botando fé nele, sou atenta, diretiva, esses laços são fortes, de respeito mútuo.

- A minha energia é a relação de orientação, essa relação me constituiu, tem admiração, tem o jeito de que tu és, da tua alegria, de contagiar, são muitas aprendizagens com pessoas diferentes, tenho que estar sempre investindo nas pessoas. Não dá para desistir, tu respeitas o ritmo de cada um.

- Eu sempre fui muito independente, de não expressar muito meus sentimentos, talvez eu devesse ser mais mão forte, no projeto fico em cima, e agora tenho duas nos EUA e vou fiscalizar e acomodar na situação, me sinto cúmplice.

- Eu de cara encampeei aquela orientação, eu não podia me rebaixar, esse meu jeito de não esmorecer, eu falo de cara, sou rigorosa, é uma relação intensa, estou te orientando por aqui e as vezes de amigas inseparáveis.

Acreditamos que as expressões revelam cada um dos sujeitos ao assumirem funções e papéis de orientação. A Vivaz fala sobre continuar a avançar em experiências e, como artífice de seus aprendizados, busca satisfação ao orientar quando estimula o orientando a conquistar autonomia. A Aprendiz expressa continuadas relações motivadas

por admiração e energia contagiantes, ao constituir-se como orientadora aprendendo a ocupar um lugar para investir no orientando e despertando nele esse investimento para constituição e aprendizado. A Determinada fala sobre seguir com autocobranças, cumplicidade e responsabilidade para orientar com firmeza e determinação o orientando no que deve e tem que fazer para alcançar expectativas. A Lutadora expõe o prosseguir sem esmorecer na luta por uma posição de orientadora eficiente e rigorosa para estimular os orientandos a desbravarem seus próprios caminhos.

A seguir, compartilhamos passagens das entrevistas reveladoras de que as orientadoras estão assumindo uma função gerativa.

- Eu acho que um pouco é a satisfação de ver os filhos criados, independentes, tomando seus rumos, então essa dosagem, tu vais sentir com que e como, vai se adaptando à circunstância do interlocutor.

- É uma mistura de orientação e uma espécie de mãe, às vezes mais atenção para um, que está precisando de amparo, outro não está conseguindo escrever, outro precisa de motivação, sempre atenta.

- Eu assumo um pouco o papel de mãe deles, eu mandei para os EUA, a gente faz capacitação para irem, uma mãe para ajudar nos problemas.

- Eu fico abobada quando olho para eles, para o sucesso dele, eu sou pior que mãe.

Embora todas concordem com a ideia de que a relação de orientação tem alguma afinidade com a de mães e filhos, fica implícito que cada uma a exerce conforme sua própria maneira, elegendo os pontos que lhes parecem mais significativos, perpassando por diferentes entonações de percepção sensível, de preocupação empática e de inserção da realidade. É uma relação que apresenta como objetivo principal a constituição de um pesquisador, a elaboração de conhecimentos transformadores, envolvendo o aprendizado de como organizar as elaborações de si mesmos na pesquisa e escrita de uma tese e de como conduzir-se nas incursões grupais e contextuais.

Em seus cenários internos, as orientadoras buscam as condições para o exercício da função de orientação e encontram possibilidades diferentes para tonalizar a relação, ao entrelaçar percepção, sensibilidade, empatia, preocupação, consciência da realidade interna e externa e diversas maneiras de direcioná-las a si mesmas e aos orientandos, compondo-se, assim, uma complexa trama de estratégias a serem transpostas para o cenário transacional. Tal cenário é um espaço de mutualidade gerador e criador de conhecimentos e representações imaginadas e reais que, ao serem interiorizados, compõem os novos cenários internos para a criatividade de cada um.

Vejam, por exemplo, as narrativas a seguir.

Vivaz:

[...] tem muito de se abrir como pessoa e entender o outro como outro, ao formar laços de respeito mútuo, carinho, acolhimento e empatia para estabelecer uma química que envolve confiança, legitimidade e uma série de coisas, como ser diretiva, não fugir da responsabilidade de ensinar o rigor acadêmico e criativo, a metodologia qualitativa e a argumentação discursiva e a escrita que traduza consistência e coerência.

Aprendiz:

[...] olhando para um, para outro e para si mesma, com intuito de não se violentar e de investir nas pessoas, respeitando o ritmo de cada um e quando estão desamparados, desmotivados ou travados, busca chamá-los para as responsabilidades consigo mesmos e estimulá-los com seu jeito de produzir, escrever e relacionar-se com energia e alegria, assim o campo de estudos atravessa sua vida.

Determinada:

[...] ficar em cima até certo ponto, depois começa a cobrar responsabilidade, independência e capacidades para cumprir as situações determinadas. Vai fiscalizando e acomodando nestas situações de cúmplices cobranças e trabalhos sobre o campo científico.

Lutadora :

[...] não esmorece e expressa para os orientandos uma implícita expectativa de respeito à sua posição e modo de produzir, de lealdade e eficiência, de que trabalhem com rigor acadêmico, com metodologias quantitativas, estudos e escritas minuciosas e de que abram seus próprios caminhos. Para tanto, ela encampa suas causas e trabalhos participativos.

Observamos que o processo de orientação é amparado e tonalizado pelo próprio orientador, suas maneiras de sentir, perceber e cuidar e seu modo de direcionar atitudes e ações, ou seja, a forma de proporcionar mudanças constitutivas das imagens e cenários em relação. Assim, é estabelecida uma complexa trama relacional entre cenários internos, grupais e contextuais, criando aberturas para elaborações que enlaçam orientador, orientando e momentos de vida deles.

Salientamos que há necessidade de respeitar a realidade de cada um e a situação à qual eles se propõem, de acordo com os objetivos a serem atingidos. Essa ideia remete para a grande exigência que recai sobre o orientador frente à necessidade de ser gerativo e à responsabilidade de colocar-se como gestor nessa complexa trama, na qual o orientando está estimulado e intencionado a adentrar. O orientador busca *formar laços* para *investir nas pessoas*, por meio de responsabilidades e cumplicidades que possibilitem a *abertura de caminhos próprios*. Apesar de ser uma relação entre adultos, está implícita e explícita,

em todas as falas, a posição do orientador como gestor do processo de orientação e a posição do orientando como dependente no processo constitutivo.

Associadas às ideias anteriores, surgem as influências do contexto profissional que incrementa as trocas grupais e as linhas de pesquisas de cada orientador, conferindo maior ênfase aos temas e metodologias de cunho qualitativo e ao teor formativo de pesquisadores (KUENZER e MORAES, 2009). As narrativas dos sujeitos transportam para um ambiente acadêmico, onde

[...] a gente vê muita autopromoção, pessoas que se acham as melhores de todas, é um campo altamente competitivo, principalmente na pós-graduação, como digo, as janelas tem que estarem abertas para o 'ego' sair, não cabem todos na mesma peça, então a competitividade é muito forte no nosso campo.

Essa constatação partilhada por todas as narradoras faz perceber os riscos impostos pelo campo profissional ao processo de busca de sentido existencial profundo e autêntico, almejado por todos. Em contrapartida, os sujeitos dizem que

[...] ao vivenciarem uma certa posição de liderança nos grupos, isso dá também uma responsabilidade com os coletivos, de efetuar uma prática da vontade de fazer com que o trabalho seja cada vez mais qualitativamente positivo, e para isso o grupo todo tem que avançar junto, não basta uma só pessoa. Então, penso que a ideia é de contribuir para na coisa boa de nossa profissão, que é investir no coletivo, no trabalho conjunto. Mas tem o momento que é só teu e do orientando, para auxiliar no seu trabalho individual.

O complexo processo está fundamentado nas condições para elaborar e criar conhecimentos que iluminem mudanças e transformações, na medida em que são propiciadas integração e aquisição de novas imagens internas que, junto às antigas, são reativadas, aperfeiçoadas, reforçadas. Tal situação estabelece uma ciranda relacional, modificando as linhas de ligações entre as imagens e esculpindo suas faces e suas múltiplas facetas expressivas das dimensões afetivas, cognitivas e valorativas, do mundo tanto pessoal quanto profissional.

Observamos que as linhas relacionais são ligas compostas de sentimentos, pensamentos, atitudes e ações internalizados e exteriorizados junto a imagens que viabilizam imaginações e realizações pessoais e científicas. Com isso, efetua-se uma dinâmica de orientação em que o almejado é a construção de conhecimentos e a formação de orientadores reais para conterem e destinarem Narcisos e Minotauros. Os orientadores possíveis, constituídos a partir dessa dinâmica, guardam em si condições para conter as ansiedades geradas no processo de orientação e suportar as tendências para perderem-se em fantasias enganosas. As condições pessoais de suporte e continência expressas por

meio de cuidados disponibilizados no processo de orientação abrem caminho para que as vivências cotidianas da orientação tornem-se possibilidades de reconstituição e elaboração do passado no presente, de previsão e prevenção de um novo futuro para orientando e orientador. Esse processo vivencial da orientação pode conferir significado às buscas existenciais de cada um e efetuar uma construção histórica que proporcione e marque criativamente orientadores e orientandos que estiverem em grupos de convívio e campos de conhecimentos.

É importante ressaltar a necessidade de respeito às possibilidades de cada pessoa orientadora, o compromisso de partilha e compartilhamento, o que se torna primordial no trabalho processual conjunto, em que cada um contribui com aspectos próprios enriquecedores que contribuam para reelaborar aqueles que são empobrecedores. Novamente fica descortinada a fundamental importância da pessoa orientadora na continuada busca de sentido existencial para si mesma e para seus orientandos por meio do entrecruzamento das historicidades dos dois. Nessa relação, são realizados os passos evolutivos da profissão e do conhecimento.

Ressaltamos que a síntese desse eixo foi alicerçada tanto na narratividade dos sujeitos, nas figuras da Vivaz, da Aprendiz, da Determinada e da Lutadora, como na contribuição dos estudiosos selecionados para ampararem a pesquisa. Retornamos aos sujeitos para ilustrarem e reavivarem a importante função do orientador ao propiciar ressonâncias vivenciais passadas, presentes e futuras, possibilitando construção de conhecimentos que se façam elos transformativos para as pessoas que vivenciam processos experienciais de aprendizados.

- Acho que a autonomia é uma coisa interessante, autonomia é um compromisso, já é uma condição ética da responsabilidade, quer dizer, eu tenho responsabilidade contigo, tu tens comigo. Uns são mais criativos do que outros, e ousa algumas outras metodologias, é muito bom, mas a gente tem que respeitar a condição objetiva do sujeito e as vezes não dá para exigir. A satisfação são os trabalhos publicados, que fizeram sentido para aquela pessoa. E também na manutenção do vínculo, da continuidade, da partida, e tu vê-los autonomamente, tomando seus rumos, hoje já orientando.

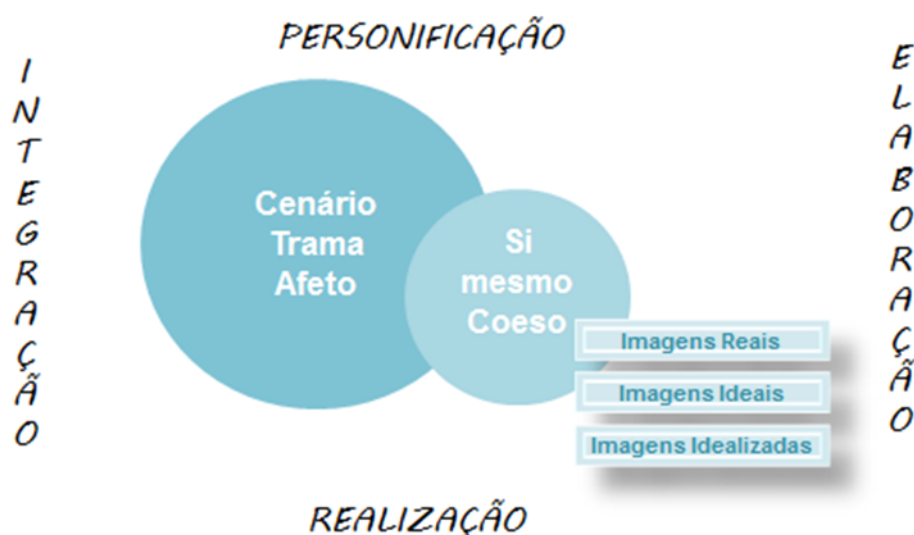
- Eu acho que é um campo muito potente, o campo teórico me atravessa a vida porque na relação com as pessoas, as institucionais e na produção, a ideia da criatividade está sempre presente. Autonomia para mim é algo importante. Então ver a eles descobrindo que podem, que podem juntos, mas também podem separados, é muito interessante.

- Eu vim de uma orientação muito no sentido de que tu tens que ter sucesso, no início eu era mais dura, agora estou compreendendo mais, ajudando as pessoas, abrindo mão delas. Tu cooperas, compartilhas, discutes, tu vê os indivíduos crescerem, então isso eu prefiro, estou mais afetiva agora.

- *Eu acho que me construí nessa profissão, me construí como gente, foi definitivo. Acho que eles vão além do que eu fui. É minha expectativa, vejo o quanto cresceram ao longo do tempo, se desbravou uma área que tomou rumo internacional, eles têm tudo nas mãos, um futuro pela frente.*

A riqueza das narrativas e o impacto que causam são fonte inspiradora para o prosseguimento desta pesquisa, transpondo-nos do eixo de análise da historicidade dos sujeitos para o eixo de análise dos fenômenos constitutivos a cada momento.

3.2 Segundo Eixo: Momentos e Espaços Vivenciais



- Delimitação Espacial – Conteúdo e Continente
- Aceitação de Limites – Realizações
- Gratificações

*Intersubjetividade
Profundidade
Mutualidade*

Figura 8 – Segundo Eixo: Momentos e Espaços Vivenciais

Trazemos à lembrança as narrativas dos sujeitos, interpretações, compreensões e entendimentos sobre suas histórias constitutivas pessoais, profissionais e sobre suas elaborações de si mesmos ao longo de suas caminhadas de vida. A historicidade formativa e transformativa é entendida como busca de uma elaboração de significados transcritos em um fio condutor temporal no qual cada momento vivencial e experiencial

faz-se elo e ressoa no seguinte, com o intuito de conferir consistência e coerência à própria existência. Trata-se de uma linha temporal significativa que, ao desenrolar-se, propicia elaborações de conhecimentos sobre si mesmas como orientadoras e sobre seus orientandos como indivíduos. Os conhecimentos assim elaborados iluminam e pautam o próprio exercício da função de orientador e contribuem na escolha dos saberes significativos para a mudança e transformação das vivências e experiências pessoais, profissionais e de mundos entrelaçados pelo histórico fio condutor pessoal e profissional.

A partir do exposto, fazem-se presentes a Vivaz, a Aprendiz, a Determinada, a Lutadora, seus motivos, maneiras de ser e elaborar sentido, seus cenários internos com as múltiplas imagens, linhas e facetas relacionais, suas elaborações de conhecimentos, encaminhando-as para a autenticidade e para o novo ou para reativações de capas defensivas e repetições, embora se tenham mantido sempre em busca de sentido para suas vidas de professoras orientadoras. Aqui está em relevo a movimentação em direção ao ser humano e à pessoa orientadora – momento da vida em que as orientadoras reúnem suas bagagens constitutivas e elaborativas e as trazem para disponibilizar para seus orientandos e com eles partilhar. Ao dar prosseguimento à busca existencial, dirigem-se a si mesmas, aos seus orientandos, às suas formações e produções. Tal movimentação é pautada por *“manutenção de laços, por partidas, despedidas e autonomia”, “por investimentos nas relações de aprendizados conjuntos, mas direcionados para poderem aprender em separado”, “por determinações cúmplices e cooperações para o crescimento de cada um”, “uma construção que é própria, mas também está na mão de outros”*.

Reavivados esses entendimentos, voltamos nossa atenção para as narrativas agora com a intenção de entender cada momento vivenciado, os fenômenos que o regem e as conquistas alcançadas. Como temos visto nas narrativas e em nossos aportes de conhecimento, o objetivo almejado pelos e para os orientadores é alcançar as condições possíveis para gratificarem-se por estarem autenticamente apropriados de si mesmos, com significação contínua e continuada de suas vidas pessoais e profissionais. Tal situação lhes proporciona condições suficientes para gerar e gerir relações de partilha dessas condições com seus orientandos, com outras pessoas do mundo da profissão.

As condições pessoais são as riquezas que constituem o conteúdo para ser legado e recebido que, ao ter sentido e significado, possibilita despedidas, o que propicia as delimitações necessárias para a conquista de autonomia. Metaforicamente, com base no contexto de conhecimentos da presente pesquisa, podemos dizer que existem três grandes

passos para serem dados no caminho das conquistas, o abandono das ilusões de Narciso, a conciliação com o Minotauro e a desistência de ser Rei Absoluto para, em troca, ser um Homem Real – caminhada essencial para vir a ser um Orientador Possível.

A lenda de Narciso fala de um menino, filho de um pai deificado e de uma mãe que não compreendeu o enigma que ele trazia em sua essência. Assim, não era filho do amor e, por isso, não podia ser conhecido e reconhecido. Cresceu envolvido em satisfazer-se, alheio ao que causava nas pessoas a seu redor, como se elas não existissem. Perdido em suas ilusões de beleza, irradiava o belo e encantava-se consigo. Mas um dia cansou e buscou conhecer-se no espelho do lago, que não o podia ver, pois em seu vazio, olhava a si mesmo nos olhos de Narciso. O menino belo, encantado de si, tentava abraçar sua imagem espelhada no lago. Abraçava o vazio e não tinha coragem de partir. Permaneceu aprisionado no espelho de sua imagem e, sem fonte de nutrição, definhou, sem ser conhecido e sem ter conhecido o outro, sem ter conhecido o amor por si e pelo outro, seguindo além de seu tempo, em contínua contemplação de sua imagem.

Essa lenda remete à questão das necessidades essenciais de amor e ao entendimento de que esse sentimento é expresso pelas maneiras de cuidar. A expressividade desdobra-se em vários elementos que requerem condições específicas da pessoa que cuida (orientador) e daquele que recebe o cuidado (orientando). Se atentarmos para as concepções de Winnicott (1983, 1994, 2000), que nos acompanha para a compreensão dos fundamentais passos evolutivos, lembramos essas condições e esses elementos quando o autor fala de uma mãe suficientemente boa e de um cuidado amplo e complexo, denominado *holding*. A mãe almejada seria aquela com condições para experienciar em uníssono com o novo ser e, através de uma genuína preocupação, comporia um conjunto expressivo, pautado por uma percepção sensível, preocupação empática e, junto à atitude paterna, teria o aporte da realidade. Essa situação experiencial traria como legado para o novo ser a condição de apropriar-se, via internalizações, desse conjunto de cuidado amplo e complexo. A qualidade do cuidado é a nutrição aludida na lenda de Narciso, que se compõe de uma atenção física, psíquica e mental. Se complexa e integrada, tal qualidade lega complexidade e integração e abre diversas possibilidades para esse ser humano.

Frente ao exposto, observamos o quanto se faz necessário que essa pessoa tenha dado passos essenciais em direção ao seu próprio amadurecimento, que é embasado em três importantes fenômenos: a personificação, a integração e a inserção da realidade. O primeiro, a personificação, propicia uma profunda ligação corpo/mente e traz a

condição de unir intrinsecamente as sensações, percepções, sentimentos e pensamentos. Quando tal fenômeno não se efetiva o suficiente, pode ocorrer o encapsulamento das essenciais sensações e percepções, perdendo autenticidade.

O segundo, a integração, está entrelaçado à personificação e encontra-se embasado em movimentos de internalização de vários elementos advindos do meio externo e expressos pelas formas de cuidados recebidos. Como temos visto, esses elementos são constituídos por imagens e as relações por elas estabelecidas, compondo um cenário interno que, conforme a qualidade das tonalizações – mais amorosas ou mais agressivas –, confere força ou fragilidade a essas ligações. Consecutivamente, estabelece-se um determinado clima afetivo predominante que tende para confiança e desconfiança, segurança e insegurança, esperança e desespero e que desperta uma gama de sentimentos consoantes a essa climatização. Conforme a climatização e se essas ligações forem fortes o suficiente, tendem a integrarem-se dentro do mundo interno. Se fracas, tendem a desintegrarem-se e exteriorizarem-se. Esse momento processual requer e permite a constituição de um mundo interno como um espaço próprio, povoado por imagens que são suas. Assim, quanto maior o grau de integração atingido, maiores são as condições de delimitação do espaço de mundo interno – limitação espacial que traz consciência de seus próprios limites, diferenciados de outros mundos internos, e sensação de plenitude pessoal, em detrimento de esvaziamento.

Vejamos que no passo evolutivo começa a constituir-se o conteúdo interno, o cenário do mundo interno e sua trama histórica e, se existir um conteúdo, é inerente à existência de um continente. Então, está criando-se a condição pessoal de continência de imagens e sentimentos, contenção interna que permite usar a condição de perceber com sensibilidade a própria trama interna e de constituir-se autenticamente. Essa situação propicia elaborações de conhecimento de si mesmo, de outros e de vários mundos, inclusive os profissionais. O processar elaborativo permite diferenciar aquilo que é imaginado daquilo que é realidade e, assim, contendo as ansiedades despertadas pelas próprias fantasias, desenvolve a condição de imaginar, tão essencial à criatividade.

No momento de identificação de si mesmo, diferenciado de outros si mesmos e diferenciando imaginações de realidades por meio de elaborações, é propiciada a coesão identitária pessoal e profissional, sintetizada em um si mesmo que se expressa por uma maneira peculiar de motivar, sentir e perceber, mobilizar as imagens internas e movimentar para pensar e agir. Reportando-nos a Narciso, observamos que ele, com maior propriedade de seu mundo interno, poderia ter tido a coragem de partir da beira do

lago, onde tentava tristemente agarrar sua bela imagem fugidia, para ir em direção ao mundo de convívio e ao mundo interno de outras pessoas e, com isso, enriquecer-se.

Interdependentes, esses dois fenômenos descritos abrem caminho e entrelaçam-se ao terceiro, a inserção da realidade. O processado em relação à aquisição de certo grau de autenticidade senso-perceptiva e de integração interna é modulado por ilusões, fantasias, imaginações e realidades a respeito do vivenciado, das imagens e seus atributos, de desejos, motivações, sentimentos, pensamentos e ações. A inserção de realidades traz a perda de ilusões, de fantasias, situação que requer condições para frustrar-se e, ao mesmo tempo, para não perdê-las a fim de desejar, sonhar, fantasiar, imaginar, pois são portadoras de esperanças e mobilizadoras na contínua busca de realizações de si mesmo, para si mesmo e junto aos outros. Aqui trazemos Narciso, que continuou buscando sua bela imagem por toda a eternidade e não pôde realizar-se com uma vida para si mesmo. Então, ao invés de perder fantasiosas ilusões, perdeu a possibilidade de enriquecer, recriar, realizar, receber e legar o que um dia deveria ter sido legado por seus cuidadores. Winnicott (1983, 1994, 2000) entende que esse processar fundamental ancora a estruturação pessoal, a organização e o destino das forças naturais e das internalizadas por meio de mecanismos adaptativos ou defensivos frente às pressões internas e externas que a realização de uma vida impõe. Essa construção de vida testa constantemente as condições internas e externas para a manutenção da personificação, integração, autenticidade e coesão de si mesmo e estruturação e organização pessoal.

Também Heller (1982), falando sobre o mesmo processo, diz que o movimento essencialmente humano de buscar internalizar as ofertas que o ambiente humano propicia, leva à conquista de condições pessoais. A dinâmica de internalização e apropriação constitui a pessoa, fundamentando-a no entrelaçar da essência de ser e das ofertas ambientais. Os elementos constitutivos são apropriados por via afetiva e por meio de elaborações a pessoa vai adquirindo recursos e ferramentas para destinar as próprias emoções e sentimentos que acionam os pensamentos e ações para, então, organizar e destinar o impacto causado pelas emoções, sentimentos e ações de outras pessoas que estão significando a elas próprias na dinâmica de trocas entre interno e externo.

A partir das ideias dos estudiosos citados, temos a associação dos conceitos de buscas essencialmente humanas e condições para efetuar-las aos conceitos de estrutura e organização pessoal, apresentando o ego e suas funções como mediador e organizador das pressões internas e externas que despertam emoções, ansiedades e sentimentos. Tais conceitos abrem um vasto campo de compreensões e argumentações, porém, em nosso

estudo vale sublinhar os mecanismos de defesa, em especial os de projeção, introjeção, identificação projetiva e identificação. O último é a elaboração das imagens e atributos que estavam dinamizados e, assim, tornam-se um conceito do si mesmo, uma identidade pessoal. Essa identidade é criada por meio das condições elaborativas que repercutem na construção do conhecimento a respeito do mundo interno e dos diferentes mundos externos – ação de conhecer que conduz a um funcionamento pautado por realidade e realizações. O processo efetua-se no percurso de uma vida, através do enlace do fio existencial de momento a momento, como estudamos no primeiro eixo.

A seguir, iremos nos deter no momento e no espaço onde todo esse processo resume-se e se refaz. Abraham (1987, 2000) os focaliza na vivência constitutiva e elaborativa do docente, o que se constitui em elo entre ideias para a compreensão das constituições e elaborações dos sujeitos desta pesquisa. Começamos pela metáfora por ela usada acerca do ser humano que existe e habita o mundo interno da pessoa-professor.

O Minotauro é uma figura que guarda, em sua história de nascimento, uma trama de desejos primitivos. Seu pai, Minos, queria ser rei; porém, para que o deus lhe concedesse o trono, teria que sacrificar um Belo Touro Branco. Não aceitando abrir mão de seus desejos primitivos e ilusões, guardou para si aquele belo touro, tentando enganar o deus que, irado, impingiu-lhe o castigo de perder o amor da esposa e de ter como fruto o assustador Minotauro. Perde, assim, amor e, conseqüentemente, coesão de si mesmo. Como Minos estava sob o domínio de fantasias assustadoras sobre castigo e punição, pediu ajuda para construir um imenso labirinto nas profundezas de seu palácio, para esconder o ser voraz e aterrorizador. Desse modo, esconde parte de si mesmo nas profundezas do inconsciente. Prosseguiu seu reinado, desejou poderes cada vez maiores, promoveu guerras com seus inimigos, pessoas reais e imaginadas. Perdeu seu filho Androceu, que simboliza o poder da realidade e da criatividade elaborativa. Ele próprio, cada vez mais voraz, irado e, por isso, ameaçado, reveste-se de poderes divinos de castigo e vingança, alimenta o primitivismo e a voracidade do Minotauro – parte dele mesmo que habita as profundezas de seu palácio, escondido no labirinto. Assim, sacrifica jovens, símbolos de sua própria juventude pautada por terror e vingança e, com isso, a própria possibilidade de esperanças, sonhos e recriação. Teseu, figura inimiga, traz a não aceitação da perda de juventude e resolve matar o Minotauro, invadindo o reinado. Lá encontra Ariadne, filha de Minos, que simboliza amorosidade e geratividade. Ela confere a Teseu dois atributos que se fazem condições para perseguir seu intento: um novelo de lã, fio condutor existencial que, ao ser desenrolado no labirinto, representa caminho de

reconstituição; uma espada mágica, portadora de realidade e criatividade que, ao ser dirigida ao Minotauro, representa ato elaborativo. Assim procedendo, observa-se uma maneira cuidadosa de, ao percorrer o labirinto, chegar às profundezas do inconsciente. Ao matar o Minotauro, ameniza o clima de ameaça e traz confiança e esperança, adquirindo vida e autenticidade.

Podemos fazer o exercício interpretativo de que a trama representa a história vivencial de Minos, atualizada no momento de sua juventude, quando queria ser um rei. Vistas por esse prisma, todas as figuras pertencem à trama do cenário de seu mundo interno, suas imagens e sentimentos, com as consecutivas relações. São representações do próprio Minos, portador do belo e de poderes; no entanto, cheio de necessidades não percebidas e não atendidas. Aparecem, ainda, representações de outros, também em imagens ambivalentes: deus protetor e ameaçador (cuidador), belo touro encantador e desencantador (ilusão), esposa amável e não confiável (confiança), parceiro e sabotador no labirinto (ele próprio), filho vivo e morto (realidade e criatividade), filha amorosa e fugidia (gerativa), inimigo construtivo e destrutivo (ele próprio), figura aterrorizadora e tranquilizadora (si mesmo).

A trama interna assim constituída cria um clima afetivo ameaçador e leva a uma frágil ligação entre imagens – situação que induz à desintegração do mundo interno. Nesse momento, inverte-se o natural caminho constitutivo elaborativo e as partes do si mesmo perdem coesão. Essa situação mostra-se desfavorecedora para elaborações e sínteses transformadoras do si mesmo, pois a parte Minotauro está encapsulada e a Minos vive um falso si mesmo. Em síntese, ao experimentar os desejos de ser especial e de ter poderes absolutos, o jovem Minos pede ajuda ao deus e esse lhe pede que sacrifique suas ilusões de beleza e poderes especiais, vivência interna que o conduz a tentar enganá-lo, pois é difícil abrir mão de ilusões e desejos na falta da imagem de um protetor e de cuidado sensível, empático, preocupado e verdadeiro.

Essa situação desperta em Minos sentimentos aterrorizadores, de culpa, medo e desamparo, pois sente ter angariado a ira do deus e, como castigo, o amor da mulher amada, a proteção divina e seus poderes especiais. Tal vivência lhe confere uma percepção de si mesmo como um Minotauro, um ser voraz e aterrorizador que precisa estar aprisionado nas profundezas de seu mundo interno sinuoso, obscuro e labiríntico. Minos prossegue sua vida como rei em um caminho estagnado – sem ter uma linha de continuidade existencial desenrolando-se –, pois se dirige por fantasias e ilusões a respeito de si mesmo e das pessoas próximas. Essas vivências fantasiosas lhe custam a

desintegração de seu mundo interno. Assim, suas imagens internas são projetadas para o mundo externo e revestem as pessoas que o cercam e que são pressionadas à introjeção.

Desse modo, Minos sente-se esvaziado, faminto e solitário como se fosse um Minotauro, sem conhecimento de sua realidade interna e sem possibilidade de vivenciar novas situações que poderiam ser mutativas e transformativas. Porém, conhecido por si e pelos outros como se fosse a sua capa reativa de rei pleno de poderes e de capacidade guerreira, organiza-se, sente, pensa, age e incita os outros a reagirem projetivamente. Minos não consegue ter conhecimento de que está sacrificando a própria vida, a de seus jovens filhos e a de outros jovens portadores de suas projeções, satisfazendo-se e punindo-se ao mesmo tempo, pois sua parte Minotauro exige satisfação e merece castigo. Dessa maneira, o Rei Minos permanece enrolado em uma trama labiríntica que não possibilita saídas elaborativas. Assim, pai, filhos e jovens estão à mercê das encobertas necessidades desse reinado, sacrificando a juventude de esperanças e sonhos e perpetuando o despertar dos sentimentos destrutivos.

As imagens portadoras de esperança, sonho e coragem que subjaziam no labirinto são reparadas e recuperam a posse do fio condutor existencial. Minos conduz-se por motivos amorosos e por maneiras cuidadosas, protetoras e seguras, viabilizadoras de autênticas conquistas e realizações. Minos passou por um processo de mudança e de transformação, uma vez que pôde experimentar um clima de confiança e esperança, integrador e gerador de condições para cuidado e proteção direcionadas a conquistas reconstitutivas verdadeiras e a reais ações. Tornou-se possível vivenciar, de maneira autêntica, cada momento da vida e elaborar conhecimentos embasados em realidades, menos fantasiosos, trazendo-lhe coesão de si mesmo e consciência que permitem abrir mão de ilusões, legar riquezas, satisfazendo-se com a continuidade de si em si mesmo e nos outros jovens, que também darão continuidade de si em si mesmos nos outros. A satisfação advinda de realizações de desejos, de trocas afetivas e de construção de vidas permite movimentos de despedidas amparados na riqueza do legado, tanto para si mesmo como para o outro e para o mundo de convívio. Nessa vivência, passa a estimular a apropriação de novas imagens a cada mundo interno e possibilita a elaboração de novos conhecimentos, criados em um espaço e momento de mutualidades, que são enriquecedores de todos os si mesmos, resguardando coesão.

A história de Minos torna-se elo entre os argumentos de Winnicott (1983, 1994, 2000), Heller (1982) e Abraham (1987, 2000), por meio da linguagem metafórica evocadora de novas interpretações e compreensões que embasam nosso entendimento

sobre a maneira de Abraham compreender a constituição do professor e, para nós, do orientador. Abraham (1987, 2000) clarifica uma visão transversal de espaço e de momento presente que se encontra com a visão longitudinal das diferentes espacialidades e temporalidades da vida constitutiva e elaborativa em questão nesta pesquisa. A autora fala sobre as relações internas, intrasubjetivas, que se expandem e se tornam intersubjetivas, para transformarem-se por meio de elaborações, retornando ao espaço interno. Essas mesmas relações enlaçam os tempos passados e futuros para fazerem-se presentes e descortina a essencial tendência humana a perder-se em ilusões e enovelar-se em ambiguidades que desintegram e fragilizam os limites espaciais e temporais. Além disso, reforça o pensamento de Winnicott (1983, 1994, 2000) de que o caminho elaborativo é construído pelo cuidado amplo e complexo que envolve a pessoa em um clima afetivo de percepção sensível e preocupação empática para pautar a realidade de ser humano e de pessoa. Esse pensamento está alicerçado na ideia de que, uma vez conquistadas essas condições constitutivas e elaborativas, faz-se possível estar só e refletir sobre si mesmo de modo interpretativo e compreensivo e, simultaneamente, interpretar e compreender o outro, sendo, desse modo, empático. Tal pensamento também fundamenta-se na ideia de entrar em contato profundo com as tendências humanas para amorosidade e agressividade, de integrar as imagens, os sentimentos e imaginações despertadas, de conter excessos fantasiosos de expectativas, ameaças, encantamentos, culpabilidades e de transformá-los em preocupação sensível e responsável de um professor implicado e gerativo (HELLER, 1982; ISAIA, 2001).

Em seus estudos, Abraham (1987, 2000) apresenta o pensamento fundamental de que o professor reconstitui-se por meio de mudanças e transformações contínuas – situação vivencial que tem como matriz e espaço o próprio cenário de mundo interno e, como recursos para realizar o processo do contínuo vir a ser, os motivos, as maneiras de mobilizar esse cenário e de elaborar a si mesmo. O processar histórico de uma vida pessoal e profissional atualiza-se a cada momento, por isso é importante que o cenário seja o espaço para atualizações e que o momento presente seja o tempo de realizações, para que a vida constitutiva e elaborativa do docente continue.

A partir desse modo de entender, o momento cotidiano e cada vivência da profissão tornam-se uma síntese de uma vida e um momento fundamental para, de novo, elaborá-la, transformando a identidade pessoal em identidade profissional de professor e apresentando o si mesmo do professor como portador dessa identidade. No entanto, para que as elaborações efetuem-se, é necessário o estabelecimento de relações embasadas em

intimidade e confiança suficientes, para que as trocas intersubjetivas, interpessoais e interdiscursivas construam um espaço seguro e facilitador e expresse-se um autêntico si mesmo (WINNICOTT, 1983; ERIKSON, 1985; GRINBERG e GRINBERG, 1996; ISAIA, 2001; JOSSO, 2004; MACIEL, 2009; ISAIA e BOLZAN, 2009).

Salientando a complexidade, o significado e o nível de exigência imposto à pessoa-professor em cada momento de sua vida profissional, Abraham (1987, 2000) traz a metáfora do labirinto e seu habitante Minotauro, ao considerar labirinto os espaços dos cenários internos de cada professor e os constituídos nos processos de reconstituição e reelaboração docentes, que são aqueles de transições e de transações, tanto os espaços constituídos entre dois docentes quanto os coletivos. A autora mostra que esses espaços são interdependentes na medida em que estão interligados pelos mecanismos de projeção, introjeção, identificação projetiva e identificação, ocorridos nas vivências profissionais de trabalho docente e de constituição da docência, as quais são tão complexas que Abraham as chamou de labirínticas. Os espaços podem ser labirínticos quando obscurecidos pela inconsciência e situados no inconsciente.

Em situações vivenciais e relacionais em que um professor está à mercê do inconsciente e pouco apropriado de si mesmo, seu mundo interno está imerso em um clima afetivo desfavorável. Tendendo a enfraquecer a trama de ligações internas e a desintegração de seu cenário relacional, os movimentos de exteriorização acentuam-se e intensificam os mecanismos defensivos de projeção, introjeção e identificação projetiva. Desse modo, o professor encontra-se esvaziado, com poucas condições para perceber sensivelmente e para elaborar significados que o levariam a identificações autênticas e integradoras das partes que estiveram exteriorizadas.

Em relação ao Minotauro, Abraham o utiliza para expressar a representação do si mesmo docente, quando ele está excessivamente ameaçado e desesperançado de encontrar sentido e significado para si na profissão. Essa vivência bastante desfavorável o leva a perder a integração interna e a coesão de si mesmo como consequência das diversas pressões internas e externas ansiogênicas, às quais se encontra exposto. Essa situação vivencial inverte o sentido desejado, que seria o de integração e coesão de si mesmo, pois esconde, no inconsciente, o verdadeiro si mesmo desse professor e expõe um falso si mesmo, que pode ser revestido de Belo Touro Branco, de Rei Minos ou de Narciso. O Minotauro, escondido nas profundezas do inconsciente, pertence ao si mesmo de cada professor. Sendo assim, o docente vivenciaria o cotidiano perdido em si mesmo e,

dirigindo-se por falsas ilusões, apresentaria dificuldades para sentir-se e perceber-se com condição para elaborar sentido e significado.

A respeito da constituição de espaços de trocas mútuas, Abraham reporta-se a um espaço constituído no encontro de exteriorizações de dois mundos internos, através de dois si mesmos em que circulam, por meio de identificações projetivas passíveis de identificações, as partes componentes dos cenários internos de cada um, expostas e expressas por representações dos si mesmos. Ao voltar sua atenção para as vivências em grupo, Abraham (1987, 2000) traz-nos a ideia de composição de um espaço grupal no qual vários mundos internos e várias representações dos si mesmos estão constituindo um complexo espaço para transações. Os espaços de trocas adquirem vida própria e dinamizam os cenários internos das pessoas-professores, suas maneiras, recursos e mecanismos adaptativos e defensivos expressos por meio de representações de seus si mesmos que se transpõem para esses espaços.

Por meio desse entendimento, a autora mostra que os espaços se constituem de um específico cenário interno, permeado por um clima afetivo, favorável ou desfavorável, para que ocorram interpretações, compreensões e elaborações, conferindo-lhes uma estrutura e organização de funcionamento calcado por maior ou menor consciência. Estamos diante de uma organização específica desse espaço, com determinadas condições de continência das ansiedades geradas que vão lhe conferir consequentes mecanismos adaptativos e defensivos, os quais também podem ser labirínticos, para circulação de Minotauros. A trama constituída e organizada de maneira funcional e peculiar está em profunda interdependência com a trama constitutiva e com a organização de cada pessoa-professor que a está constituindo e organizando.

Embasada nesses entendimentos, Abraham (1987, 2000) retrata o si mesmo de um professor sintetizado por elaborações de um sistema psicológico pessoal individual, composto por um eu real, um eu ideal e um eu idealizado e por elaborações realizadas por meio e através do espaço de transações. O último constitui o sistema psicológico grupal e coletivo profissional sintetizado também em um eu profissional real, um eu profissional ideal e um eu profissional idealizado.

A conciliação do eu profissional real com o eu profissional ideal propicia a elaboração do eu idealizado e promove a coesão do si mesmo. Podemos lembrar as conquistas significativas de abandono das ilusões de Narciso, a conciliação com o Minotauro e a desistência de ser rei absoluto para, em troca, ser um homem possível. Essas conquistas pessoais possibilitam a aquisição de conteúdo significativo e de

condições de continência suficiente para que os espaços e momentos de vivência profissional deixem como legado as riquezas de cada um disponibilizadas nas trocas mútuas, para que cada despedida seja um processo de separação que gere integrações internas e coesões dos si mesmos, enriquecimentos e continuidade da vida pessoal e profissional.

Abraham (1987, 2000) associada às ideias de Winnicott (1984, 2000), também fala dos processos de constituição docente por meio identificatório, através de profundas ligações com as pessoas do cotidiano, influenciadas pelos grupos profissionais e pelo campo da profissão. Portanto, ela envolve os conceitos de integração de mundo interno, delimitação espacial e ambiência afetiva como propiciadores de condições para o exercício da docência. O docente, ao vivenciar a profissão e ao constituir-se, está sob pressão que desperta ansiedades básicas a serem contidas, para reviver motivos, mobilizações, movimentações subjetivas e dinâmicas da estrutura e organização pessoal e profissional, com a finalidade de elaborar criativamente espaços e momentos do cotidiano que permitem mudanças e transformações pessoais e profissionais.

Ainda, essa teórica ressalta o entendimento de que é fundamental aos docentes a conquista dessas condições explicitadas por meio desses conceitos para que as relações das vivências cotidianas pautem-se por confiança, segurança, compreensões e mutualidades, para incrementar a continência das ansiedades e possibilitar a esses docentes uma maneira de vivenciar sem medos e culpas – modo vivencial que os protegeria de repetições defensivas e propiciaria viver inteiramente o que acontece dentro de seu mundo interno e entre ele e o outro no momento presente e no espaço atual. Essa situação estimula e incentiva a integração, autenticidade e criatividade nos processos de elaborações de conhecimentos, necessários para a mudança e para a transformação. Tais conceitos e entendimentos são aportados pelos autores estudados na construção da trama de conhecimentos que amparam essa tese, em suas buscas de compreensão e entendimentos dos processos constitutivos do professor orientador.

Pela importância que o processo de elaboração de conhecimentos tem nesta pesquisa, vale salientar os aportes de Josso (2004), pesquisadora que o transpõe para o campo de formação de formadores, embasando-se nas múltiplas dimensões do formador: as pessoais, espaciais, temporais e de aprendizagens, todas elas requeridas e redimensionadas nas vivências do cotidiano formativo. Essa formação apresenta o objetivo de que o vivenciado propicie ao formador uma apropriação de si mesmo e dos processos de sua formação. Para a autora esse objetivo só pode ser alcançado, quando o

vivenciado é elaborado e transformado em experiência de aprendizado sobre todas as dimensões do formador e sobre seus processos formativos, aprendizados que são proporcionados por elaborações contínuas.

O processo de elaboração na formação profissional é explicitado por Josso (2004) a partir de um ponto de acionamento, que é o impacto produzido no formador por alguma surpresa gerada pela vivência profissional e formativa, situação que o conduz a questionar o acontecido, mobilizando suas condições pessoais e relacionais internas e externas para interpretação. Por meio de percepção sensível, capta os elementos que estão em suspensão nos espaços vivenciais e, pelas condições internas subjetivas e intersubjetivas, tem a possibilidade de compreendê-los e significá-los para, então, criar conhecimentos a partir de suas próprias dimensões internas e externas. Esse processo é ancorado por realidades e propicia autênticas mudanças nas dimensões envolvidas e nos elementos constitutivos, gerando, desse modo, transformações de si mesmo e de suas imagens representacionais.

Direcionaremos os entendimentos e reflexões efetuadas até agora para compreendermos as vivências constitutivas da profissão de orientação, narradas pelos nossos sujeitos, que conotam seus mundos internos e expressam seus si mesmos. Temos organizado nosso trabalho a partir de um modelo que tem em sua base a busca contínua de sentido para a vida pessoal, entremeando-a com a profissional dos orientadores que se disponibilizaram a participar de nossa pesquisa. Partiremos, portanto, de suas necessidades, motivos mobilizações internas, maneiras de ser e organizar suas vidas constitutivas e de elaborações de imaginações para realizarem a si mesmas. Vale sublinhar que no primeiro eixo estabelecemos momentos de diálogo entre elas para, a partir deles, captarmos as expressões significativas para a pesquisa, com a finalidade de criarmos as quatro figuras que nos tem acompanhado no trabalho reflexivo.

Norteados pelas ideias expostas, passamos a analisar as narrativas dos sujeitos que revelam as necessidades e as maneiras de constituírem-se orientadores, focalizando o momento e o espaço vivencial.

Acho que é um pouco uma *relação de mãe e filhos*, cada um tem uma forma de construir o seu papel de orientador, a gente vai fazendo essa aprendizagem *muito artesanal*, primeiro como professora, a própria *reflexão sobre a própria prática*, quando *tu gostas* daquilo que fazes, vai *te estimulando*, *te desafiando* a outros saberes, que ainda não tinhas clareza, fui construindo a ideia de ser orientadora *no grupo*, fui aprendendo, me construí como gente, abri caminho *por minha conta* (grifo nosso).

Podemos perceber o reflexo da busca de sentido existencial pessoal e profissional, processo vivencial fundamentado em relações marcantes e em cuidado, regido por motivos e maneiras peculiares de ser, que se expressam no momento cotidiano profissional, entremeando os espaços constitutivos internos e externos. As vivências profissionais e constitutivas são sentidas de forma ora solitária, ora acompanhada e, principalmente, a cargo dos próprios sujeitos e de seus modos de elaborarem-se. Esse entendimento tem afinidade com o estudado até agora nesta pesquisa, o que conduz a ouvir expressões sobre o vivenciado no momento e nos espaços de constituição e elaboração da vida dos orientadores em questão.

Sabemos que o espaço de mundo interno e os espaços intermediários são constituídos por imagens e elementos de ligação que estabelecem um clima afetivo propiciador de certo grau de integração delimitador dos espaços. O fenômeno de integração elucidado, ao tramar o conteúdo constitutivo, delimita o espaço e o torna um continente. Esse fenômeno torna-se fundamental para viver no cotidiano da profissão, construindo relações pela necessidade de cuidado e de mutualidade, a fim de conquistar apropriação dos elementos internalizados e identificação efetuada por meio de elaborações. Como sabemos que esse processar atualiza-se a cada momento, traremos expressões que o desvelem em diferentes épocas, resumidas, no entanto, em momentos marcantes da vida desses orientadores.

- Ela me mandou trabalhar com aquele computador, aqueles números e estatísticas que, eu não entendia bulhufas e não faziam o menor sentido para mim, foi uma vivência formal.

- Ela era jovem, hoje, penso que era para não se deixar fragilizar muito por outras maneiras de se relacionar.

- Vivíamos uma época de racionalidade técnica, no mundo da pós-graduação, e de uma visão ideológica da ação do professor, como muito mais importante do que uma visão científica da ação do professor.

- Eu estava me lembrando dos meus orientadores, um deles, não admitia que a gente viesse conversar, ele dizia, bota no papel não quero papo, é uma coisa que eu não imprimi na minha pessoa.

- Com os orientandos, eu não gosto mesmo, eu não construo uma relação que não dá para ter uma conversa em bom tom, um traço individualista da pessoa, ela querer tomar para si um lugar, e estabelecer uma relação autoritária no grupo).

As narrativas falam de orientadores e orientandos vivenciando um momento de relações distantes e indiferentes, ocorridas em espaços de convívio que cultivam esses aspectos da vida acadêmica. A percepção dos orientadores sobre a imagem do outro na

relação de orientação mostra esse outro como profissional pouco sensível aos motivos e interesses da outra pessoa; portanto, há fraca preocupação empática. No exercício do trabalho, esses profissionais agem de maneira não disponível, voltada para seus próprios mundos internos e para seus si mesmos. Desse modo, o clima afetivo não é favorável para o estabelecimento de confiança e mutualidade, tão necessário para a construção de relações de cuidado, intimidade e profundidade boas o suficiente para realizarem suas produções com autonomia e autenticidade. Esse modo de vivenciar a orientação dificulta a constituição de espaços intermediários e de relações profundas de trocas mútuas, essenciais aos processos de mudanças e transformações, que são fundamentais para a contínua reconstituição de um orientador e para elaborações coesas do si mesmo.

As expressões mostram uma visão quantitativa e academicista do campo da pós-graduação, que estimula identificações com a parte de um eu profissional idealizado, distante afetivamente e rigoroso nas suas construções e produções, o que não beneficia as relações de orientação. Por outro lado, o mundo da profissão privilegia os professores que direcionam suas realizações por pautas ideológicas, situação que também estimula o idealizado. As expectativas criadas no campo da pós-graduação e no profissional, além de dificultar as relações de orientação e a constituição de orientadores autênticos e profundos, também dificultam o cotidiano do orientador no sentido de trazer exigências que restringem a autenticidade e a espontaneidade dele. Pensamos que, por motivos e caminhos diferentes, os dois campos distanciam-se do sentido desejado para os próprios orientadores e para o convívio na profissão. O distanciamento não é profícuo para as relações entre os diferentes grupos da profissão, pois os grupos afastam-se entre si. Nenhum cultiva autenticidade e profundidade de visão interna e externa, o que traz a ideia de labirinto no espaço externo.

Prosseguindo a análise das narrativas, salientamos outras maneiras de vivenciar o momento e os espaços das relações de orientação.

- Era um meio de alta uma alta competição, de quem publica, de quem faz isso, faz aquilo, de quem se torna conhecido.

- Elas tinham estudado na França, eram um mito dentro da universidade, e a gente era nova, lá no meio daquela turma, de gente importante e famosa.

- Os autores que ela trabalhava eu não gostava, não queria matérias psicológicas, eu queria o lado sociológico e de aprendizagem prática.

- E, também tinha o lado político, eu já tinha sido do movimento estudantil.

- Ela era competitiva, chegou aos autores que conheci, por minha causa, e não disse nada, achei um desaforo. Isso, para mim, é fatal. Foi um desencanto.

- Eu era uma guria jovem, convivendo em outro círculo, de pessoas que vão para o exterior, estão apresentando trabalhos, estão publicando.

- Era muito mais o estilo de trabalho que me puxava, do que propriamente o conteúdo discutido em aula.

- Ela tinha o espírito empreendedor, estudou muitos anos fora. Hoje, eu tenho mais noção que ela me desafiava, me determinava. Então, eu fui com ela para congressos, em vários países.

As narrativas falam de orientadores e orientandos vivenciando um momento de relações competitivas e desafiadoras ocorridas em espaços de convívio que cultivam esse tipo de relação. Podemos perceber que o narrado mostra, novamente, orientadores pouco sensíveis aos motivos, maneiras e interesses do outro e, por conseguinte, reduzida preocupação empática e pouca disponibilidade. Essas condições pessoais são condizentes com profissionais voltados para si mesmos e para seus próprios mundos, permeando as relações de orientação, com seus motivos, maneiras e interesses. Norteiam-se por atitudes competitivas, desafiadoras e controladoras, estabelecendo um clima afetivo de desconfiança, ameaçador e controlador. Essa situação estimula a construção de relações de orientação adversas ao cuidado amplo e profundo e a realizações autênticas e autônomas. Propicia ainda a construção de relações que deixam cada um dos envolvidos à mercê dos seus próprios mundos internos e dos si mesmos. Além disso, traz o risco de tornarem-se relações estimuladoras de movimentos internos de desintegração, de perda de coesão do si mesmo e de atitudes de controle, que reforçam organizações defensivas e escondem a autenticidade do si mesmo.

Esses entendimentos levam a pensar em espaços intermediários permeados por clima afetivo adverso, constituído por imagens e elementos de cada cenário do mundo interno que se exterioriza como produto de desintegrações e organizações defensivas, não facilitando apropriações de novas imagens e elementos por meio de elaborações que gerariam verdadeiras identificações transformadoras. A orientação, ao ser vivenciada dessa forma, é pautada por ansiedades não contidas e conteúdos exteriorizados que reativam e reforçam os antigos cenários internos, suas tramas relacionais e defensivas, incrementando movimentos inconscientes e dificultando movimentos que criam novas imagens e novos elementos gerados por elaboração de conhecimentos através de mecanismos de mutualidade. Quando estão intensificadas as maneiras inconscientes de vivenciar a orientação, as ilusões ganham força no sentido de idealizar os profissionais

envolvidos, tanto para revesti-los de mitos, de pessoas de especial importância, quanto para revesti-los de alguém menos importante. Na medida em que as figuras crescem em seus falsos revestimentos fantasiosos por meio de mecanismos defensivos, tornam-se centrais no vivenciado e, com isso, suas produções ficam subordinadas à centralidade.

As narrativas revelam um meio acadêmico altamente competitivo que incrementa essas figuras ameaçadoras/ameaçadas e controladoras/controladas, privilegiando produções que subordinam o essencial objetivo da orientação e da produção de conhecimento, ou seja, o enriquecimento dos orientadores para, então, ser disponibilizado aos mundos de convívio. As compreensões expostas desvelam espaços e momentos vivenciais desfavoráveis para aprendizagem experiencial, que se constitui em autêntica apropriação interna e em elaboração de conhecimentos transformadores da identidade de orientador, de modo coeso. Esse processo de orientação lembra a vivência labiríntica e a figura do Minotauro escondida nos meandros da inconsciência.

Ressaltamos que as compreensões referem-se a orientadores pouco empáticos e pouco continentais, indicando poucas condições para trabalhar, por meio de elaborações, a demanda de desejos, afetos, percepções reais e imaginadas e juízos apreciativos que as relações profundas e específicas da orientação despertam e requerem. Essa situação vivencial produz ansiedades e leva os orientadores a organizarem-se defensivamente; desse modo, a perder maior consciência a respeito de si e das outras pessoas da relação, o que remete à ideia de labirinto interno e de figuras revestidas por uma capa de formalidade e/ou de autoridade absoluta e/ou especial em relação aos outros do grupo de orientação. Assim abrem-se possibilidades para pensar nas figuras do Minotauro, do Rei Minos e do Belo Touro Branco. Podemos imaginar que cada um desses orientadores e orientandos está identificado com partes de si mesmo com um eu profissional idealizado em detrimento de um eu real e de um eu ideal em conciliação, estando em dificuldade para conquistas que amparam os movimentos de legar e receber, que gratificam as despedidas e que conduzem ao Orientador Possível.

A seguir, destacamos novas narrativas e maneiras de vivenciar o momento e os espaços das relações de orientação.

- O gosto pelos estudos vem da identidade com a profissão, quando tu gostas e tem interesse pelo que fazes, a própria prática te estimula, vai te desafiando a outros saberes, que a gente ainda não tinha tanta clareza.

- Era um currículo livre, o controle sobre mim era pequeno, meu orientador começou a ficar meu amigo, e mudou muito a minha visão da orientação. Eu admiro muito ele.

- Mesmo e havendo um patamar acadêmico a ser vencido, o outro sujeito é assumido como alguém que também sofre, e precisa se assumir como sujeito.

- Acho que se juntam características pessoais e uma epistemologia, que começa a valorizar muito mais a questão subjetiva da produção do conhecimento, e não a objetiva que tinha que isolar o sujeito do objet.

- A forma de orientação, não separa a afetividade, a vida pessoal, tem a pessoa. Mas não pode haver confusão, de tu falares algo profissional e tomarem como pessoal.

- Me fazia mal eu achava que os outros eram inteligentíssimos, sabiam mais do que eu, provavelmente sabiam. A gente tende a ver com submissão, mas quando tu abres a caixa preta, e tu conheces, não é mais assim.

- Eu admiro muito, quando eles conseguem levar o trabalho individual e também o coletivo, e tirar aprendizado disso. Eu gosto muito dessa questão de disponibilidade, que contraria a lógica que está no nosso tempo.

- O sentido é ver aquilo que a gente faz, tem sentido para eles. Tem sentido de irem se constituindo, também como professores, como futuros orientadores, em um ambiente de valores que eu acho que ficam, permanecem.

Essas narrativas trazem outras visões sobre as vivências na orientação, mostram os orientadores como profissionais perceptivos e sensíveis aos próprios motivos e aos da outra pessoa envolvida na relação. Os orientadores tornam-se preocupados e empáticos com o que se passa com o outro e fazem-se disponíveis ao vivenciado naquele momento.

Ao serem dinamizadas, as condições da pessoa orientadora estabelecem um clima afetivo de confiança e amistosidade, abrindo possibilidades para que as trocas projetivas, introjetivas e identificatórias, ocorridas através e nos espaços intermediários, sejam processadas e resultem em identificações autênticas. As identificações são elaboradas no mundo interno de cada um como produto da condição de imaginar como cada um sente, pensa e age, para novamente voltar para si mesmo e elaborar, ao seu modo, novas imagens e elementos. E assim, com a tranquilidade necessária, esse novo é apropriado e integrado internamente, trazendo autonomia e enriquecimento. Simultaneamente, é transformador das imagens do si mesmo com consciência suficiente para proporcionar coesão entre os diversos aspectos de si mesmo, atrelando o eu pessoal e profissional real, ideal e idealizado, sem excessivos medos e desesperanças com aquilo que é despertado pelas imaginações e idealizações.

Podemos perceber que esses processos relacionais revelam que esses orientadores embasam-se por autonomia e por um cenário de mundo interno bem delimitado e integrado, situação que os deixa plenos de seus próprios conteúdos e, como consequência, continentes de desejos, afetos, percepções reais e imaginadas, tanto suas como dos

orientandos, portadas por um si mesmo coeso. Por tal situação pessoal e profissional conquistada, esse orientador é capaz de estimular o orientando a estabelecer relações íntimas e profundas o suficiente para que, com a confiança e segurança necessárias, possa reconquistar integração de mundo interno, coesão de si mesmo, organização pessoal e, assim, autonomia e autenticidade.

Por meio dessas maneiras, esses orientadores reúnem suas condições pessoais e profissionais de modo responsável com aquilo que acontece nos espaços internos de cada um, nos intermediários por eles constituídos e nos externos instituídos pelo mundo acadêmico, direcionando suas ações de orientação. Esses motivos e maneiras de ser, conduzir-se e organizarem-se descortinam orientadores conscientes e sabedores da complexidade presente nos espaços que estão em relação em cada momento da orientação. Além disso, esses momentos presentes envolvem espaços e momentos passados e futuros dos orientadores, dos orientandos e de suas produções de conhecimento.

Os orientadores, ao vivenciarem a orientação, fundamentados em tais condições pessoais e profissionais, mobilizados e movimentados em profunda consonância consigo, com o outro e com os ambientes, demonstram que estão exercendo um cuidado amplo e continente, pois trazem para si a função de processar as ansiedades despertadas e de disponibilizar seus conteúdos, com a finalidade de integrar imagens e elementos circulantes. Por elaborações, constroem novas imagens, novos elementos e novos conhecimentos propiciadores de aprendizagens, mudanças e transformações. Os orientadores, embasados em seus motivos, movimentos, maneiras de ser e organizar-se como pessoas e como orientadores mobilizados por suas buscas contínuas de sentido próprio, tornam-se orientadores admiráveis, confiáveis, amigos e responsáveis. Então, estimulam e convidam o orientando para construir juntos uma relação de respeito e mutualidade, para que, com confiança e segurança, compartilhem uma incursão nas vivências e espaços labirínticos, deparando-se com Narcisos, Mitnotauros, Belos Touros Brancos, Reis Minos, jovens aprisionados, reconstituindo-se e reelaborando-se de maneira a reconquistarem nova integração de mundo interno, coesão de si mesmo e organização pessoal e, assim, conhecerem-se e reconhecerem-se como Orientadores Possíveis.

Esses orientadores possíveis podem enlaçar seu sentido existencial com o orientando para legar, receber e manter a consciência de que haverá um desenlace, uma despedida e de que esta enriquecerá o sentido existencial de cada um, pois permanecerá o

conhecimento conquistado e construído nos momentos de compartilha e partilha. O enriquecimento dos espaços e momentos vivenciais do mundo da orientação é advindo da multiplicação de orientadores gerativos e cuidadosos, que se satisfazem e se gratificam quando disponibilizam suas conquistas, suas orientações, seus conhecimentos e suas produções para o enriquecimento de todos.

- As satisfações, a gente tem especialmente com os bons trabalhos, que são reconhecidos, são publicados, que fizeram sentido na vida das pessoas. A satisfação também está na manutenção do vínculo e na partida. Tu poderes vê-los autonomamente tomando seus rumos, hoje já orientadores independentes e, ao mesmo tempo, juntos.

3.3 Terceiro Eixo: Ambiência e Expressividade



Figura 9 – Terceiro Eixo: Ambiência e Expressividade

A análise revelou histórias constitutivas e transformativas dos sujeitos, seus motivos, mobilizações e maneiras de movimentar seus mundos internos e a si mesmos nas contínuas e continuadas vivências que necessitam e requerem mudanças e

transformações. Essa dinâmica constituiu um processar de vida por meio do qual é tecido o fio condutor do sentido existencial das pessoas orientadoras que transcreve os elos e ressonâncias entre os diversos tempos de suas vidas. Através da compreensão das historicidades, chegamos às condições alcançadas pelos sujeitos para darem continuidade às vivências de orientação junto aos seus orientandos, o que se efetua pelos próprios conteúdos, que são portados por seus si mesmos. Assim propiciam-se e organizam-se aprendizados promissores de mudanças, transformações e continuidade.

Aludindo a esse contínuo vir a ser, escutaremos o que diz um dos os sujeitos da pesquisa, refletindo os demais.

É uma aprendizagem muito artesanal e a gente vai fazendo, aprendendo com quem fez, vai experimentando. Talvez eu hoje faça diferente do que fazia, na essência não, mas algumas coisas diferentes que fui aprendendo no caminho. Também as próprias regulações externas vão te instituindo.

As narrativas e compreensões sobre os momentos vivenciais de nossos sujeitos, sobre os processos e fenômenos que regem os movimentos constitutivos e as suas maneiras de elaborar e organizar seus conteúdos internos constituem um processar fenomenológico vivencial que necessita e requer coesão dos seus aspectos físicos, psíquicos e mentais, e uma delimitação de seus cenários representacionais internos por meio de uma trama integrativa do próprio fio condutor de suas vidas – situação vivencial que proporcionou certa apropriação de seus mundos interiores e lhes conferiu certo grau de autonomia pessoal e profissional. Na medida em que nossos sujeitos alcançam essas determinadas condições internas, estabelecem-se peculiares condições para continência, ou não, dos próprios conteúdos representacionais – condições que estão em consonância com as de subjetividade, objetividade e criatividade. Desse modo, são inaugurados espaço e ambiente interno, que se constituiu como sede e matriz das mudanças internas e da continuidade dos processos transformativos de si próprios.

Esse processar experiencial efetua-se embasado em maior ou menor consciência e conhecimento acerca daquilo que é real, imaginado e fantasiado; condições que pautam a criação de significados para si, para outros e para mundos de convívios pessoais e profissionais. Todo esse processar efetua-se em permanente elaborar relacional, de imagens e elementos, tanto internamente quanto externamente, e apresenta o si mesmo como portador e mensageiro nos diversos espaços e ambientes de transações entre orientadores e orientandos. Essa situação de mediação intersubjetiva necessita e requer um bom grau de coesão de seus si mesmos para que seja realizada com profundidade e

intimidade suficientes para o exercício de uma autêntica orientação, fundamentada em percepção sensível, preocupação empática e aceitação das realidades possíveis, que se traduzem em respeito mútuo e cuidado amplo consigo, com outros e com as produções e realizações. Essas condições constituem-se como legados e despedidas de primordiais riquezas para as concepções, captações e capitalizações de vida e de humanidade.

Vamos novamente escutar a Vivaz, a Aprendiz, a Determinada e a Lutadora a respeito de suas maneiras frente à complexidade e aos riscos que o processo vivencial guarda em cada um de seus singulares modos de processar a função de orientação.

- Acho que nós temos uma coisa muito boa na nossa profissão, que é exatamente essa coisa do trabalho conjunto, mas que também te dá o limite. Aquilo se sabe, a gente passa para os outros, porque tu sabes que sozinha não adianta nada, e que tu não podes tudo. O conhecimento, quanto mais tu partilhas, mais tu tens, mais tu acumulas.

- Se trabalhamos com pessoas, não podemos desistir temos que investir nelas.

- Estou mais compreensiva, não sei se são os netos, ou talvez o conviver, mas com o que me incomoda estou mais light, não é que eu queira, mas eu tenho que me consolar.

- Para tu ver a evolução das coisas boas, aquilo que para mim é mortal, eu não faço o mesmo, mesmo quando o perfil da faculdade não é esse.

Reavivados em nossas lembranças as sínteses dos primeiros eixos de interpretações, compreensões, entendimentos, e as vozes de nossos sujeitos que falam do grande significado da profissão e dos riscos enfrentados entre investimento e desistência, entre convívio e determinação, entre intimidade e luta, dirigiremos nossa atenção para o vivenciado no ambiente interno desses orientadores e suas consequentes condições de expressividade, portadas e expressas por seus si mesmos. A situação de mundo interno e de subjetividade estabelece determinado clima afetivo, que é ambientador, que permeia todas as vivências da orientação e que fundamenta as expressões conscientes e inconscientes dos próprios desejos, motivos, movimentos e maneiras de vivenciar e objetivar a orientação. A visão longitudinal da vida compõe uma historicidade peculiar da visão transversal de cada espaço e momento fenomenológico do processo vivencial, constitui e forma as singulares condições internas alcançadas por uma pessoa ao longo dessa história. Na intersecção dessas duas visões está a constituição do mundo interno de cada orientador, seu mundo representacional e as próprias condições alcançadas que serão expressas para e por seus si mesmos.

Essa expressividade, consoante às suas peculiares maneiras de sensibilizar, perceber, sentir, pensar e agir, está permeada e fundamentada em mundos internos,

ambientação afetiva e subjetividade. Prosseguindo, podemos acessar os movimentos de transação e transformação entre interioridade e exterioridade, realizado e imaginado, realidade interna e externa, amorosidade e agressividade, fundamentais para a ambiência emocional e a consoante expressividade. Por meio das tais condições expressivas de quem está se relacionando de forma significativa cria-se o mundo de transações, que, por sua vez, tem funcionamento inerente a ele, tornando-se espaço e ambiente de intermediação. Visto por esse prisma, ambiência é um conceito que envolve os processos de delimitação espacial intrasubjetiva e intersubjetiva que se faz condicionante para a dinâmica de trocas expressivas e que requer um clima afetivo de confiança, segurança e de cuidado gerativo.

Winnicott (1983, 1988, 1994, 2000) tem nos amparado nos entendimentos de amadurecimento pessoal advindo das experiências fundamentadas em vivências de cuidados ambientais amplos e complexos que, internalizadas, proporcionam um senso de continuidade, autenticidade, temporalidade, espacialidade e realidade. São conquistas que permitem sentir-se, perceber-se, situar-se e diferenciar-se durante a passagem do tempo nos diversos espaços e frente às diferentes realidades vivenciais. Essas condições internas de percepção de si próprio são fundamentais para a manutenção da integração pessoal e da coesão de si mesmo, da aceitação de limites e limitações da própria realidade pessoal e de outras realidades externas, da autenticidade e autonomia – aspectos internos essenciais para a integração dos conteúdos do mundo interno e para a função continente das ansiedades despertadas frente às ameaças e culpabilidades reais e fantasiadas que as buscas de continuidade de sentido para a própria vida trazem. Tal transcurso vivencial requer mudança contínua no decorrer de toda a existência, sob pena de estagnar, exigindo a permanência e consistência dessas condições à medida que se tornam fundamentais para a estabilidade do clima afetivo interno de confiança e segurança. Esse estado afetivo interno possibilita enfrentar os desafios do desconhecido e as frustrações do conhecimento das realidades, sem perder a condição de manter ilusões, sonhos e esperanças. Tal situação constitutiva do meio ambiente interno é essencial para manter e desenvolver a percepção objetiva, a atitude de busca de conhecimento e a compreensão intelectual, fundamentos para a criatividade de elaborações de conhecimento que são base das transformações que recaem nos componentes subjetivos e objetivos.

O clima de confiança e segurança, a possibilidade de percepção objetiva e a busca ativa de novidades implicam atitudes e ações intrínsecas às condições afetivas e cognitivas que estão imbricadas às comportamentais. Aqui, lembramos o conjunto

expressivo de cuidado amplo e complexo ancorado em percepção sensível, preocupação empática e inserção da realidade, fundamentos de uma conjugação expressiva de sentimentos amorosos, respeitosos e responsáveis, de pensamentos criativos e realistas e de comportamentos valorativos e construtivos. Visto por esse prisma, estabelece-se um círculo benigno de inter-relações embasadas em experiência de satisfação interna, aceitação de responsabilidades, elaborações criativas, sentimentos, pensamentos e comportamentos consistentes, coerentes e cuidadosos, direcionados a atitudes reparadoras e gerativas. Tal círculo perpassa a vida dos desejos instintuais, dos sentimentos amorosos, agressivos e culposos, das buscas de soluções elaborativas para as dúvidas advindas das ambivalências humanas, das atitudes restitutivas em um único meio ambiente interno. Motivada pela necessidade de continuidade de experiências satisfatórias, advindas desse círculo benigno, a pessoa se expressa e se disponibiliza para relações baseadas em expressões de confiança, amizade, compartilhamento, estimuladoras e facilitadoras de relações e ambientes de transações que possibilitem essas experiências.

Vale ressaltar que as dimensões e fenômenos estão em interdependência e em movimentos compassados pelas tendências para continuidade e consistência e para descontinuidade e inconsistência; conseqüentemente, podem estabelecer um círculo que inverte esse sentido. Dessa forma, a pessoa retrai-se e desestabiliza o círculo expressivo benigno. Guarda um clima afetivo de desconfiança e culpabilidade que dificulta a percepção objetiva, a busca de novidades, atitudes e ações inovadoras. Com isso, apresenta poucas condições para a expressividade de cuidado adequado, amplo e complexo, tem dificuldade de sentir-se satisfeita, de aceitar as próprias responsabilidades, de buscar soluções para as dúvidas e incertezas e de comportar-se de modo espontâneo por sentir-se e estar angustiada e ansiosa por estímulo e influência de tal meio ambiente interno. Assim, se expressa embasada por desconfianças e culpabilidades, criando inimizades, dependências, reclamações e sendo motivada pela necessidade excessiva de ser percebida com sensibilidade e preocupação empática – situação que distorce a qualidade real das vivências.

Dois significativos sentimentos descritos por Klein (1984) são fundamentais para a ambientação do meio interno e sua expressividade: a inveja e a gratidão, entendidas por ela como inatas, que trazem em potencial a capacidade para odiar e amar. Embora tenham essa origem, seus destinos estão fundados na qualidade das primeiras relações com a mãe e suas conseqüências perduram ao longo da vida. A inveja está atrelada à fantasia de que a mãe seria uma fonte de inesgotável nutrição; portanto, quando se afasta, está privando a

criança de satisfação. Essa situação desperta sentimentos hostis e a crença fantasiosa de que, faminta e vorazmente, espoliou a mãe; desse modo, a inveja excessiva não mitigada é a base do desenvolvimento da culpa. O sentimento de culpa pode apresentar alguns desdobramentos. Quando não existem condições internas ou externas para suportá-la, ela é sentida como perseguição e, então, instala-se a ansiedade persecutória. Assim ocorre não integração ou desintegração interna, exteriorizam-se objetos geradores de culpa que se tornam ameaçadores, acentuando as tendências para hostilidade.

Quando existem algumas condições, tanto internas quanto externas, é possível suportar o sofrimento gerado pelas fantasias de destruição. Nessa situação, instala-se a ansiedade depressiva e ocorre o desenvolvimento de mecanismos integradores de mundo interno que acentuam as tendências para reparações. A gratidão está atrelada ao prazer de ser nutrida pela fonte materna, portanto propicia satisfação, gerando uma situação que desperta a crença na bondade, na estabilidade dos objetos amorosos e nas capacidades de amar e reparar. Referida situação permite elaborar as ansiedades depressivas e as culpas geradas. As elaborações trazem sensações de alívio, de esperança, e instauram sentimentos amorosos, integradores e criativos, que mitigam os impulsos destrutivos, a inveja e a voracidade.

O sentimento de gratidão é essencial para a construção de boas relações e fundamenta a apreciação da bondade nos outros e em si próprio, acha-se vinculado à confiança em figuras boas internas e externas e à capacidade de aceitar e assimilar seus legados, sem a perturbação de sentimentos hostis, trazendo o desejo de preservar e poupar essas figuras. Assim, é repetidamente restabelecida a confiança e a reinternalização das figuras, e a gratidão pode entrar plenamente na criação e nas ações. A continuidade do sentimento de gratidão é estreitamente ligada à generosidade, de sorte que a riqueza internalizada e assimilada capacita o indivíduo a partilhar seus bens e dons com os outros. Essas relações estabelecidas com tal embasamento, por terem suas raízes no vínculo materno, são íntimas e profundas e não precisam de palavras para serem expressas, o que demonstra compreensão, mutualidade e predomínio de sensações de ser compreendido e aceito – essenciais para a manutenção de amizades felizes. As relações que cultivam compreensão e compartilhamento conduzem a possibilidades de legados e despedidas, à aceitação dos limites da vida e à satisfação de sentir e compartilhar sua continuidade com e nos outros.

O sentimento de inveja dificulta a construção de boas relações e a apreciação da bondade nos outros e em si próprios, incrementa as sensações de ataques e espoliações e,

portanto, de ameaças e culpas, que perpetuam voracidade e insatisfação. Traz, ainda, defesas contra os sentimentos hostis, danificadores e ambivalentes, embasados no desmerecimento das boas qualidades das figuras internas e externas que fortalecem hostilidades, punições, controles, domínios, submissões e desejos de nutrição constante, perpetuando insatisfações e hostilidades. A permanência do sentimento de inveja estimula ciúme e rivalidade com uma gama de desdobramentos por vezes positivos e, quando neutralizado, é fonte de expectativas e ambições.

Em nossa análise, atentamos para os riscos que esses sentimentos trazem ao perturbar as relações de amizade e partilha. Quando as riquezas são atacadas e desmerecidas, os atributos que mais despertam inveja são: capacidade de amar e nutrir, criatividade, bondade, juventude. O sentimento de inveja dificulta o pensamento reflexivo, instaurando-se tendência a críticas destrutivas, que poderiam ser neutralizadas através de relações que estimulasse sentimentos construtivos. Heller (1982) apresenta os sentimentos como figuras, como pano de fundo e como “transfundo”, manifestando-se no envolvimento, influência ou implicação de uma pessoa consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo, trazendo um “reflexo apreciativo” das relações. Para essa estudiosa, embora o sentir, o pensar e o agir sejam consequentes de predisposições genéticas, o sentir manifesta-se antes dos outros e estabelece-se como pré-condição do pensar e do agir. Assim, os sentimentos estão sempre presentes tanto como componentes ambientadores para a subjetividade humana, quanto como elementos da expressividade pessoal, ligando intrinsecamente os componentes da subjetividade, objetividade e apropriação pessoal que, por meio de autorregulação e expressividade, transfundem-se para os meios de transações interpessoais, levando consigo as outras duas dimensões, modulando-as e por elas sendo modulados.

O modo de pensar de Heller (1982) coaduna-se com o de Abraham (1987, 2000), quando aborda a constituição da pessoa docente a partir do próprio mundo interno, por meio de relações intrapessoais que se expandem. Tais relações pessoais são expressas pelo próprio si mesmo nas inter-relações que constroem ambiência com especificidades próprias, correlacionadas aos que o constituíram. A ambiência é o espaço onde transitam os diversos elementos internos que estão em relações de mutualidade. Também é o espaço/lugar onde se efetuam os movimentos de trocas mútuas, os quais geram novos componentes representacionais para serem reinternalizados e novamente processados internamente. Tal processo, visto por esse prisma, está sob estímulo e influência dos diversos mundos e meios ambientes que estiveram em relação.

Em seus trabalhos, Abraham privilegia o docente como matriz e gestor dos fenômenos e dos movimentos expressivos ocorridos nos meios ambientes. Portanto, propõe uma especial atenção às necessidades dos docentes, aos seus ambientes internos e à expressividade que deles advêm e neles se efetuam. A autora fundamenta-se na ideia de que a experiência vivida nesses meios ambientes é moduladora da expressividade e possibilita mudanças e transformações. Com tal entendimento, elege as relações profissionais, seus ambientes e expressividades como espaços e maneiras para evoluções internas e novas identificações. Desse modo, propõe estudos e estratégias que contribuam para a evolução desses docentes e clarifica o ambiente afetivo e a expressividade como primordiais a todo o processo de evolução.

Baseada em estudos de grupos, Abraham expõe que o meio ambiente interno guarda em seu interior um jogo de influências afetivas que compõe um campo de forças afetivas, as quais modulam os sentimentos, pensamentos e comportamentos, tanto conscientes e explícitos quanto inconscientes e latentes. Esse campo afetivo é composto por emoções, sentimentos e desejos que podem gerar ansiedades ameaçadoras e culposas – e essas irão embasar as funções perceptivas, os pensamentos e os comportamentos. Desse modo, entrelaça fortemente as dimensões ambientais afetivas e as dimensões mentais. As duas, ao estarem em estreita interdependência, modulam a expressividade do professor, ou seja, sua maneira de sentir, pensar, agir e organizar-se defensivamente, direcionadas às diferentes relações que estão se efetuando no vivenciado.

Naquilo que diz respeito ao meio ambiente de transações, Abraham o considera composto pelos elementos dos diversos meios ambientes que o estão constituindo, apesar de adquirir uma própria constituição e estrutura com as mesmas características de um meio intrapessoal, ou seja, constitui um campo de forças afetivas, marcado por ansiedades básicas, que estruturam um campo de forças mentais. Esses dois campos, em interdependência, modulam a expressividade advinda do meio ambiente grupal. Abraham considera que essas constituições e estruturas dos diferentes meios ambientes e de suas simultâneas expressividade devem estimular tanto implícita quanto explicitamente a autenticidade, a percepção sensível, a compreensão, a preocupação, a responsabilidade, a mutualidade e a cumplicidade, por entender que essas maneiras são facilitadoras de experiências evolutivas. As referidas vivências tornam-se reconstitutivas por facilitarem um clima afetivo de confiança e segurança e por possibilitarem relações íntimas e profundas, continentas das ansiedades que despertam medo e culpa, reconstituição de novas e criativas redes de relações, promotoras de mudanças na medida em que são

internalizadas e processadas psicologicamente. Tais meios ambientes e suas expressões proporcionam processos de elaborações, marcados por compreensão e aceitação dos limites e realidades pessoais, que ajudam os fenômenos de integração e coesão. Vale sublinhar que os processos efetuam-se em interdependência e simultaneidade nos meios ambientes intrapessoais e interpessoais, mas que é o professor a pessoa central desses processos. Portanto, é importante que o professor reúna condições para possibilitar uma ambientação e expressividade facilitadoras para tais vivências elaborativas para si mesmo e para os alunos.

As ideias expostas associam-se à compreensão de que:

[...] o sujeito individual se constitui e se define no espaço individual e também no coletivo, no contato com os outros. Ao se auto-organizar a mente está em processo de constante intercâmbio com o meio, fazendo com que a realidade psíquica seja função da interação entre seus componentes, nos contextos social, cultural, familiar e interpessoal. A existência de espaços psíquicos comuns e partilhados com outros deve ser considerada, e o indivíduo, pensado como um sistema aberto de indivíduos inter-relacionados em constante mutação e reorganização (CALICH, 2005. p. 184).

Os pontos de vista apresentados convergem para Josso (2004), que entende o formador como um sujeito animado por seus próprios motivos e intencionalidades, constituído por diversas dimensões acionadas nos processos de autoformação. O sujeito mobiliza o próprio mundo subjetivo, a si mesmo e seus conhecimentos, expressando-se nos mundos de convívios e nos mundos naturais e para esses mundos transpõe suas representações subjetivas, expressa suas compreensões, suas explicações e suas condições relacionais e instrumentais, desencadeando uma complexa cadeia relacional e expressiva entre todas as dimensões mobilizadas.

A autora sublinha a importância dos meios de intermediações das subjetividades e objetividades individuais e os apresenta como um campo intersubjetivo e interacional que contém os elementos a ele transpostos, ficando estes em suspensão e provocando estímulos nos sujeitos que estão compondo o campo. Sob esse prisma, o campo promove trocas expressivas de subjetividades e objetividades entre sujeitos e é mediador e modulador dessas trocas. Sobre essas condições subjetivas e expressivas, Josso sublinha a importância de que os formadores possam propiciar um clima afetivo de confiança, estimular senso-percepção, promover escuta e observação, memorizações e rememorações, adaptações e respeito. Além disso, a autora manifesta que esses formadores mantenham-se no tempo presente, com humor, respeito e improviso para

incentivar evocações, imaginações, conjecturas, interpretações, compreensões, análise, objetivações e explicações (JOSSO, 2004).

Dessa maneira, o formador – como sujeito e objeto de seu próprio processo de aprendizagens – é meio e expressão de trabalho de elaborações profundas e singulares, portador de conhecimentos de si mesmo, de outros, das relações, das fragilidades e qualidades para conscientização e apropriação de sua subjetividade. Esse formador guarda em sua subjetividade a riqueza da profundidade e da intimidade consigo mesmo, sendo reflexivo e refletindo toda essa riqueza para os outros formadores, para os formandos e para suas produções. Além disso, ele também guarda maneiras de caminhar entre realidades e fantasias, entre consciências e inconsciências, entre angústias e tranquilidades, entre solidões e encontros, entre integrações e desintegrações, pois as aceita como fonte de inspiração para suas buscas existenciais e para construir seus próprios caminhos. Nos enlaces com outros caminhantes, possibilita legados dessas riquezas e recebe ofertas, confiando em desenlaces criativos e construtivos de caminhos e caminhantes.

Apoiados no exposto, chamamos a Vivaz, a Aprendiz, a Determinada e a Lutadora para novas conversas.

- Meu campo de interesses, situado na psicologia da educação, era formação de professores, era o que eu fazia, era a própria reflexão de minha prática.

- O campo teórico atravessa minha vida, é um princípio de vida pessoal e profissional, o cuidado de si, é sempre prazeroso, está presente na relação com as pessoas, na produção e movimenta o pensamento.

- Eu trabalho na análise que mostra a universidade, como um campo de saber altamente competitivo, principalmente o da pós-graduação.

- Não gosto das matérias psicológicas, elas são muito subjetivas, a palavra em todos os sentidos, prefiro algo prático, de aprendizagem prática, do comportamento para o aprendizado, convivi muito com alunos, fui do movimento estudantil. Trabalho com avaliação participativa, não admito aquela avaliação competitiva.

As temáticas envolvem reflexões sobre formação de professores, movimentos em direção ao cuidado de si, análise sobre o campo e o saber como meio e forma de competições e avaliações dos comportamentos participativos e competitivos. Os focos de interesse dos sujeitos abrangem assuntos que têm afinidade com os fenômenos e dimensões que envolvem a constituição e a formação e têm ligação com suas próprias vivências internas. Porém, o foco principal e as maneiras de expressá-lo nas pesquisas efetuadas são variáveis, transcorrendo com diferentes tendências para curiosidade

reflexiva, para movimentos vivenciais, para análise demonstrativa, para avaliação de comportamentos práticos e participativos – peculiaridades de cada orientador –, possivelmente fundamentadas nas próprias singularidades de seus ambientes internos.

O interesse por formação de professores a partir da prática cotidiana, fundamentado em atitude perceptiva, curiosa e reflexiva, mostra um sujeito voltado para o próprio trabalho. O direcionamento para os movimentos de cuidado de si, que atravessam todos os espaços e todos os momentos, leva-nos a pensar na contínua busca por vivenciar o cuidado de si, ao propiciá-lo aos outros e ao produzir sobre o tema, na medida em que é princípio de vida, fonte de prazer e de pensamentos. A análise voltada a expor o campo do saber como lugar e instrumento de competição talvez seja usada para entender e controlar a própria competitividade, através de trabalhos que mostram tal fato. A preferência por estudos sobre os comportamentos de aprendizagem de forma prática, avaliativa e participativa, em detrimento de questões subjetivas, exclui os parâmetros de avaliação comparativos e competitivos, talvez numa referência a pouca intimidade com as próprias fragilidades.

Os temas de estudo abrangem as dimensões e os fenômenos constitutivos e formativos de professores nos quais o cuidado, a vivência, a competição e a elaboração são inerentes ao processo constitutivo do orientador. O estabelecimento de um clima afetivo de confiança e segurança internas e seus conjuntos expressivos, com tendências mais amorosas e menos agressivas, implica suporte às vivências competitivas, permitindo menor carga de sentimentos hostis. Por conseguinte, há maiores condições para gerar, criar e apreciar essas mesmas condições. Desse modo, podemos dizer que o processo vivencial da pesquisa e da orientação desencadeia continuado apelo ao meio interno e aos próprios conjuntos expressivos – situação que exige condições internas e expressivas desses orientadores.

A partir de agora, dirigimos nossa atenção para outro diálogo entre os sujeitos a respeito de ambientes internos e suas expressões.

- Minha amiga me inscreveu para a primeira turma de doutorandos da psicologia da educação. Queria saber por que uns professores tinham êxito e outros, nem tanto, embora no contexto político-social semelhante. Imaginei que fosse algo na vida de um sujeito, na trajetória do sujeito.

- Meu orientador e eu nos encontramos raramente, mas tem uma relação muito forte de carinho, respeito mútuo, enfim, eu aprendi muito com ele.

- A gente se comunica até hoje, ela manda coisas, escrevemos juntas, ela me convidou para ir com ela em um evento, mas não dá grandes demonstrações, é

muito formal. Mas talvez a forma de admirar e de observar ao me relacionar, mantenha esse contato.

- Com meu orientador aprendi a organizar a afetividade, a ter princípios alemães, a buscar dados, apresentar trabalhos em congressos. Eu já tinha essa organização familiar de não ficar contente com o que tens, de buscar mais. Era outro patamar, eu só ia com horário marcado, eu não desenvolvi afetividade, eu gosto e respeito eles como pessoas.

- Outra orientadora, foi uma pessoa muito companheira na minha tese, a responsável, competente. Ela se posicionava, mas também me ouvia. Dela eu gosto muito, sou amiga até hoje, temos defeitos mútuos, às vezes eu fico braba, mas estou mais madura, não me afeta tanto, também ponho limites.

- Eu sempre corri pela beira, por fora, nunca me submeti, não fazia parte da minha maneira de ser, me dobrar, sempre fui independente. Os autores que ela trabalhava eu não gostava, fui buscar outros, ela chegou neles por mim, e não disse nada, fiquei indignada, ela ficou constrangida.

Percebemos que, embora os sujeitos tenham vivenciado a pós-graduação em uma mesma época acadêmica, com possibilidade de escolhas semelhantes, optaram por ambientes e orientações diversos e vivenciaram relações expressivas diferentes. Revelam uma tonalidade forte de seus próprios modos de sentir, pensar e agir diante das expressões ambientais externas e das de seus orientadores, ao falar sobre a própria curiosidade acerca do êxito na profissão e na vida, sobre a própria forma de relacionar-se, sobre as próprias buscas por um patamar melhor e sobre a própria maneira de ser, de não dobrar-se.

As recordações são muito diversas. No que diz respeito a guardar a relação com os antigos orientadores, as lembranças aparecem permeadas por carinho, respeito mútuo, admiração e gratidão pelo aprendizado, revelando ser fonte de buscas e satisfações compartilhadas. Em outra percepção, a relação é marcada por formalidade e admiração, embasadas em produções partilhadas, apontando apreço por tais atributos. Para outro entrevistado, a relação de orientação é assinalada por organização da afetividade frente a patamares diferentes, situação que resguarda a manutenção de certo distanciamento e de controle de movimentos afetivos. Quando os patamares são semelhantes, enfraquecem tais resguardos e surgem situações de companheirismo e, provavelmente, de comparações, que despertam sentimentos ambivalentes. Desse modo, aparecem posicionamentos demarcadores de limites, no sentido de preservar as relações e a produção de trabalhos respeitados e competentes, situação que leva a galgar novos patamares. Por fim, a relação de orientação de outro entrevistado é marcada por riscos de domínio e submissão, que despertam sentimentos hostis e impõem comportamentos defensivos, embasados em disputas por autores e conhecimentos. Ao que tudo indica,

esses movimentos e sentimentos perturbam as relações e expressões mais adequadas e conscientes por reforçarem ameaças e culpabilidades.

Vamos, novamente, escutar os a conversação entre os entrevistados.

- Eu acho muito importante essa coisa do respeito mútuo, do carinho, a possibilidade de acolhimento, de empatia. Eu tenho a felicidade de dizer que nunca tive problemas com nenhum orientando, nunca tive troca de orientação, tive uns mais difíceis e outros menos.

- Eu fui exercitando no grupo, tu aprendes o respeito de colega e ao mesmo tempo tu teres um lugar de orientador, de chamá-los para honrarem seus lugares, eu escrevia dava conta das minhas atividades e eles sabiam.

- Hoje eu já mescliei a rigidez e a afetividade, me adaptei, tenho dificuldade de expressar sentimentos, sou fechada e quieta, mas na orientação é mais fácil. Tu cooperas, tu partilhas, tu discutes, tu vês os indivíduos crescerem, então isso eu prefiro.

- A primeira orientanda, era colega da minha idade, tinha brigado com outro orientador, eu encampeei a causa dela, mas ela era resistente, ela não me achava orientadora, tinha tudo pronto. Mas imagina que eu ia me rebaixar, pude conversar, sugerir. Porém, entrar teoricamente, não, ela também não abria para mim.

- Os orientandos sabem das minhas expectativas, mesmo que estejam fora, a dinâmica do grupo é de auxílio mútuo, de participação, não é carreira solo. Não sei viver sem os outros, não consigo me afirmar, se é fraqueza ou fortaleza, não sei.

As narrativas a respeito da ambientação e da expressividade nos processos de orientação falam em acolhimento, empatia, carinho, respeito mútuo, facilidades, dificuldades e desfechos felizes. Falam também em coleguismo, respeito, responsabilidades próprias do orientador e do orientando, sendo o primeiro um modelo a ser conhecido, com vistas a honrar as próprias formações e atividades. As narrativas mencionam tendências para integrar rigidez e afetuosidade com o fim de adaptar movimentos de abertura e cooperação a favor do crescimento individual. Além disso, são referidas resistências a ser aceita como professora-orientadora, receios de ser rebaixada e necessidades de reafirmação, possivelmente por duvidar da própria aceitação de pontos frágeis, por estarem em contraposição aos fortes.

Prosseguimos a escuta do diálogo sobre o modo de captar a expressividade dos orientandos e as maneiras de expressarem-se.

- Sou bem diretiva, não tem como fugir da responsabilidade, eu vou ajudando a construir, de repente eu escrevo um parágrafo para juntar. Depois eu vejo na continuidade, eu acho que ajuda, depois eu vejo os textos que elas fizeram.

- *Eu não me satisfaço muito com 'fulano disse isso, beltrano disse aquilo'. Tu tens que fazer uma reorganização própria, uma interpretação daquilo, e a gente acaba tendo que trabalhar muito junto para ajudá-los.*

- *A participação no grupo de pesquisa ajuda, a gente faz uma orientação indireta, sem muito controle. E vai se constituindo uma maneira de trabalhar com pesquisa e uma discussão teórica em cima da pesquisa do grupo. Vai fazendo parte do processo orientativo no coletivo, eu tento mostrar para eles que isso é um ganho, não um ônus, na formação deles.*

- *Se tu olhares de onde partiram, as primeiras escritas, e onde chegaram, alguns mais apropriados, outros menos, mas é uma produção. A ideia que o sujeito tem uma produção com início, meio e fim, com toda sua marca. Dá muita satisfação para a gente. O dia da banca é uma alegria. Meu Deus, menos um é mais um que tu ajudaste a construir, tu colaboraste um pouco para sua constituição profissional, ele vai levar para o ambiente de trabalho.*

- *Tive um orientando que queria uma pessoa que não consigo ser, uma orientadora rígida. Eu disse, eu não sei ser assim, vai me violentar. Então, ajudei a achar outro orientador para ele.*

- *Teve um orientando que não consegui conversar e pedi que saísse do grupo. No início, eu me questioneei, por que aconteceu isso agora, eu sempre consegui. Depois eu disse, tem que ser uma aprendizagem para mim. As pessoas não são todas iguais, ele é o diferente que veio mostrar que eu não posso tudo.*

- *Uma certa prepotência, eu não gosto mesmo, então quando o orientando se vê abalado nisso, começa a provocar ruídos dentro do próprio grupo, com coisas mesquinhas, que produzem mal estar.*

- *Às vezes, a gente avalia assim, é porque esta é uma pessoa muito nova, e foi doutorando muito jovem, daí se atrapalha com essas relações de poder e acha que o lugar dele é mais importante que o dos outros. O próprio grupo ajuda para eles se darem conta. Então, o que eu sonho é que isso esteja gerando aprendizagem para ele, e que ele não vá produzir isso nos ambientes de trabalho.*

- *É uma relação bonita, a gente ver que eles criam seus próprios grupos, nas instituições deles, independentes, mas caminhando juntos, eles são pessoas como outras, mas tem uma filiação teórica com a gente, é uma espécie de rede.*

- *Tem uma delas que eu investi muito, eu gosto muito dela, eu protejo bastante, eu sabia que ela ia cumprir as responsabilidades, muito capaz. E ela não ficou comigo, foi para outra universidade, na minha cabeça eu sei que ela tem razão, mas foi difícil. Eu sofro, dói, eu ainda gostaria que ela estivesse conosco, porque ela é especial para mim.*

- *Ela fez uma tese belíssima, ela soube aproveitar a experiência que lhe foi dada, eu desafiava, ela respondia, eu senti que ela teve um crescimento cultural lá fora, de conhecimento e de relações que ela fez.*

- *Então é a afetividade, eu gosto muito daquela guria, foi um sacrifício, mas ela está começando e precisava minha presença.*

- *Tem outra que não tem o espírito tão retilíneo, ela é esperta, usufruiu de nossas amizades e quis trazer um professor sem partilhar, então chamei e disse, é uma traição, tu seria mais inteligente se tu fizesses a partilha, se eu entrasse com meu nome, tudo seria mais fácil.*

- Eu não gosto da área da psicologia da educação, eu aprecio os orientandos que fazem por merecer a melhor tese, se interessaram, foram rigorosos, isso eu acho demais, e que se integre no grupo, senão é traição.

- O clima! O clima não tem confiança, eu não sei com quem estou lidando, uma colega, um aluno ameaçou. Isso que a gente vive na universidade, muito me decepciona, eu acho horrível. A gente tem medo do orientado.

- A dinâmica do grupo é de auxílio mútuo, de participação, não admito aquela avaliação competitiva, classificatória.

- Sucesso! Tem uma antiga que é um sucesso internacional, outro, uma das teses mais lindas que orientei, um trabalho incrível, ele desbravou caminhos, foi indicado para o prêmio CAPES e os colegas rechaçaram, acharam quantitativista.

- A experiência mais negra deixou um gosto amargo. Foi quando perdi a amizade de uma antiga orientanda, fui banca de um concurso e não dei o primeiro lugar a ela, ela me traiu, colocou um processo.

- As três primeiras orientandas de doutorado estão comigo até hoje, nós somos amigas inseparáveis, amizade assim profunda e intensa.

As narrativas sobre o orientando são diversas, revelando a percepção de alguém que tem as próprias necessidades, que precisa de ajuda para estabelecer ligações integrativas e para organizar um texto produzido por ele mesmo. Também o orientando é percebido como alguém que está usando recursos frente a inseguranças, agindo de forma prepotente, requerendo maior rigidez por parte do orientador, necessitando de ajuda para outras orientações ou para mudar suas maneiras. Ainda aparece uma preocupação com o espírito responsável e retilíneo, com as capacidades para cumprir o trabalho de produção. Nesse caso, há necessidade de investimento, proteção e controle para serem atingidos os objetivos firmados. De outro modo, há expectativa em relação ao orientando, para que seja rigoroso, participativo e desbravador de caminhos, direcionado para a realização do melhor trabalho de cunho objetivo e quantitativo.

Quando atentamos para as narrativas dos orientadores, percebemos preocupação responsável no sentido de auxiliar o orientando a constituir-se como profissional e a construir uma própria maneira de pesquisar e trabalhar com as teorias. Tal maneira reflete interesse por autonomia e criatividade. Também há interesse em achar soluções para as relações de poder que respeitem as necessidades e as expectativas na relação, para que nenhum dos dois seja invadido nas suas maneiras de entender a realização da orientação e da profissão – situação que reflete uma não aceitação de jogos de poder, rivalidades e demarcação de diferenças. Outro modo de expressar os sentimentos em relação à orientação é a procura de uma harmonia entre investir, proteger e controlar, entre gostar,

sacrificar os próprios investimentos e superar a dor de ver o orientando abrindo seus próprios espaços, o que representa uma focalização em regras compactuadas de responsabilizações e capacitações. Nesse caso é percebido um receio de que os afetos provoquem a quebra das regras compactuadas e tragam dores e sacrifícios insuperáveis. Outro modo de perceber a orientação é exteriorizar as expectativas, apreciando as respostas de sucesso e a produção de trabalhos norteados por rigor e quantificações, o que ecoa em necessidades e buscas projetadas nas vivências com os orientandos.

Quando escutamos as narrativas dos orientadores a respeito de como os movimentos de legados e despedidas repercutem em seus ambientes internos e nos reflexos expressivos, podemos perceber, outra vez, peculiares vivências. Encontramos a narrativa de satisfação própria ao apreciar o crescimento, a construção criativa e a apropriação por parte do orientando dos atributos da profissão. Esses orientandos são vistos como fonte de alegrias e felicidade ao se despedirem, levando consigo as conquistas compartilhadas, que perpetuam um vínculo profundo, mesmo na ausência. O encontro com a beleza de uma relação que possibilita a criação de grupos e a multiplicação teórica que expressa uma filiação, que se expande em outros ambientes é motivo de prazer e energia de vida. A conquista de crescimento frente aos desafios impostos, a coragem de ir para o exterior e aproveitar oportunidades, a produção de teses belíssimas, a ampliação de horizontes relacionais são atributos de apreciação e desejo de manter consigo a orientanda, sendo fonte de tensões entre gratificação e sofrimento quando o orientando parte em busca de um caminho próprio, distante de seu ponto de visão.

Em alguns momentos, esse clima de tensão proporciona abertura e desperta sentimentos amorosos; em outros, rigidez e sentimentos hostis – situação que restabelece controle e reafirmação de autoridade. O clima de desconfiança que embasa a vivência da orientação e os movimentos de projeção das próprias expectativas na relação com o orientando estabelece dificuldades para os movimentos de despedidas na medida em que são turbulentas em sentimentos e atitudes. Tais turbulências dividem os orientandos em aqueles que atendem às necessidades e expectativas e as levam com sucesso para o mundo, aqueles que estabelecem relações intensas e inseparáveis e aqueles que despertam hostilidades e amarguras por tornarem-se fontes de traições.

Quando atentamos para as relações expressivas no grupo de pesquisa e no meio profissional, encontramos ressonância nas narrativas acerca dos meios ambientes internos e seus conjuntos expressivos e nas relações de orientação. Observamos relações voltadas

para satisfações mútuas com o crescimento constitutivo e formativo, gerador de autonomia e apropriação. A partida desse orientando traz contribuição para o mundo da profissão – o grupo de pesquisa torna-se um suporte para conquistas. Aparecem, ainda, expressões de encanto e prazer pela replicação de uma rede teórica construída no grupo que se expande pelos diversos ambientes de trabalho acadêmico, sem disseminar movimentos de prepotência e rigidez – o grupo é fundamental para a orientação. Há relações expressivas de desafios e conquistas frente a oportunidades e ocorre espera de retorno das conquistas para o próprio ambiente de trabalho, que seria enriquecido por elas e traria reconhecimento – o grupo torna-se um espaço de inserção e aprendizado. Aparecem relações embasadas em um jogo de pacto mútuo e traição, frente à busca de relações intensas, assentadas em movimentos de inclusão e exclusão, e à busca de sucesso e reconhecimento dos próprios valores – o grupo faz-se um espaço para atividade participativa.

Na continuidade da pesquisa, buscamos compreensões e entendimentos associando nossas interpretações às ideias trazidas pelos autores estudados. Percebemos que os temas escolhidos pelos sujeitos estão em consonância com os fenômenos e dimensões que envolvem os processos constitutivos de personificação, integração e realização dos si mesmos, que apresentam elaborações fundamentadas em cuidado e que trazem como herança um meio interno pautado por confiança e segurança e condições pessoais para expressar esse mesmo cuidado. Percebemos também que as maneiras de elaborar as temáticas estão em consonância com as próprias questões e condições internas que se refletem em um conjunto expressivo que fundamenta seus modos de elaborar a profissão, de relacionar-se com os orientandos, de construir conhecimentos – é uma qualidade que caracteriza a orientação e que requer significativo cuidado.

É importante sublinhar que a profissão do orientador está fundada no exercício da qualidade de cuidado, na resolução elaborativa de fenômenos constitutivos e nas próprias condições para a função. Reside nesse exercício a fonte de inestimáveis riquezas e, ao mesmo tempo, de sérios riscos impostos por esse ofício na medida em que os orientadores, ao estarem efetuando seu trabalho, estão expressando suas condições e/ou refletindo sobre elas e, continuamente, elaborando, reparando e evoluindo e/ou reclamando, controlando ou atacando essas mesmas condições.

A fusão das capacidades para amar e odiar com a qualidade do vivenciado nas primeiras relações perdura como eco nas relações pessoais e profissionais, que, desse modo, abre possibilidades de elaborar e/ou repetir as soluções encontradas internamente

para as ansiedades ameaçadoras e culposas. As soluções e capacidades para elaboração dos si mesmos nas relações com outros se revestem de tendências expressivas para amorosidade e agressividade, para fertilização e infertilização, para criação e repetição, para apreciação e depreciação, para gratificação e frustração, para inveja e gratidão, para evolução e estagnação, para disponibilização e indisponibilização.

As elaborações possíveis das tendências expressivas nas relações de orientação desencadeiam maneiras de sentir, pensar e agir. Esses conjuntos expressivos são primordiais para a circulação nos labirintos intrapessoais, transacionais e externos, conferindo condições para discriminar as próprias questões, as dos orientandos e as ambientais, para então situar-se na realidade e contribuir na evolução dessas questões. Maciel sublinha que “os professores devem estar motivados e, de maneira realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmos todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional” (MACIEL, 2009, p. 287), para que conquistem autorrealização e geratividade.

Podemos acrescentar que os professores também não devem exteriorizar tais exigências e atribuições para que uma crítica construtiva se instaure e permeie os ambientes e a expressividade de condições objetivas e subjetivas de confiança e segurança, transformadas em ambiências propícias ao desenvolvimento da profissão. Desse modo, estamos frente à ideia de um orientador que se coloca na relação de orientação, fundamentado em suas próprias dimensões e capacidades para o exercício da função elaborativa de sua profissão de orientador. Referido processo envolve suas maneiras de subjetivar e objetivar os conhecimentos, as subjetividades e os si mesmos que fundamentam as relações de orientação. Visto desse modo é no disponibilizar subjetivo e objetivo da própria subjetividade junto a outras subjetividades e outros si mesmos que se efetua um longo processo de recriação e transformação de sujeitos orientadores individualizados, de si mesmos autênticos e de conhecimentos transformadores. O orientador, direcionado por essa consciência, contribui para a construção de ambiente expressivo e proporciona a formação de relações nas quais a expressividade estende-se como rede de compartilhamento de conhecimentos de maneiras subjetivas e objetivas do modo de ser orientador e da própria orientação (BOLZAN, 2002).

Essa visão da pessoa-orientadora se ajusta às ideias de Erikson (1985, p. 93) sobre as questões internas, ao dizer que, “quando a pessoa possui um senso genuíno de quem realmente é, pode estar com os pés firmes no chão e a cabeça erguida numa elevação que

possa ver claramente onde está, quem é e o que representa”. Essa condição de consciência e conhecimento de si próprio conduz para as questões de intimidade e isolamento, tendências peculiares a cada pessoa que, ao serem elaboradas, trazem “anos brilhantes, ensolarados e cheios de amor”. A capacidade de amar e de encontrar-se no outro traz “deleite e satisfação e leva a acrescentar filhos ao círculo de enriquecimento pessoal, trazendo muito prazer ao vê-los crescer e tornarem-se capazes de assumir as próprias vidas, situação maravilhosa e gratificante” (ERIKSON, 1985, p. 93). Ainda, o autor acrescenta a ideia de que nem todas as pessoas são “afortunadas e abençoadas com tais condições, e um senso de isolamento e privação ataca aqueles para os quais esse rico período não é realizado” (ERIKSON, 1985, p. 93), conduzindo-as para o isolamento e não disponibilidade para tais vivências enriquecedoras.

Na continuidade da vida, apresenta-se uma nova questão a ser elaborada entre generatividade e estagnação, que traria condições para o exercício do cuidado que requer tempo e energia para incrementar uma vida produtiva no trabalho, e os relacionamentos confrontam a pessoa com os deveres de cuidador e uma crescente variedade de obrigações, responsabilidades, interesses e celebrações. Quando tudo corre satisfatoriamente, é “um período maravilhoso para estar vivo, prosperar, sendo cuidado e cuidando, cercado pelas pessoas mais próximas e queridas” (ERIKSON, 1985, p. 94). É um período desafiador e estimulante quando existe continuidade de relações amorosas e cuidadosas, senão, quando a pessoa é muito exigente, torna-se rígida, pesada e extenuante, levando a riscos de estagnação.

Essas ideias nos recordam a relação formativa estudada no mestrado e as palavras de Isaia ((2006) sobre o professor gerativo que é empolgado com a docência e apresenta como peculiaridade o cuidar e as palavras de Eizirik (1992) sobre a relação supervisor e supervisionando que envolve várias outras relações e delas se nutre, mas, ao mesmo tempo, delas se difere. Não é uma relação psicoterápica, não é informal como uma simples amizade, não tem o enquadre de um processo de ensino-aprendizado institucional, mas guarda um pouco de cada uma dessas relações para constituir um modo peculiar de trabalho conjunto. Talvez o traço de união dessas relações esteja situado na constante busca de confiança, amorosidade, cuidado e generatividade, que deixa como herança a capacidade para que, no silêncio do não barulho, na solidão da presença constante, a vida se regenere, se recrie e se compartilhe.

Com essas lembranças, voltamos nossa escuta para a Vivaz, a Aprendiz, a Determinada e a Lutadora que disponibilizaram as narrativas de suas buscas para

tornarem-se Orientadores Possíveis. Essa escuta nos estimula à reflexão, à solidariedade e à gratidão e a um grande desejo de que prevaleçam os movimentos de legados e despedidas enriquecedores.

- Eu me constranjo um pouco quando tem muita evidência, porque acho que são contingências que fazem o sujeito, mas a própria pessoa estar se promovendo, a gente vê muito na academia. Na orientação tem que ter cuidado, porque é natural tu trabalhares com a imagem e semelhança, tu vais corrigir o trabalho do teu aluno.

- A questão narcísica, eu acho que na academia é muito forte, a gente vive de reconhecimento, eu me julgo boa, eu perdi a vergonha, ganhei segurança no que digo, se a pessoa quiser dizer outra coisa ela diz. Eu não era assim, eu fui criada submissa, mas chegou o momento que comecei a ter reconhecimento.

- Eu percebo que nos grupo de orientação existe o risco de frente aos jovens, um orientador conseguir se sobrepor, não partilhar seu lugar, por precisar disso.

- Nossos alunos estão competitivos demais, aí eu pergunto: de onde eles estão aprendendo isso, talvez porque estamos cuidando do nosso grupo, e não partilhamos.

- Se eu noto que há um clima de inveja, e a pessoa diz “queria ser como tu”, não dá, procuro uma saída, vou ali para o lado e acho outra pessoa e com essa continuo me dando.

- Primeiro, tu não tens oportunidade para absolutamente nada, todas as oportunidades estão fechadas, então tu só podes ocupar as coisas de menor valor, não tens nenhuma chance. Assim se cria um clima, não frontal, mas tu percebe coisas submersas, nada tu sabia como era. Quando tu chegavas, já estava decidido, eu ao fazia parte de um conselho, eu não fazia parte de nada. Eu era alijada, sem nenhuma dúvida, a gente vai levando sem ficar chateada, tem outras oportunidades, eu fui tomando as oportunidades, fui cavando outros caminhos.

- As motivações! São realmente o desejo de aprender, mas os desafios da prática me foram importantes, eu sempre tive uma certa posição de liderança nos lugares onde estive e isso me dava responsabilidades com aqueles coletivos, tanto que quando fiz mestrado, minhas colegas diziam que fizeram junto. Era uma prática da vontade de fazer o grupo todo avançar junto, não bastava uma só pessoa.

- Toda uma visão epistemológica! O sujeito é parte constituinte do objeto pesquisado. Se assumir como sujeito, acho que foram menos de oito anos, mas mudou muito, mudou muito. Se, é em função de uma característica pessoal mesmo, eu não sei fazer essa análise, mas talvez as duas coisas.

Guardaremos com cuidado essa questão e prosseguiremos o estudo de conhecimentos gerados e geradores de integração do orientador, criados e criadores de coesão do si mesmo, que se expressam na contínua busca de sentido existencial e que, ao transformarem-se, disponibilizam a riqueza do conhecimento herdado nos constantes

movimentos de legados e despedidas, para que Narcisos e Minotauros da vida fantasiada não seduzam nem assombrem a vida real do Orientador Possível.

EXPRESSÕES CONCLUSIVAS

Este estudo objetivou a constituição do mundo interno do professor orientador e a elaboração de si mesmo. Na medida em que foi clarificando a inscrição temporal, a espacial e a expressiva das dimensões naturais e humanas do processo em questão, três eixos interpretativos foram configurados. O trabalho de análise interpretativa desvelou significativos fenômenos: a personificação, a integração e a inserção da realidade, que estão intrinsecamente ligadas aos processos de elaboração e às experiências subjetivas e intersubjetivas que acionam mecanismos de identificação projetiva e de identificações. O processo constitutivo e formativo pessoal e profissional interliga essas dimensões processuais requerendo, em cada momento vivencial, maior complexidade e maiores desafios, transcritos em uma singular dinâmica de contínua busca de significado para o próprio sentido existencial e profissional, constituindo um transcurso vivencial direcionado à mudança e transformação, no sentido da conquista de autenticidade e autonomia. Essa busca evolutiva desencadeia estímulos, motivos, movimentos e maneiras de ser, de elaborar e de organizar vivências experienciais e cria um conjunto expressivo que, desde as primeiras experiências da vida, ocupa uma centralidade no processo, quando se estabelece como uma complexa e ampla rede de sustentação, ao traduzir-se em um modo de cuidado.

A qualidade desse cuidado é influenciada por e influencia dimensões e fenômenos que estão sendo dinamizados no processo experiencial e possibilita peculiares condições para geratividade, criatividade, preocupabilidade e realidade processual, conforme proporciona percepção sensível, preocupação empática e inserção da realidade. Tal situação caracteriza as vivências relacionais do processo de orientação, que é um trabalho compartilhado de intensa mutualidade, mas impõe momentos de solidão e perda de ilusões que trazem a necessidade de compreensão e elaboração. Esse processo amplo e complexo desvelou-se sob a gestão do orientador que é exigido e desafiado no cotidiano relacional e é requerido em seus motivos e maneiras de ser e expressar a si mesmo. Nossa

pesquisa mostrou o precioso significado de quando o processo constitutivo e formativo realiza-se de maneira boa o suficiente e as perdas quando tal realização não é possível.

A complexidade processual traz ao mundo acadêmico singulares orientadores e exige interlocução de diversas disciplinas para seu entendimento. Frente a essa realidade, usamos como recurso inspirador para nossas reflexões uma canção que veio à mente em muitos momentos de elaboração da tese:

- *Se essa rua[...]*⁴⁴

PERSONIFICAÇÃO

- **Fusão Natureza Humana e Funções Psíquicas**
- **Expressividade: Percepção Sensível**

*“Uma alma habita um corpo”
Comunicação pré-verbal*

Inaugura uma Existência Psicossomática
Fusão Corpo/Mente

Condições Senso-Perceptivas
Cuidado Implícito

Figura 10 – Personificação

A cantiga infantil convida-nos a evocar e a refletir, ao recordar que a constituição do professor orientador se inicia nas primeiras vivências existenciais. A criança que se tornará orientadora necessita de um toque afável, de um olhar atento e preocupado, de uma voz suave e verdadeira, de um deleite amoroso, com perfume de infância. Enfim, precisa da disponibilização de todos os sentidos maternos transpostos para uma maneira de cuidado gerativo que suavemente adentrará no cerne dessa criança e despertará, em sua essência, sentidos e percepções autênticas que inauguram um meio interno climatizado por confiança e um caminho de vida direcionado à existencialidade. Se tal cuidado não for disponibilizado de maneira boa o suficiente, o cerne pode adormecer e a essência dos sentidos ser submersa em um clima de desconfiança, dificultando a abertura de um

⁴⁴ “Se essa rua fosse minha” é uma difundida cantiga popular brasileira.

caminho pautado por autenticidade. Aqui se inicia a captação das riquezas a serem partilhadas no decorrer da vida do orientador. Fundamentam-se nos primeiros momentos vivenciais é que se constitui a primordial condição para percepção sensível, que será essencial para o orientador exercer cuidado gerativo – qualidade de cuidado facilitadora para autênticas ligações entre sensações e percepções do mundo intrapessoal e para sensações e percepções do mundo interpessoal, através de uma linguagem implícita pré-verbal e inconsciente.

A comunicação estabelece um esteio de transações sensitivas e perceptivas que fundamenta o sentido da vida constitutiva do orientador e sua conquista de autenticidade assentada no mecanismo de identificação projetiva, a qual embasa uma relação intersubjetiva e permite a mutualidade de elementos constitutivos de cada um, por meio da criação de novos elementos gerados nos movimentos de comunicação intersubjetiva. Esses elementos criados são processados internamente por um sujeito e outro sujeito, permeados por seus motivos, condições e maneiras; portanto, são portadores de mudanças e transformações de cada um dos sujeitos em comunicação. Com isso, nos deparamos com um fenômeno evolutivo pessoal que fusiona o corpo e as funções perceptivas psíquicas, a personificação, fundamental aos processos constitutivos de um orientador gerativo ao clarificar as diferentes maneiras de se comunicar sensível e perceptivamente nas vivências da orientação – como nosso estudo mostrou. Fica sublinhado um significativo ponto de interlocução transdisciplinar para futuros estudos com intenção de ampliar o conhecimento de como manter e desenvolver tais condições sensíveis e perceptivas de comunicação na relação orientador/orientando, valorizada pelas visões interpessoais da constituição do professor e pelas visões da formação do sujeito formador, sublinhadas nos entendimentos efetuados por nosso estudo.

Voltemos à cantiga:

- *Se essa rua fosse minha.*

INTEGRAÇÃO

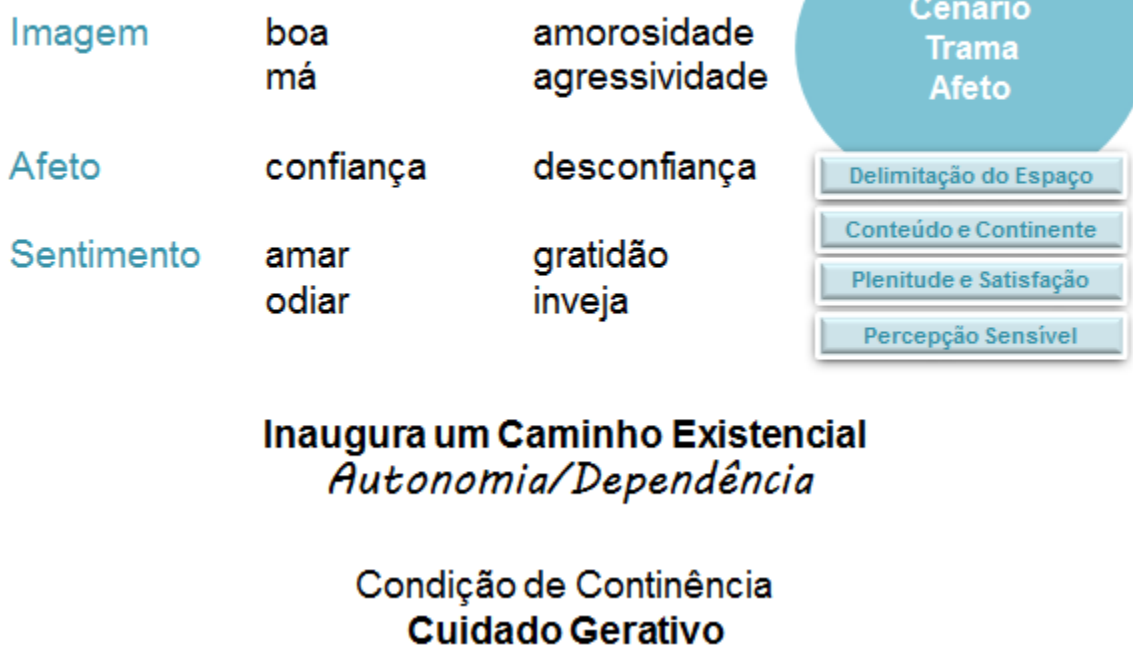


Figura 11 – Integração

O despertar do sentido existencial e da qualidade de linguagem implícita abre um espaço para visitas de imagens que serão sentidas como boas e recebidas com amorosidade e confiança, despertando sentimentos amistosos. Do mesmo modo, abre-se o espaço para imagens sentidas como más, que são recebidas com desconfiança e agressividade, despertando sentimentos hostis. Essa visita inaugura um cenário relacional e vivencial atrelado à qualidade de cuidado perceptivo e empático, para que as relações e vivências amorosas e satisfatórias prevaleçam em detrimento das agressivas e frustrantes. Se forem vivências agradáveis, é sublinhado o clima afetivo de confiança, e as boas imagens vão aquerenciando-se nesse cenário e nutrindo-se de boas sensações e sentimentos. Tais relações vivenciais estabelecem a qualidade da trama interna, que será consistente e guardará esses conteúdos, acrescidos de segurança interna. Se forem predominantes as vivências agressivas e frustrantes, a trama terá menor consistência, tendendo a exteriorizar tais conteúdos e trazendo insegurança. Conforme a consistência da trama será o espaço de mundo interno, sua climatização ambiental, sua delimitação espacial e a integração do mundo interno a partir do qual a pessoa sedimentará as ruas pelas quais dará sentido e autenticidade à própria vida.

A integração do mundo interno é a fonte de continência e empatia, condição essencial para o exercício de cuidado gerativo, que reforça o esteio relacional e facilita as transações de imagens e sentimentos constitutivos do mundo interno de orientador, fenômeno embasado nos mecanismos de identificação projetiva que encaminha os mecanismos de identificação possibilitadores de autonomia. Estamos falando do fenômeno de integração de mundo interno e seus consequentes limites que inauguram a matriz dos processos constitutivos do orientador e condicionam as relações íntimas e profundas – necessárias ao autêntico exercício da orientação.

A manutenção de integração e limites é fundamental para a continência das ansiedades advindas do próprio processo de constituição, que é objeto e objetivo principal da relação de orientação e da intimidade e profundidade relacional essencial para a verdadeira constituição e para a autonomia. Aqui fica sublinhado outro ponto de interlocução transdisciplinar e de futuros estudos com a intenção de ampliar o conhecimento sobre o mundo interno do orientador e as condições expressivas proporcionadas na relação de orientação – ideias correlatas à construção da subjetividade do formador e às transposições de imagens e sentimentos, por meio de linguagem implícita. Tais estudos contribuiriam para a realização objetiva e humana das vivências de integração e apropriação dessas imagens e sentimentos.

Voltemos à cantiga:

- *Eu mandava,*
- *Eu mandava ladrilhar.*
- *Com pedrinhas,*
- *Com pedrinhas de brilhante.*
- *Só pra ver,*
- *Só pra ver meu amor passar.*

INSERÇÃO DE REALIDADE



Figura 12 – Inserção da realidade

O cenário interno, seu clima afetivo e sua trama relacional, se forem pautados por integração e consistência internas conduzem ao fenômeno de inserção da realidade, qualidade de cuidado gerativo que vai se tornando criativo ao propiciar a imaginação livre de fantasias assustadoras, que trazem ansiedades perturbadoras. O clima afetivo é enriquecido com esperança e traz a crença na bondade e na reparação. Tais condições internas abrilhantarão a elaboração de conhecimentos criadores de um eu que terá autonomia suficiente por confiar na própria bondade e por ter a segurança e a esperança necessárias para imaginar, sonhar e idealizar, o que constitui um processo de elaboração de consciência fundamental para escolhas que aceitem as realidades internas e externas e as próprias responsabilidades. Tal modo de elaborar a si mesmo por meio de autênticas e autônomas vivências, fontes de nutridoras satisfações, legitima os próprios motivos e desencadeia movimentos intrapessoais que propiciam a elaboração contínua de significados para si próprio transformadores de um autêntico si mesmo que incide em contínua mudança do mundo interno.

Os referidos fenômenos de contínua transformação e mudança são associados aos mecanismos de identificação que efetuam a elaboração da própria identidade, a partir dos

elementos gerados nas transações embasadas pelos mecanismos de identificações projetivas, estabelecidos nos espaços interpessoais. A elaboração autêntica de si mesmo traz coesão e permite a aceitação de ser real e pessoa possível, de idealizar novas possibilidades e de discriminar as próprias fantasias acerca das imagens de si e de outros. A consciência de si próprio traz a necessidade de um suporte interno para não perder a integração interna e a coesão de si mesmo nas ruelas obscurecidas pela inconsciência e por continuadas petições frustradas. O suporte, que é fruto da continência das ansiedades – e essencialmente da capacidade de sentir o amor passando em forma de cuidado gerativo e criativo –, é o que permite a realização consciente de uma vida autêntica voltada para a autonomia. Esse fenômeno de inserção da realidade e o contínuo processo de mudança pessoal e transformação de si mesmo têm como fonte essencial a elaboração de consciência própria e de conhecimentos, estando intrinsecamente ligados ao processo constitutivo e transformativo do orientador e, fundamentados na mesma fenomenologia, dela nutrem-se e a ela retornam, como mostrou nosso estudo.

A elaboração consciente de si mesmo, brilhante interno que confere coesão e senso de ser um orientador real, é essencial tanto pelo ponto de vista da integração de mundo interno como pelo da construção da subjetividade e da apropriação de seu mundo representacional, pois tem como princípio a mudança e transformação contínuas por meio de vivências cotidianas direcionadas à autenticidade e à autonomia. Na contínua e consistente passagem vivencial satisfatória e amorosa, reside a maior riqueza a ser partilhada, condição de criar um verdadeiro significado existencial mutativo e transformador, presente e expresso nas vivências da orientação direcionada ao si mesmo como merecedor dos próprios investimentos e como objeto de um sujeito realizador. Se é um orientador real e verdadeiro, historia sua vida profissional desde o autêntico cerne, na profundidade de seu mundo interno e na aceitação de maneiras peculiares de realizar sonhos possíveis que, um dia foram sonhados para ele por orientadores possíveis. Esse orientador fantasiou ser Narciso, ser Minotauro, ser Jovem Eterno, ser Rei, ser Súdito, mas o toque sensível, o olhar atento e preocupado, uma voz suave e verdadeira, um deleite satisfatório, com perfume de conhecimento criativo o cativaram, aprendendo a alegria de cuidar de si mesmo e de seus valiosos pertences. Então se torna possível abrir mão de ser uma fantasia sedutora e assustadora para ser um orientador cuidadoso, gerativo e criativo, que organiza as próprias maneiras de ser, sentir, pensar e agir com amorosidade, reflexões e apreço.

Porém, se o amor não passa, o orientador perde-se em devaneios e ilusões, pois acredita ser uma dessas figuras, reveste outros dessas mesmas figuras e vive seduzido e

assombrado, sem visitar as profundezas de seu mundo interno. Desse modo, organiza maneiras defensivas, não advindas de um autêntico cerne, para enfrentar a vida profissional. Muitas vezes é um orientador produtivo e competente para construir o conhecimento, mas guarda o segredo inconsciente da contínua busca de ser cuidado com amorosidade e o assombro de ser descuidado por submissões e hostilidades. Nesse segredo, reside uma fonte de petições frustradas e, ao mesmo tempo, uma fonte de mudança e transformação, quando algumas contingências do percurso vital fazem-se facilitadoras.

Nesse tema, fica clarificado outro ponto de interlocução transdisciplinar para futuros estudos, com a intenção de ampliar o conhecimento sobre os processos de elaboração do orientador e de buscar como e quando desvelar seus segredos, com a intenção de tornar mais humana, satisfatória e criativa a passagem da vida constitutiva, dos conhecimentos e das maneiras de ser e organizar-se como um orientador possível.

Voltemos à cantiga:

- *Nessa rua,*
- *Nessa rua tem um bosque.*
- *Que se chama,*
- *Que se chama solidão.*
- *Dentro dele,*
- *Dentro dele mora um anjo.*
- *Que roubou,*
- *Que roubou meu coração.*

ACEITAÇÃO DA NECESSIDADE E DA DEPENDÊNCIA

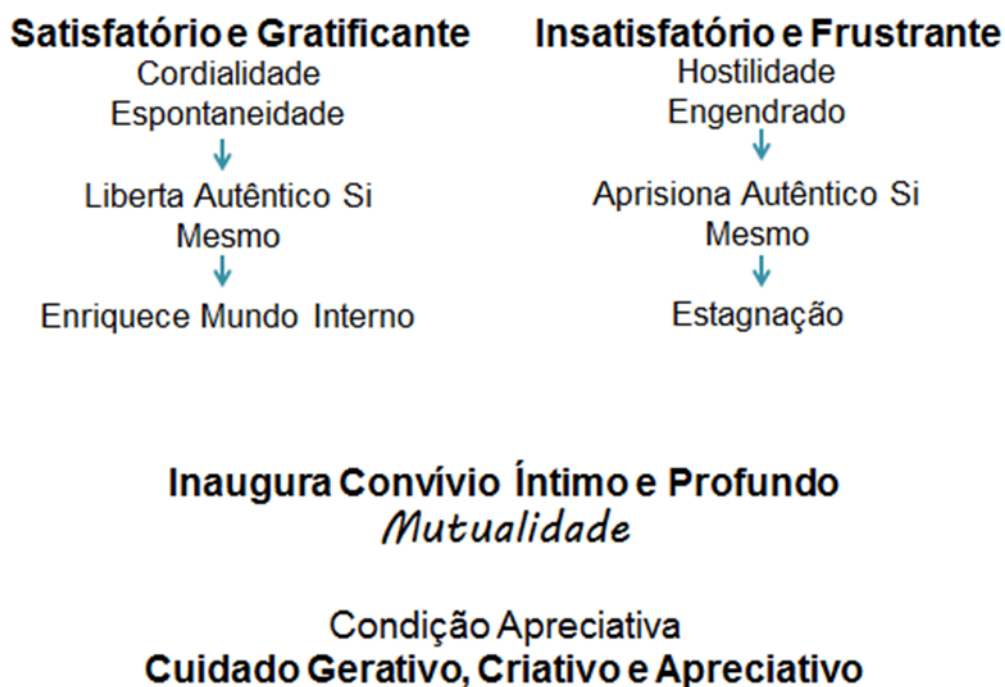


Figura 13 – Aceitação da necessidade e da dependência

A constituição da autonomia pessoal e da elaboração da autenticidade de si mesmo, atrelada à inserção da realidade, traz a perda de ilusões e de necessárias incursões aos meandros do mundo interno e o encontro com a própria solidão, a qual pode ter um nome e ser um anjo que guarda e cuida a autenticidade e a autonomia. O cuidado que um dia foi recebido, hoje habita no mundo interno em forma de condições pessoais. A solidão, que pode não ter nome e ser fantasma assustador, expõe e ameaça a autenticidade e a autonomia.

Se esse bosque interno e seus meandros conscientes e inconscientes exalam um clima de confiança, segurança e esperança, facilitam a aceitação da própria necessidade e dependência de outras pessoas e despertam sentimentos cordiais que estimulam para com elas conviver e compartilhar peculiares pertences e pertencimentos. O vivenciar satisfatório e gratificante instiga o autêntico cerne que, ao roubar o coração e a mente, possibilita liberdade de outros, fortalece a autonomia na mutualidade e cria novas e peculiares maneiras de ser, sentir, pensar e agir.

Se esse bosque interno e seus meandros exalam um clima de desconfiança e insegurança, dificultam a aceitação de tal necessidade e dependência, despertam sentimentos hostis e estimulam vivências perturbadoras e frustrantes. Esse vivenciar esconde o autêntico cerne e rouba o coração e a mente de si mesmo, disponibiliza pouco

para o convívio e para a mutualidade e reforça os mecanismos defensivos que engendram as maneiras autônomas de ser, sentir, pensar e agir.

Nosso estudo mostrou que a constituição de autonomia e a elaboração de autenticidade são experimentadas e vivenciadas no processo de orientação, a partir do próprio orientador e dos mesmos fenômenos, neles fundamenta-se e a eles traz fundamentos. Se a solidão é elaborada e significada, o orientador pode ser sujeito e objeto dele mesmo, de outro sujeito e do grupo. Com a consciência cordial da autonomia, esse orientador dirige-se aos bosques plantados pelo convívio íntimo e profundo das relações interpessoais e intersubjetivas e porta-se com maneiras amistosas, reflexivas e realizadoras, objetivadas e realizadas em forma de cuidado. Nesse espaço de transações circulam, via identificações projetivas, imagens e seus atributos. Também nesse espaço o orientador realiza experiências e retorna ao próprio bosque do mundo interno com os frutos colhidos e disponibilizados. Esses frutos são os elementos gerados e criados no meio de transações e são as verdadeiras riquezas partilhadas, valiosos para novas elaborações internas que trarão verdadeiras mudanças e transformações. Se a solidão assombra, encobre a consciência cordial. Os medos e culpas despertam e dificultam a aceitação da necessidade e dependência, retornam ilusões, e os bosques do mundo interno e dos espaços de transações parecem selvas infrutíferas onde transitam Narcisos, Minotauros, Jovens Eternos e Reis Absolutos, nos quais os riscos de domínio e submissão fazem-se presentes. Frente a esses riscos, a autenticidade e a autonomia são roubadas, o autêntico cerne retrai-se e reage, os mecanismos defensivos ganham força, as maneiras de ser, sentir, pensar e agir subordinam-se a esses mecanismos e podem tornar-se fortemente envolventes, sedutoras, inibidas, dominantes, submissas, hostis ou dóceis. Quando tais maneiras prevalecem, o convívio íntimo e profundo faz-se arriscado e, como proteção, as relações perdem profundidade e empobrecem a autenticidade, a autonomia e a partilha.

Nosso estudo convida à reflexão sobre a importância do cuidado necessário naqueles espaços e momentos que exigem a perda de ilusões, relações íntimas e profundas que envolvem dependência e estão direcionadas para gerar e criar mudanças e transformações e, ao mesmo tempo, para preservar e conquistar autenticidade e autonomia. Esse entendimento sugere maior atenção aos orientadores que irão gerir o processo e disponibilizá-lo a si mesmos através de um conjunto expressivo traduzido por cuidados; aos espaços e ambientes nos quais o processo de orientação realiza-se; às relações estabelecidas durante o processar; aos fenômenos que fundamentam, afetam e são afetados no transcurso constitutivo, pois eles são fontes de evolução e mudança do

próprio processo de orientação. Sugerimos que esses sejam os alvos de maior atenção por revelarem-se como significativas dimensões e requererem o cultivo de cuidado amoroso, sensível, perceptivo, empático, continente e real.

Nessa análise, fica clarificado outro ponto de interlocução transdisciplinar para futuros estudos, com a intenção de ampliar o entendimento da função do orientador frente às vivências que requerem elaboração de ilusões, da solidão decorrente e do suporte de cuidado necessário frente aos desafios que descortinam os indispensáveis e inerentes limites de cada um e do próprio processo. Desse modo, tais estudos contribuiriam para a evolução constitutiva e formativa do orientador, aceito de um modo melhor em sua condição pessoal e humana, e para a criação de novas maneiras cuidadosas a fim de experienciar necessidades e dependências inerentes à relação de orientação e aos desafios das dúvidas e do desconhecimento de que teria a consciência cordial de estar só na presença de outro e de estar acompanhado na ausência de outro, pois o anjo cuidadoso estaria habitando seu bosque interno.

Voltemos à cantiga:

- *Se eu roubei,*
- *Se eu roubei teu coração.*
- *Tu roubaste,*
- *Tu roubaste o meu também.*
- *Se eu roubei,*
- *Se eu roubei teu coração.*
- *Foi porque,*
- *Só porque te quero bem.*

ACEITAÇÃO DA RESPONSABILIDADE

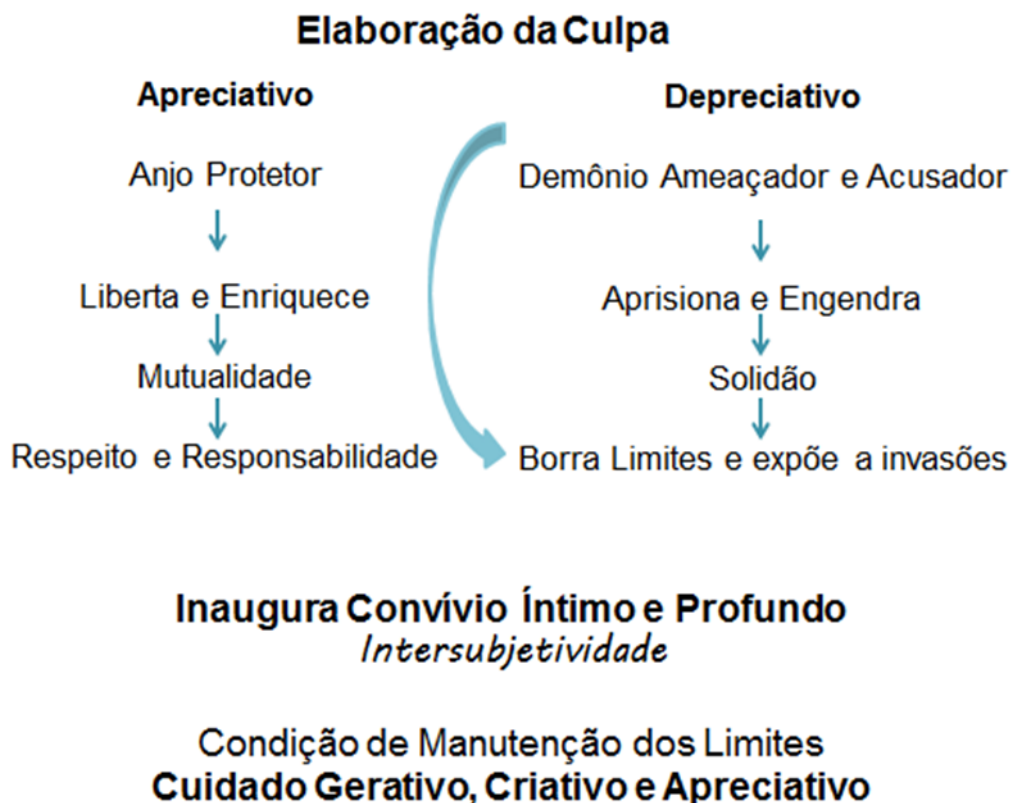


Figura 14 – Aceitação da responsabilidade

A perda de ilusões e a solidão desvelam a necessidade e dependência de outra pessoa, de suas condições, de seus pertences e pertencimentos, trazendo a questão do convívio de compartilhamento para conquistar os elementos desejados e necessários. Essa vivência interna requer as qualidades do mundo interno, seu clima afetivo e as maneiras de portar a si mesmo; portanto, as condições pessoais para elaborações. Assim, estabelecem-se as relações de trocas intersubjetivas que envolvem os roubos de coração, convívio de mutualidade que se efetua além da consciência através de simultâneas incursões inconscientes aos meandros do mundo interno de cada um e aos meandros do mundo interno de um e de outro. Esse mecanismo de identificação projetiva cria uma rede inconsciente de visitas mútuas de imagens, sentimentos e atributos pessoais, constituindo-se num esteio de ligações que cria o espaço intersubjetivo. Esse espaço tem as qualidades de um mundo interno (peculiares a dupla que o construiu) e guarda dentro dele os elementos gerados pela mutualidade estabelecida por ambos os participantes; portanto, é portador de verdadeiras mudanças e transformações, embasadas na mutualidade. São, pois, os frutos gerados pelas partes do mundo interno de cada pessoa,

portadas por seus si mesmos em contato íntimo e profundo, modo de relacionar-se que precisa ser elaborado para trazer consciência e realidade e para efetuar realisticamente as trocas constitutivas e formativas a que essencialmente se propõe, na medida em que os frutos criados no meio de transações são internalizados por cada pessoa e por ela elaborados. O objetivo é manter tal profundidade para que a mutualidade efetue-se de maneira boa para conservar a autenticidade e autonomia de cada pessoa, mesmo na essencial ocorrência de roubos de corações e mentes por alguns momentos, que obscurecem a consciência e perdem-se em ilusões e fantasias.

IDENTIFICAÇÃO PROJATIVA

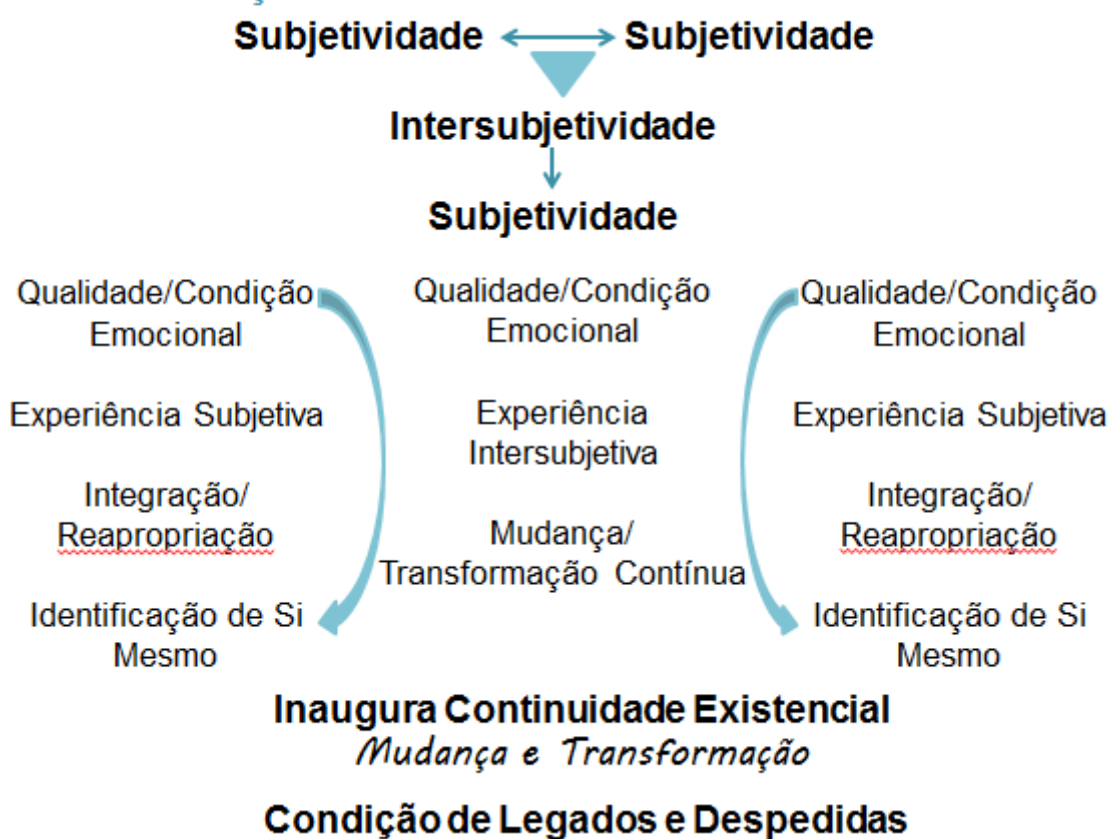


Figura 15 – Identificação Projetiva

A necessária consciência da existência da outra pessoa, com um próprio mundo interno, com as próprias maneiras e de que dessa outra depende, simultaneamente cria a consciência de que a outra pessoa é diferente do que ela esperava, de que não está tão disponível quanto desejava e de que ela própria não é como a outra espera. Com isso, surgem frustrações e desilusões mútuas a serem elaboradas para a aceitação e apreciação crítica da realidade, dos próprios limites e dos potenciais de cada pessoa – e também para discernir realidade e fantasia. Essas vivências requerem as qualidades internas de cada

pessoa em convívio e as qualidades do espaço de transações intersubjetivas estabelecido pela relação entre ambas. No referido espaço, circulam imagens, sentimentos e atributos gerados na relação intersubjetiva, estabelecendo um clima afetivo para esse ambiente. Então, para serem compartilhados, os elementos são criados pela dupla na medida em que cada uma transpõe elementos próprios. Essa relação de mutualidade envolve os três espaços: os de cada subjetividade e o intersubjetivo criado por elas, cada uma com as próprias qualidades internas, ambiência e expressividade. O convívio desse modo de mutualidade desperta fantasias e sentimentos com teor de roubo, de espoliação e de estrago das pessoas e de seus atributos – fantasias que requerem as qualidades do espaço interno e do intersubjetivo para serem elaboradas.

O conteúdo das fantasias inconscientes, embasadas em clima de desconfiança e insegurança, tem o teor de roubo de atributos valiosos que são admirados e invejados. Essa vivência fantasiosa desperta agressividade e sentimentos hostis, trazendo culpas e acusações, como está na cantiga “Se eu roubei, tu também roubaste”, e os anjos que cuidam tornam-se demônios ameaçadores que despertam Minotauros vorazes que se alimentam daquilo que é admirado e invejado. As fantasias, pelo seu teor agressivo, despertam incriminações e culpas pelo estrago invejoso daquilo que necessitam e admiram. As devidas punições de cunho primitivo, como a não existência ou o não merecimento daquilo que é admirado e desejado, tornam-se fantasia que pode ser dirigida tanto a si mesma como à outra pessoa, em alternância ou em modo fixo, e configura um agressor e um agredido, ou os dois agressores mútuos. A contrapartida dessa fantasia é a negação da desilusão e os anjos que guardam e cuidam, despertam Narcisos encantadores e sentimentos de admiração e apreço excessivos, circunstância que desmerece a outra pessoa por não portar tal especialidade. Essa situação pode assumir diferentes configurações conforme a circulação das imagens.

Os momentos fantasiosos inconscientes não resguardam os limites dos espaços e os da realidade. Esse vivenciar esconde o autêntico cerne que encobre a consciência do bem querer, do apreço pelas pessoas e pelos seus pertences e pertencimentos, da admiração e apreciação crítica e do cuidado mútuo. São vivências que também reforçam os mecanismos defensivos que engendram as autônomas maneiras de ser, sentir, pensar e agir e a expressividade para a própria pessoa, para a outra pessoa e para a intersubjetividade. Tal vivenciar tem como ressonância um convívio traduzido por viver a fantasia ou viver defensivamente, por não aprofundar as relações a fim de minimizar seus efeitos, o que traz prejuízos à mutualidade profunda e autêntica. A elaboração das

fantasias geradoras de ansiedades possibilita a resolução de conflitos criados pelos movimentos comparativos e competitivos que permeiam as relações humanas e que estão presentes na intersubjetividade, tanto dificultando as trocas autênticas entre sujeitos como facilitando tais trocas na medida em que são fontes de elaborações.

A cantiga também alude ao roubo de corações por querer bem e ilumina o anjo que guarda e cuida de cada pessoa e das relações de compartilhamento. Do mesmo modo, desperta sentimentos amorosos e de apreço pelos bens de cada pessoa e pela mutualidade, os quais facilitam a elaboração das fantasias, a apreciação crítica da realidade, dos limites e dos potenciais de cada pessoa e a preservação das delimitações dos espaços de cada um e dos espaços de intersubjetividade, que serão consciente e cordialmente aceitos. Os convívios de confiança, segurança e apreço mútuos possibilitam que demônios tornem-se anjos que cuidam e preservam os elementos subjetivos e intersubjetivos. Possibilitam também aos Narcisos e aos Minotauros tornarem-se figuras reais, amorosas, gerativas, criativas e apreciativas, críticas e valorativas, embasadas em autenticidade de si mesmas e em autonomia pessoal. Essas figuras reais expressam maneiras cuidadosas e compreensivas consigo mesmas e empáticas com os outros, que se portam com disponibilidade, flexibilidade, responsabilidade e objetividade – maneiras de ser, sentir e agir que compõem um conjunto expressivo de cuidado gerativo, criativo e apreciativo que contribuem para a construção das relações de compartilhamento empático, integrador, coeso e realístico. Esse convívio satisfatório e gratificante instiga o autêntico cerne que, ao roubar o coração e a mente próprios e de outros nos movimentos intersubjetivos, fortalece a autonomia deles no reconhecimento mútuo e cria novas e peculiares maneiras de ser, sentir, pensar e agir, construídas na intersubjetividade, porém elaboradas nos bosques internos de cada subjetividade através da liberdade conquistada de serem as próprias maneiras e de portarem-se de acordo com os próprios modos. Desse modo, são despertados sentimentos de preocupação, de responsabilidade com pertences e pertencimentos e instauram-se movimentos implícitos e explícitos cuidadosos, gerativos, criativos e reparadores, direcionados ao compartilhamento empático.

Nosso estudo mostrou que esse convívio de mutualidade intersubjetiva é fundamental ao processo constitutivo do professor orientador, trazendo para a relação entre orientador e orientando a experiência intersubjetiva de fantasias agressivas, de roubo de corações e mentes, com seus anjos e demônios, com ressurgimento de Narcisos e Minotauros que despertam encantos, ameaças e culpas. Consequentemente, essas

fantasias carecem de elaborações, para que sejam inseridos a realidade e os limites da relação de orientação, do orientador e do orientando.

Adicionalmente, nosso estudo também mostrou que essas experiências de mutualidade constituem-se em significativa fonte para autênticas transformações dos si mesmos e para mudanças constitutivas do mundo interno do orientando e do orientador ao criarem a herança a ser partilhada e ao estabelecerem os movimentos de legados e despedidas. Esses movimentos possibilitam a continuidade do orientador, ao contribuir para mudança e transformação do orientando, com elementos e condições por esse orientador disponibilizados, e a contribuição do orientando na mudança e transformação do orientador, gratificado por tal contribuição.

A continuidade dos dois e a satisfação gerada na mutualidade permitem a aceitação dos pertences e pertencimentos de cada um e o não despertar de figuras e sentimentos que encobrem a realidade e dificultam as relações de compartilhamento e a despedida enriquecedora e gratificante. Tal convívio é satisfatório e gratificante aos dois, na contínua busca de significado para o sentido profissional de cada um, com os próprios motivos e maneiras. No entanto, nosso estudo desvelou que as fontes de satisfações e gratificações no convívio com os orientadores e orientandos são diversas e que as relações estabelecidas na orientação têm significativa influência das condições internas, das buscas, motivos, movimentos e maneiras de ser, sentir, pensar e agir de cada sujeito do estudo. Também revelou que esse convívio pode ser perturbador e frustrante e pode despertar encantos, ameaças, acusações, culpas, sentimentos e expressões que dificultam as elaborações e fragilizam a aceitação das realidades da relação de cada orientador e orientando e que prejudicam a compreensão empática e o respeito aos limites e potenciais de cada um, trazendo repetições fantasiosas, defesas ou rupturas.

Assim, a pesquisa mostrou que o estabelecimento de experiências de mutualidade intersubjetiva e a qualidade desta estão sob gestão dos orientadores estudados. Esses orientadores podem ser um meio para propiciar mudanças e transformações na medida em que se torna possível o estabelecimento de confiança e segurança para que as fantasias sejam elaboradas e não escondam o autêntico cerne nas sombras de figuras fantasiosas nem engendrem a própria autonomia e a condição de empatia e preocupação com o outro da relação, por meio do reforço de mecanismos defensivos. O referido processo constitutivo está assentado nos mecanismos de identificação projetiva e está influenciado pelas condições do mundo interno e do si mesmo do orientador e do orientando, que carecem de inserção da realidade e de elaborações, para que a mutualidade e os elementos

de compartilhamento sejam cuidados, apreciados e preservados, e não esvaziados, depreciados e expostos a riscos.

Essa relação intersubjetiva propicia a criação de novos elementos gerados e criados pela transposição da subjetividade do orientador e da subjetividade do orientando. Assim, guarda facetas e aspectos de um e de outro, portadores de verdadeiras mudanças e transformações ao serem internalizadas e elaboradas pelas subjetividades do orientador e do orientando. Essa relação de compartilhamento requer empatia, respeito e responsabilidade mútua frente às necessidades, motivos, maneiras e expressividade do orientador e do orientando. Nesse ponto, está clarificada outra questão de interlocução transdisciplinar para futuros estudos, com a intenção de ampliar o conhecimento da qualidade das trocas intersubjetivas e dos fenômenos e mecanismos que as regem, com a finalidade de incrementar o objetivo da relação orientador/orientando, de revelar as necessidades e motivos de cada um e as almejadas funções de um e de outro no exercício da relação de mutualidade e compartilhamento. Esses são conhecimentos significativos para a manutenção de verdadeira geratividade, criatividade e apreciatividade, condições intersubjetivas que possibilitam que, a partir da mais profunda subjetividade, crie-se a objetividade, que, na consciência da realidade, instale-se a imaginatividade e que, na maior clareza dos limites, estabeleça-se a intimidade e a profundidade de uma relação constitutiva autêntica, voltada para a autonomia transformadora do si mesmo de orientador e orientando.

Nosso estudo convida à reflexão sobre a importância do cuidado gerativo, criativo e apreciativo na relação orientador/orientando, para que a comunicação intersubjetiva estabeleça-se e propicie movimentos de legados e despedidas que transportem a riqueza do toque afável e amistoso, do olhar atento e preocupado, da voz suave e real, do experienciar autêntico e satisfatório e de ambientes climatizados por confiança, segurança e amorosidade. A pesquisa revela o significado de que um orientador seja pessoa cuidadosa que se constitua e manifeste-se por meio de um conjunto expressivo formado por percepção sensível, preocupação empática e aceitação das realidades possíveis. Assim, se constituirá um orientador continente das ansiedades despertadas por Narcisos e Minotauros que habitam os mundos dos orientadores, dos orientandos e suas fantasias. Através de si mesmos, esses orientadores serão portadores de conhecimentos transformadores dos mundos que ancoram as relações de orientação e de construção de conhecimentos. Por sua vez, esses conhecimentos são gerados e criados através das relações de mutualidade que possibilitarão a aceitação dos limites impostos pela realidade

e que constituirão os Orientadores Possíveis e a continuidade de si mesmos e da vida nos processos de orientação e de formação de conhecimentos verdadeiros e transformadores de realidades internas e externas. Esse significado construído na pesquisa é revelador de que está na integração pessoal e na coesão do si mesmo, expressas na busca contínua de seu sentido existencial, a condição de um orientador gratificar-se, ao transformar criativamente a riqueza do conhecimento herdado e, através de movimentos de legados e despedidas, partilhar essa riqueza com outras gerações.

Sugerimos novos estudos para dar continuidade a esse entendimento, com a finalidade de que orientadores e orientandos se constituam adultos o suficiente para cantarem ,na íntegra, a cantiga infantil:

- *Se essa rua,*
- *Se essa rua fosse minha.*
- *Eu mandava,*
- *Eu mandava ladrilhar.*
- *Com pedrinhas,*
- *Com pedrinhas de brilhante.*
- *Só pra ver,*
- *Só pra ver meu amor passar.*
- *Nessa rua,*
- *Nessa rua tem um bosque.*
- *Que se chama,*
- *Que se chama solidão.*
- *Dentro dele,*
- *Dentro dele mora um anjo.*
- *Que roubou,*
- *Que roubou meu coração.*
- *Se eu roubei,*
- *Se eu roubei teu coração.*
- *Tu roubaste,*
- *Tu roubaste o meu também.*
- *Se eu roubei,*
- *Se eu roubei teu coração.*
- *Foi porque,*
- *Só porque te quero bem.*

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. **El mundo interior do los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, A (Org.). **El enseñante es también una persona**. 1ª reimpressão. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 21-29.
- BARBOSA, M. **A Formação do professor - Supervisor de Terapias Psicodinâmicas: Um estudo de educação médica**. Santa Maria, 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.
- BARBOSA, M.; ISAIA, S. Mundo interno e mundo externo: espaços constitutivos do professor-orientador? **9ª ANPED SUL**, 2012 (DVD).
- BEILLEROT, J. La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Ediciones Novedades Educativas. Serie Los Documentos, 1. **Resúmenes Analíticos**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1999. Disponível em <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/centro_doc/boletines/pdf/ra01_2002_2.pdf>. Acesso em 11 mar. 2013.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Rev. Adm. Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 3, jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 set. 2012.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLZAN, D. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo Conhecimentos**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLLAS, C. **Forças do destino: psicanálise e idioma humano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

CALICH, J. C. Mundo Interno e Transformações. In: EIZIRIK, C.L.;AGUIAR, R.; SCHESTATSKY, S. (Orgs.). **Psicoterapia de orientação analítica**. Porto Alegre: ARTMED, 2005, p. 163-172.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 5, n. 9, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 set. 2012.

DOMINGUES, I. **Conhecimento e transdisciplinaridade II**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

EIZIRIK, C.L. Compreensão e manejo da transferência e da contratransparência. In: MABILDE, L.C. (Org.). **Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p.61-71.

ERIKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires: Flórida, 1955.

GATTI, E.; KACHINOVSKY, A. **Entre El placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicalabros, 2005.

GRINGBERG, L. e GRINGBERG, R. **Identidade e mudança**. Lisboa: Climep si Editores, 1996.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. 2. ed. Barcelona: Fontanara, 1982.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. In: MOROSINI, M; AUDY, J. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 13-26.

_____. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: MOROSINI, M; AUDY, J. (Org.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 510-525.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL. **Pedagogia**

Universitária. Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.121-144.

ISAIA, S. O Professor Universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, RS: FAPERGS/RIES, 2001, p. 241-251.

_____. Professor do ensino superior: tramas e tessituras. In: MOROSINI, M; AUDY, J. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(Orgs.). **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006. (coleção educação superior em debate, v.5), p. 63-84.

_____. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL (Orgs.). **Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.163-176.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, M. **Inveja e Gratidão: um estudo das fontes inconscientes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

KLEIN, M.; RIVIÈRE, J. **Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico.** 2. ed. Rio de Janeiro: Imago e USP, 1975.

KUENZER, A.; MORAES, M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 177 - 206.

LENDA DE NARCISO. Sofá da Sala. **Revista Ocultista.** Disponível em <<http://www.sofadasala.com/lendas/narciso.htm>>. Acesso em 28 fev. 2013.

MACIEL, A.M.R. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, v.4, p.281-298.

MOSQUERA, J.J.M. **Psicodinâmica do Aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

_____. **Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

OGDEN, T. Reconsiderando tres aspectos de la técnica psicoanalítica. **Psicoanálisis APdeBA**. Vol. XX - Nº 1 – 1998, p. 75-104.

OLIVEIRA, V. M. F.; CERON, A. B.; IRGANG, S. R. P.; CHENET, N. Refletindo sobre a constituição do ser professor. **UNirevista** (UNISINOS. Online), v. 1, p. 1-6, 2006. Disponível em <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Irgang_et_al.pdf>. Acesso em 02 dez 2012.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Porto: Rés, 1983a.

_____. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983b.

_____. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **Historia y Narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1996.

VEIGA, I.; SILVA, E.; XAVIER, O.; FERNANDES, R. Docência Universitária: Formação Universitária no âmbito da pós-graduação. *Linhas Críticas*. Vol. 14, nº 26 (2008). Revista da Faculdade de Educação da UnB. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1552>>. Acesso em 22 mar 2013

WINNICOTT, D. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: ARTMED, 1983.

_____. **Textos selecionados: de pediatria a psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Explorações Psicanalíticas**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

_____. **Da Pediatria à Psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

Apêndice 1 – Levantamento de Dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS			
Objetivos: Oferecer Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação; Formar profissionais qualificados para o exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da Educação.			
Docentes: 77			
Conceito CAPES: 5			
Indicadores Quantitativos*			
Mestrado			
Criação do Programa:	1972	Dissertações defendidas:	1413
Doutorado			
Criação do Programa:	1976	Teses defendidas:	579
Linhas de Pesquisa			
Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais			
Aglutina prioritariamente as temáticas comprometidas com a constituição do sujeito, sua aprendizagem, seus modos de subjetivação e a produção de conhecimento no interior das relações complexas, de diversas ordens, que compõem o ato educativo.			
Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação			
Voltado para as políticas que atravessam o campo da educação nas suas mais variadas intencionalidades e nos múltiplos campos do fazer-pensar em que se projeta o ato educativo.			
Cultura, Currículo e Sociedade			
Considera as relações entre cultura, sociedade e currículo nas suas dimensões educativas tanto produtivas quanto reprodutivas.			

*Números aferidos até dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pos>>. Acesso em 12 fev. 2013.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM			
Objetivos: Construir um suporte teórico-investigativo para fortalecer a produção de conhecimentos relevantes na área da Educação, compreendendo o ato educativo enquanto atividade compromissada e engajada com a problemática humana em suas múltiplas dimensões.			
Docentes: 39			
Conceito CAPES: 4			
Indicadores Quantitativos*			
Mestrado			
Criação do Programa:	1967	Dissertações defendidas:	296
Doutorado			
Criação do Programa:	2008	Teses defendidas:	02
Linhas de Pesquisa			
Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional			
Desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.			
Práticas Escolares e Políticas Públicas			
Desenvolve investigações que buscam compreender a organização das propostas educacionais através das políticas públicas, do espaço pedagógico da organização escolar, priorizando como focos de pesquisa elementos como as políticas públicas, o ensino, a aprendizagem, o currículo, e suas relações. Os estudos das temáticas selecionadas tanto trabalham com a compreensão aprofundada de cada um desses elementos em articulação com os demais quanto com as próprias relações entre eles.			
Educação Especial			
Desenvolve investigações sobre a diferença e a inclusão na perspectiva da democratização das instituições. Explora temas que envolvem a eliminação de barreiras que impedem trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, buscando perspectivas de entendimento das condições da deficiência, das altas habilidades, da superdotação e da surdez. Investiga as políticas públicas internacionais e nacionais, na área da Educação Especial e os desdobramentos destas na formação de profissionais e nas práticas educativas.			
Educação e Artes			
Desenvolve investigações sobre o campo da educação em artes tendo como foco de análise as Artes Visuais e a Educação Musical na história da educação, na formação e nas práticas educativas de professores e de educadores. Busca perspectivas de compreensão da relação educação e artes em dimensões formais e não formais do ensino e da aprendizagem, considerando o movimento das sociedades em sua constituição histórico-cultural.			

*Números aferidos até dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ppge/>>. Acesso em 12 fev. 2013.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS			
Objetivos: Aprofundar o conhecimento teórico-prático dos profissionais da Educação e formar pesquisadores visando à estruturação mais qualificada de conhecimentos que objetivem a compreensão crítica da realidade educacional e a melhoria da qualidade do ensino.			
Docentes: 17			
Conceito CAPES: 6			
Indicadores Quantitativos*			
Mestrado			
Criação do Programa:	1972	Dissertações defendidas:	145
Doutorado			
Criação do Programa:	1988	Teses defendidas:	85
Linhas de Pesquisa			
Formação, Políticas e Práticas em Educação			
Pessoa e Educação			
Teorias e Culturas em Educação			

*Dados aferidos até dezembro de 2012. Disponível em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/facedppg/ppge>>. Acesso em 12 fev. 2013.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS			
Objetivos: Qualificar a formação de educadores, contribuindo decisivamente para o campo científico da educação no desenvolvimento regional, nacional e internacional.			
Docentes: 16			
Conceito CAPES: 6			
Indicadores Quantitativos*			
Mestrado			
Criação do Programa:	1972	Dissertações defendidas:	320
Doutorado			
Criação do Programa:	1976	Teses defendidas:	110
Linhas de Pesquisa			
Educação, Desenvolvimento e Tecnologias			
Investiga a relação entre Educação, Desenvolvimento e Tecnologia no âmbito de processos educacionais formais e não formais, problematizando questões de ordem política, social, cultural e técnica. Pesquisa e produz conhecimentos e metodologias educacionais na interface com as tecnologias e projetos de desenvolvimento.			
Educação, História e Políticas			
Investiga políticas e processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas. Aborda as processualidades educativas referentes aos distintos níveis e modalidades de ensino, bem como as que transcendem esses espaços escolares, entre as quais, movimentos sociais e trajetórias docentes e discentes. Estuda questões relativas à História da Educação, particularmente no período dos séculos XIX e XX. Investiga instituições escolares, sua história, estrutura, gestão, órgãos colegiados, planejamento e pesquisa, numa perspectiva de análise, de crítica e de proposições.			
Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas			
Investiga a formação inicial e continuada de professores, o currículo e as práticas pedagógicas em diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de ensino. Considera os saberes mobilizados nos processos formativos e curriculares, no contexto das políticas que os engendram.			

*Números aferidos até dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/apresentacao>>. Acesso em 12 fev. 2013.

Apêndice 2 – Entrevista Semiestruturada

Vamos pensar nos caminhos que te conduziram a ser orientador.

- 1) Fale sobre sua experiência como orientador.
- 2) Pessoas e vivências que foram importantes:
No contexto familiar;
No contexto estudantil;
No contexto social.
- 3) Motivações que te levaram e levam a ser orientador.
- 4) Fale-me sobre tuas lembranças como orientando.
Teus modelos;
Características que admiravas e características que detestava ou criticava;
Sentimentos que estavam envolvidos;
Gratificações;
Frustrações;
Essas experiências influenciam hoje?
- 5) Conte-me como aprendestes a ser orientador.
- 6) Estilo que adotas ao orientar.
- 7) Fatores que interferem quando orientas:
O que admiras no orientando;
Quais sentimentos estão envolvidos;
Quais tuas gratificações;
Quais tuas frustrações;
Quais as influências teóricas;
Quais as influências experienciais.
- 8) Fale-me sobre tuas expectativas como orientador.
- 9) Relate um caso bem sucedido e um caso mau sucedido de orientação.

Apêndice 3 – Termo de Cessão

Santa Maria, ____ de _____ de 2012.

Eu, _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em _____, para Mirian Haubold Barbosa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, para finalização de seu trabalho de doutorado intitulado “Vivências constitutivas do professor-orientador: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida”.

Nome e Sobrenome