



## **MUNDO INTERNO E MUNDO EXTERNO: ESPAÇOS CONSTITUTIVOS DO PROFESSOR-ORIENTADOR?**

Mirian Haubold Barbosa – UFSM

Sílvia Maria Aguiar Isaia – UFSM

### **Resumo:**

Este trabalho é recorte de uma pesquisa em andamento e apresenta como tema as vivências constitutivas do professor-orientador. Objetiva aprofundar a compreensão do processo elaborativo pessoal e profissional, focaliza os movimentos de entrelaçamento destas dimensões constitutivas. Fundamenta-se em discussão transdisciplinar e recorre ao método fenomenológico interpretativo. Tem como sujeito um só professor-orientador de Pós-Graduação em Educação. Por meio de entrevista em profundidade convida-o a narrar vivências significativas para as concepções constitutivas de si mesmo como orientador e de seu estilo de orientação. Conta com o suporte teórico psicodinâmico e da psicologia da educação. A relevância está no investigar que incrementa a expressividade gerativa como meio de transações humanas e humanizadoras no passar transgeracional da formação. Este recorte mostrou-se fértil para desvelar e possibilitar estudos do mundo interno como matriz das condições experienciais que se transformam em capacidades de aprendizagens próprias e para disponibilizá-las, ao mundo externo.

**Palavras-chave:** Formação de Formadores; Professor-Orientador; Pós-Graduação em Educação.

### **EXPRESSÕES INICIAIS**

O presente estudo lança um olhar especial sobre as vivências constitutivas do professor-orientador sob o prisma das repercussões causadas pelo próprio processo vivencial constitutivo no estilo de orientação. Este modo de orientar é entendido como um conjunto de atitudes, tanto implícitas quanto explícitas, que são resultantes da integração da pessoa-professor, das teorias que o fundamentam e de suas experiências pessoais e profissionais.

Focalizamos os movimentos de trocas intersubjetivas por acreditarmos que esta dinâmica relacional ampara o compartilhamento dos elementos necessários à constituição do orientador, que por nós será entendido como uma pessoa singular que se constitui ao longo de suas histórias de vida, através de movimentos identificatórios com pessoas significativas. Esta aquisição constitutiva deixa como herança pessoal um mundo interno povoado de imagens,

sentimentos, relações e histórias, além de determinadas condições elaborativas de si mesmo, com maior ou menor grau de autenticidade, consciência e autonomia.

Gostaríamos de clarificar que o presente estudo reflexivo, com sua ótica de conhecimentos e métodos, e com suas teorias de sustentação, visa construir acessos para a transposição de ideias que possibilitem e sedimentem as compreensões das vivências constitutivo-formativas de professores orientadores. Para tanto, amparamo-nos no pensamento de que este processo é fruto de uma contínua (re)constituição (re)elaborativa pessoal e profissional, que são complementares ao longo de uma história vivencial.

Donald Winnicott (1983, 1994), em sua compreensão dos processos maturativos pessoais, lança a ideia de que a concepção do ser humano está situada na experiência humana, ao entrelaçar a natureza humana e as experiências de cuidado. Ainda, o autor argumenta que o destino natural é o amadurecimento rumo à personificação, integração e realização – compreensão que deixa-nos a visão da pessoa como um ser único e relacional em busca de contínua integração e realização de si mesmo, por meio de experiências reeditadas durante a vida.

Lembramos Erick Erickson (1998), ao dizer que o desenvolvimento de um ciclo de vida ocorre através da superação de crises evolutivas, obedecendo a uma polaridade entre o positivo e o negativo, conforme as influências do vivenciado com os pais, amigos, professores e o contexto social e cultural. Esse é um processo histórico no qual uma etapa vivencial influencia a outra, deixando marcas pessoais advindas das relações que se estabeleceram em cada uma delas. Essas ideias ampliam nosso campo de visão para a herança de marcas pessoais amalhadas ao longo de uma história de vida, onde uma geração influencia a outra, estabelecendo uma transgeracionalidade.

As contribuições de Ada Abraham (1987, 2000), ao estudar a pessoa-professor constituindo-se em um plano dotado de um equilíbrio instável, sinuoso e complexo que é estabelecido pelas relações individuais e grupais, ligam fortemente as ideias expostas acima – de maturação e de desenvolvimento pessoal – ao pensamento de que uma construção histórica da vida acontece por meio de processos vivenciais, relacionais e experienciais, que carecem de elaborações constitutivas de si mesmo. Esse ideário nos permite entrelaçar os processos formativos pessoais e profissionais do professor à medida que são editados por meio de uma dinâmica intrapessoal e interpessoal que, embora obedeça a fenômenos universais, acontece de modo singular.

Ao considerarmos esses fenômenos constitutivos universais como fundamentos da formação de professores, trazemos os processos de aprendizagens experienciais e as ideias de

Marie-Christine Josso (2004) sobre autoformação. Ao compreender o professor em contínua elaboração de si mesmo, a autora focaliza o sujeito em formação e percebe-o como um aprendente que envolve suas dimensões pessoais, existenciais, relacionais e instrumentais para promover tal formação. Esse processo formativo exige trazer para reflexões vivências passadas à luz de vivências presentes e projetadas para futuras ao acionar elaborações de si para si mesmo. Tal fenômeno elaborativo propicia aprendizagens sobre todas as dimensões envolvidas no processo formativo, ou seja, aprendizagens de si mesmo, de suas compreensões e explicações, de suas relações e de suas práticas.

Esta compreensão ressalta-nos o quanto é complexa a trama que sustenta a constituição e formação de um professor e futuro orientador, pois envolvem as diversas dimensões pessoais e profissionais, os diferentes espaços e tempos de vida e as peculiares condições elaborativas que são essencialmente matriciadas pela pessoa. Nesse caso estamos frente a uma rede teórica que sustenta a ideia de que é desejado ao professor-orientador que ele conquiste a condição de delimitar mundo interno e mundo externo, para que esses se estabeleçam como espaços claros e seguros ao sediarem seus processos constitutivos. Essa delimitação espacial que permite o estabelecimento de outro espaço entre estes dois mundos será o esteio para as trocas intersubjetivas, dinamizadoras da constituição em questão.

Sublinhamos que, embora estes pensamentos sejam oriundos dos estudos sobre processos formativos do professor, sentimo-nos autorizados a propor uma transposição aos do orientador, porque essas ideias estão amparadas em fenômenos universais humanos que são vivências, experiências e suas elaborações, que se repetem em uma construção de vida.

Entendemos que os procedimentos metodológicos devem ser consoantes e integradores da temática, buscas almejadas e amparos teóricos. Para tanto, recorreremos a Paul Ricoeur (1999), com suas proposições advindas da fenomenologia hermenêutica. Este autor pontua a narrativa como via de acesso para o entendimento dos fenômenos constitutivos do sujeito, salientando que na elaboração discursiva este sujeito está (re)constituindo a si mesmo. Assim, a narrativa vivencial, ao ser compartilhada entre sujeitos, torna-se uma produção que guarda em si os fenômenos constitutivos a serem desvelados, compreendidos e entendidos.

Na atual pesquisa, em estágio de desenvolvimento, temos quatro professores-orientadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (com mais de quinze anos de experiência) convidados a participar de uma entrevista em profundidade. Nessa circunstância, eles são estimulados a narrarem vivências e experiências que contribuíram para tornarem-se professores-orientadores. Entretanto, no artigo aqui apresentado, focalizamos um dos sujeitos,

com a intenção de melhor compreender a continuidade histórica e a complementaridade das dimensões envolvidas na construção de peculiares histórias de vida.

A seguir, a narrativa é transcrita na íntegra e submetida à análise interpretativa conforme o ideário ricoueriano, envolvendo a via subjetiva e intersubjetiva. Acreditamos que a investigação proposta enriquece as dimensões em questão e fortalece a subjetividade e intersubjetividade como fonte de constituição profissional e de construção de conhecimentos profundos e humanizadores.

Os conhecimentos parciais revelam o mundo interno como um espaço significativo para o processar constitutivo do professor-orientador, fenômeno que ocorre ancorado na relação com outros mundos internos e contextuais, os quais se tornam mundos externos. Tal processo relacional estabelece um espaço de trocas de elementos constitutivos a serem (re)internalizados e autenticamente (re)elaborados. Vale ressaltar que essas elaborações estão condicionadas à clareza da delimitação entre estes mundos.

## **EXPRESSÕES REFLEXIVAS**

O processo reflexivo é um exercício desafiador que envolve três aspectos fundamentais: a rede de sustentação teórica, a narratividade dos sujeitos e as condições interpretativas do pesquisador, formando um mosaico de expressividade.

Sabedores da necessidade de um enquadramento metodológico seguro, adotamos as ideias de Ricouer (1999: 56) ao considerar 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 que, en cierto modo, se oculta tras él, sino el mundo que la obra abre ante del sujeto”<sup>1</sup>. Esse pensamento promove o discurso à condição de mediador entre sujeitos que estão em busca de compreensões, pois guarda em seu conteúdo três dimensões: a “ontológica (referencia al mundo), la psicológica (relación con uno mismo) y la moral (relación con otro), son rigurosamente cooriginarias” (RICOUER, 1999: 51)<sup>2</sup>.

Assim, ao estudarmos uma produção discursiva estamos ante o sujeito que proferiu o discurso e a ele se projetou, e também ao modo com que ele integra estas diversas dimensões.

---

<sup>1</sup> Em um discurso, em um texto ou em uma obra, o primeiro que há que compreender não é o sujeito que se expressa no dito texto, e que se oculta atrás dele, senão o mundo que a obra abre diante do sujeito [Tradução das autoras].

<sup>2</sup> Ontológica (referencia o mundo), a psicológica (relação consigo mesmo) e a moral (relação com o outro), sendo estas três dimensões cooriginárias [Tradução das autoras].

Por outro lado, contamos com as condições de compreensão, interpretação e entendimento do sujeito que estuda o discurso.

No ideário ricoueriano, interpretação é a extração da imagem e do sentimento frente à capacidade evocativa da linguagem poética. O acontecimento envolve a subjetividade de quem interpreta por meio da mobilização de suas próprias dimensões ontológicas, psicológicas e morais. Na realização de um estudo que busca conhecimento científico será evocada a imaginação científica, situação que torna clara a necessidade de que este sujeito estudioso tenha estreita ligação com as teorias de sustento e com o sujeito a ser estudado.

Pensamos que a adoção desta via metodológica empresta relevância a este estudo, quando lembramos Josso (2004: 23), ao requerer legitimidade “à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido”, porque este exercício investigativo traz em sua essência o enriquecimento das experiências essencialmente humanas, frente a situações adversas a elas.

Temos como pano de fundo o pensamento de Winnicott (1983, 1994) sobre os processos maturativos pessoais, que envolvem três dimensões: o potencial geneticamente herdado, os cuidados materno-ambientais e as relações estabelecidas entre as duas primeiras. Ao focalizar o processo que entrelaça estas dimensões, o autor privilegia o fenômeno experiencial, entendendo-o como a dinâmica de projeções de necessidades do bebê e a introjeção das respostas de cuidado. Essa dinâmica experiencial vai sendo internalizada e, então, pelo “acúmulo de recordações de cuidado, na projeção de necessidades pessoais e introjeção de detalhes de cuidado (...) acontece o consequente desenvolvimento da confiança no meio” (WINNICOTT, 1983: 45).

Esta movimentação de projeção, introjeção e internalização caracteriza os movimentos identificatórios que constituem o mundo interno de uma pessoa. Então, quando é possível conquistar esta confiança, acontece o desenvolvimento da “crença em um ambiente benigno e em uma ambiência interna benigna” (WINNICOTT, 1983: 34). Entretanto, esse mesmo autor diz que quando “estas experiências forem satisfatórias ou frustrantes, marcam para um ou para outro modo esta criança” (WINNICOTT, 1983: 27). Assim, “cada criança vem a ser diferente, conforme os cuidados sejam favoráveis ou desfavoráveis” (WINNICOTT, 1994: 197). Tais ideias que privilegiam a qualidade experiencial como condicionante do amadurecimento pessoal ao facilitarem, ou não, a dinâmica constitutiva.

Seguindo a ótica de Winnicott (1983, 1994), desta trama das necessidades naturais, das respostas ambientais e do experienciado, resultam três fenômenos fundamentais

constitutivos da pessoa, que são a personificação (ligação corpo/mente), a integração (separação mental de outras mentes) e a realização (elaboração de autêntico si mesmo). Estes fenômenos desenvolvem a coesão pessoal, a individuação e a autonomia e quando não são alcançadas estas conquistas desenvolvimentais, a pessoa corre o risco de defusão pessoal, indiferenciação e submissão. Com isso, podemos pensar que desse processar maturativo dependem as marcas pessoais e a desenvoltura pessoal, as quais atuam no decorrer de sua vida.

Ao refletirmos sobre este ideário, clarificamos que os primeiros momentos e movimentos experienciados na vida são essenciais para o estabelecimento dos limites entre o eu e o não eu (pessoa/pessoa), que são demarcadores do espaço de mundo interno (imagens, sentimentos, ações) e do espaço de mundo externo (outras imagens, sentimentos, ações). Além disso, são promotores do surgimento de um espaço intermediário (trocas de imagens, sentimentos, ações), que amparam as relações entre esses dois primeiros mundos e promovem os movimentos identificatórios (identidade pessoal). Então, estamos frente aos conceitos de temporalidade, espacialidade, subjetividade, identidade e dos processos desenvolvimentais de uma pessoa.

Esta dinâmica identificatória é fruto e frutifica os processos elaborativos do si mesmo na medida em que entrelaça as potencialidades e necessidades internas e as respostas das condições e do envolvimento das figuras e ambientes externos.

Atentemos para a sequência narrativa de um orientador participante do presente estudo:

Meus pais foram pessoas muito disponíveis, afetuosas, sempre ensinaram a não guardar rancor. Então, foram vivências de grande peso, foram constitutivas.

Pensamos que esta narrativa reflete as ideias expostas sobre a internalização de experiências satisfatórias, o acúmulo de recordações destas e a consequente identificação com as imagens dos pais e suas características de disponibilidade (atitude) e afetuosidade (sentimentos). Assim, essa situação demonstra-se ser facilitadora para o estabelecimento e confiança em si e nos outros, e também de um ambiente interno benigno.

Passemos à narrativa seguinte:

Meu pai cuidava de uma coisa, que eu fui aprendendo a fazer com os meus orientandos, ele comprava livros, se via que a gente não se mobilizava, ele lia de outra forma.

Esta fala denota a condição paterna de percepção sensível (ligação mente-corpo) dos interesses da criança, como separados dos seus (mentes separadas), e a atitude de respeito às motivações da criança. Essas condições parentais (ambiência externa benigna) traduzem-se em um cuidado que propicia a (re)edição deste tipo de cuidado, direcionado ao respeito e à autonomia.

A próxima fala dá continuidade ao nosso pensamento:

As pessoas me dizem, tu tens algo nato, que é saber ouvir e mediar, tu ouves os dois lados e não dá razão nem para um, nem para outro. E, tem facilidade de fazer a conciliação.

Percebemos que estas experiências de cuidado permitiram a delimitação de um espaço de mundo interno (eu), de um espaço de mundo externo (não eu) e a abertura de um espaço de mediação. E, nessa situação, existe uma ressonância entre estes espaços – que é de confiança, respeito e autonomia – que reverberam em conciliação.

Em outro momento temos a fala a seguir:

Meus pais tinham admiração por essa disponibilidade. Os dois eram grandes professores, que para mim foram referências, na forma que se constituíram e foram passando.

As narrativas expostas e nossas interpretações conduzem ao pensamento de Erickson (1998) para o qual no cuidado prestado uma geração marca a outra ao propiciar, ou não, a superação de crises evolutivas ao longo do ciclo de vida. O autor traz a peculiaridade de estender as relações constitutivas para além do círculo familiar, ampliando seu olhar para amigos, professores e outros contextos sócio-culturais. Essa movimentação transgeracional é que estabelece a passagem de aspectos pessoais de geração a geração.

O mesmo autor salienta que o desejado é a conquista de desenvoltura para autonomia, iniciativa, atividade positiva, identidade coesa e o consequente estabelecimento de relações de intimidade, geratividade e manutenção da integração pessoal. Essas são conquistas fundamentais para uma vida de enriquecimento pessoal e para as heranças transgeracionais.

Com isso, podemos inferir que as ideias até agora compostas aproximam-se dos pensamentos de Abraham (2000), ao considerar que o professor é uma pessoa e, a partir dela própria, acontece a constituição profissional.

A seguir passaremos para uma nova fala:

É uma marca muito minha, eu já aprendi a respeitar o ritmo de cada um. É a pessoa; ela vai melhorar a partir dela mesma.

Quando nosso sujeito narrador fala de uma marca sua e que a pessoa muda através dela própria, está clarificando a ideia de Abraham (2000: 29) de si mesmo (eu) como “potencial vivo que da a la persona el sentimiento de que realmente existe en su cuerpo; ese si-mismo es el que le da seguridad de su diferenciación, de su permanencia, de su unicidad”<sup>3</sup>.

Nas falas de nosso participante e da autora focalizada está ressaltada a importância do alcance de uma sólida fusão mente corpo, que propiciará uma percepção sensível de si e do outro, trazendo segurança de que permanecerá o mesmo durante toda sua vida. Esta aquisição de individualidade vai permitir a consciência das individualidades, que tornará possível relações profundas o suficiente (intimidade) que serão esteio de contínua (re)constituição própria e de outros.

Relembramos Abraham (2000: 25) ao dizer que na base do si mesmo profissional “las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos que constituyen el verdadero si-mismo profesional”<sup>4</sup>. Nesta linha de pensamento, Abraham (2000: 25) acrescenta que “el sistema psicológico individual y el sistema psicológico grupal entretejen juntos un plano dotado de un equilibrio inestable, sinuoso e complejo (...) y la suerte profesional descansa en la urdimbre de afuera y adentro que el docente debe definir y desnudar”<sup>5</sup>.

Pensamos que no espaço de relações entre indivíduos e de expressividade dos singulares si mesmos é que ocorrem os movimentos de trocas identificatórias (projeções e introjeções). Com isso, recai sobre a pessoa a responsabilidade de ser consciente, de contínua (re)constituição de si mesmo, de manutenção de autenticidade e de geratividade própria dos demais e da coletividade.

---

<sup>3</sup> Potencial vivo que dá à prova o sentimento de que realmente existe em seu próprio corpo, dando a segurança de sua diferenciação, de sua permanência e de sua unicidade [Tradução das autoras].

<sup>4</sup> Estão às imagens, atitudes, valores e sentimentos que constituem o verdadeiro si mesmo profissional.

<sup>5</sup> Sistema psicológico individual e o sistema psicológico grupal entrecem junto um plano dotado de um equilíbrio instável, sinuoso e complexo (...) e a sorte profissional descansa no limbo de afora e adentro que o docente deve definir e desnudar [Tradução das autoras].

A seguir, iremos refletir sobre a narrativa de outras fases da vida de nossa participante da pesquisa:

Tive um orientador que era rude, duro com as pessoas. Ele detonava e dizia: assim não quero. É uma coisa que eu não imprimi na minha vida de orientador.

Percebemos que não existe afinidade e nem admiração por esta pessoa-orientador, acontecimento que não facilitou movimentos identificatórios. Acreditamos que esta experiência negativa seja devido às características desta orientanda, que se constitui e identificou-se com pessoas que cultivam a percepção sensível, autonomia, respeito e disponibilidade.

Na relação com outro orientador, na qual não havia grandes afinidades entre os autores estudados pela dupla, nossa estudada conta:

Tive outro orientador que dizia: tu tens autonomia e me respeitou e me acolheu. É o orientador que eu tenho como espelho, eu me constituí. Aprendi o respeito acadêmico pelo que o outro traz.

Esta relação de orientação construída junto à outra pessoa, diferente do primeiro orientador, é agora embasada em confiança, respeito e acolhimento. Dessa forma, essa relação foi propícia aos movimentos (re)constitutivos de base identificatória.

Estes dois momentos vivenciais podem traduzir a existência de um si mesmo autêntico e confiante, com condições para ter consciência mesmo que frente a turbulências e, assim, discriminar-se com a segurança necessária para o exercício da própria diferenciação, permanecendo fiel à autenticidade de si mesmo e enriquecendo-se na (re)constituição de um verdadeiro si mesmo profissional.

A partir desse momento, passamos a pensar nas repercussões desta história (re)constitutiva na fase em que essa pessoa-professor vai tornando-se orientador, por meio da seguinte sequência de narrativas:

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

Percebemos uma continuidade (re)constitutiva ao apresentarem-se novas experiências demarcadoras da mudança de etapa da vida. Novas situações vivenciais nas quais foi acontecendo um redimensionamento interno através das relações estabelecidas entre a professora e o grupo de orientandos. Atentamos para o fato de que neste acontecimento experiencial inovador, houve uma permanência de características do verdadeiro si mesmo e a manutenção das diferenças individuais, que são marcas pessoais desta orientadora em formação.

Uma destas experiências é contada a seguir:

Tive um orientando, ele queria uma pessoa que eu não consigo ser, ele queria uma orientadora rígida. Eu disse que eu não sei ser este estilo de pessoa, vai me violentar. Então eu o ajudei a achar outro orientador.

Esta narrativa sublinha a ideia de que ao tornar-se orientadora houveram mudanças pessoais embasadas em experiências relacionais, pautadas pela delimitação entre indivíduos, pela sensibilidade para a percepção das necessidades de cada um, pelo respeito às diferenças e pela responsabilidade do cuidado consigo e com o outro. Mas, em especial, mostra-nos o sentimento de existência própria, autoconfiança e integração pessoal, o que possibilita que essa pessoa permaneça a mesma durante todos os tempos de uma vida na sua relação com os outros. Desse modo, estas pautas demarcadoras do estilo de orientação desse professor o acompanham no decorrer de sua vida, mesmo nas situações difíceis e turbulentas.

Ao refletir sobre suas experiências, esse mesmo orientador nos diz:

O que eu mais tenho aprendido na minha vida de escrever, apresentar trabalhos, de eventos, é que a orientação tem sido uma das experiências que mais me fez aprender, porque me fez lidar com pessoas diferentes.

Esse convívio com pessoas diferentes, que revertem em experiência de aprendizado, remete-nos aos pensamentos de Josso (2004: 48), ao afirmar que “a formação é experiencial ou, então, não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e identidade pode ser mais ou menos significativa”. Ao dizer que as experiências incidem com maior ou menor significação em subjetividades e identidades, essa estudiosa dos processos formativos elege essas duas dimensões pessoais como o objeto a ser atingido pela transformação experiencial.

Em seus estudos, Josso alude que essa dinâmica formativa interna traduz-se em uma dialética pessoal entre as capacidades para “(...) reações programadas x iniciativa;

identificação x diferenciação; submissão x responsabilização; imitação de modelos culturais x orientação aberta ao desconhecido” (JOSSO, 2004: 43). Essa alusão leva-nos a compreender a pessoa em formação como sujeito de uma movimentação intrapessoal de caráter (trans)formativo. Esse é um processar consoante com suas próprias capacidades para manter-se ativo, diferenciado, responsável e aberto e, quando for possível, manter lucidez, integração e progressão, ao invés de obscurantismo, fragmentação e regressão (JOSSO, 2004).

Assim, a autora apresenta-nos a pessoa em formação como sede e ativadora de seus processos constitutivos subjetivos e identitários com a finalidade última de amalgamar as dimensões pessoais, profissionais e contextuais na contínua busca de apropriação dos caminhos que o conduzem nesta autoformação.

Em outro momento, Josso (2004: 46), ao pensar sobre a busca de identidade do formador, 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”. Para ela, esta prática criativa advém das condições de ter, fazer e pensar experiências, envolvendo reflexões sobre vivências marcantes. Tal processo elaborativo permite, por meio de compreensões, interpretações e significações, a (re)elaboração de novos sentidos e significados que incidirão sobre todas as dimensões deste ser em formação e/ou formador, em um acontecer sucessivo de aprendizagens. Estas condições da pessoa-formador de se (re)constituir, (trans)formar-se e (re)elaborar sua identidade deixa como herança as capacidades de aprender com lucidez, criando novos conhecimentos.

Chamamos a atenção para o fato de que esta compreensão reverbera com as ideias de personificação, integração pessoal e coesão de si mesmo (WINNICOTT: 1983, 1994); com os entendimentos de Erickson (1998) de desenvolvimento pessoal ao longo da vida – que obedece a uma polaridade entre o positivo e o negativo em uma sucessão de crises evolutivas a serem vencidas e com os estudos de Abraham (1987, 2000) de que a constituição de mundo interno pessoal faz-se matriz para a constituição da identidade profissional a partir do enriquecimento, ou não, desta interioridade pessoal.

Então, quando promovemos um diálogo entre estes autores deparamo-nos com um sujeito que sedia e ativa seus processos (re)constitutivos, processar que necessita de condições para ser criativo, ao longo de uma vida relacional e para manter-se individuado, ao guardar os limites espaciais, temporais e contextuais. E, como guardião destes limites, gera e lança conhecimentos a partir de si e para si mesmo e também para outros si mesmos.

Salientamos o forte eco entre os autores estudados até agora e lembramos que Winnicott (1983, 1994) falou-nos dos processos maturativos que entrelaçam as necessidades

de cuidado de reconhecer estas necessidades do novo ser e afetuosamente cuidá-lo. A expressão de cuidado deve ser facilitadora para a conquista da integridade, individuação e autenticidade pessoal, que propiciarão a contínua (re)elaboração de si mesmo de maneira autônoma e criativa, conforme as condições ambientais internas e externas, de maior ou menor confiança. Temos, assim, a noção de espaço-ambiente interno e espaço-ambiente externo, como condicionantes do cuidado confiante, benigno e gerativo.

Estas reflexões ressonam nas experiências docentes e indicam que o esperado é que essas experiências ocorram em uma ambiência interna e externa 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). Ficamos, assim, com a ideia de unicidade pessoal que necessita integrar-se e (re)integrar-se em uma temporalidade e espacialidade internas e externas, permeadas por uma vida relacional.

Abraham (1987), ao transpor este ideário para o processo constitutivo docente que se ampara no interjogo de mutualidade de expectativas, ansiedades e tensões e fundamenta-se em dois pólos diferentes: o mundo interior individual e o mundo interior coletivo, conceitua que “mundo interior es un complejo subjetivo, poblado de figuras, de significantes, de objetos, amados u odiados y que siempre representan aspectos de nosotros mismos” (ABRAHAM, 1987: 20)<sup>6</sup>. E ainda acrescenta que “todo lo que sucede en el mundo interior del individuo esta en contacto e interdependencia con el mundo interior colectivo, con el trans-sí-mismo o la personalidad grupal” (ABRAHAM, 1987: 20)<sup>7</sup>. Com isso, a autora nos deixa a ideia da polaridade estabelecida entre o mundo interior e o mundo exterior, que estabelece um campo de mutualidade, ou seja, um mundo de mediações para as elaborações representacionais que preenchem o mundo interior.

Estes pensamentos são ressonantes e consoantes no sentido de compreender a constituição pessoal e profissional como um processo contínuo de elaboração de si mesmo, que tem como matriz o espaço de mundo interno em estreita interdependência com o espaço de mundo externo, construindo uma intensa rede de relações que criam um terceiro espaço: o mundo relacional. Este processar fenomenológico intenso e desafiador remete o desafio a cada pessoa-professor, em sua unicidade e peculiaridade, que necessita ser regada por cuidado gerativo, que trará doses expressivas de compreensão, respeito e solidariedade para semear a geração de conhecimento, individuação e autonomia.

---

<sup>6</sup> Mundo interior é um complexo subjetivo, povoado de figuras, de significações, de objetos amados ou odiados e que sempre representam aspectos de nós mesmos [Tradução das autoras].

<sup>7</sup> Tudo que acontece no mundo interior do indivíduo está em contato, com o trans-si-mesmo ou a personalidade grupal [Tradução das autoras].

Lembramos Isaia (2006: 360) ao falar-nos 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”. O entendimento do professor gerativo inscreve o especial significado do cuidado como peculiaridade do professor e esclarece que esta característica é oriunda de necessidades internas pessoais de alguém que conquistou, no decorrer da vida pessoal-profissional, a condição de sentir-se empolgado ao mobilizar seu mundo interno e expressar sentimentos, pensamentos e ações de maneira responsável e gerativa. Essa maneira de pensar remete nossa atenção para Heller (1982: 70), ao esclarecer que o professor, ao estar “implicado en la preservación y expansión del yo; en el conocimiento del hombre; en componer, comprender, ordenar los hechos de la vida; en descubrir sentido a las acciones, valores, costumbres y objetivaciones, está implicado en el mundo y en su persona”<sup>8</sup>.

Até o momento, a visão do professor e de seus processos constitutivos construídos fica clarificada na exposição de Heller (1982), ao colocar como traço de união entre o mundo interno do professor e o mundo externo a busca criativa de seu sentido existencial, inspiradora de implicação curiosa, consigo e com o mundo. Durante a composição deste mosaico expressivo fica sublinhada a proposição do presente estudo, de que está na integração pessoal e na coesão de si mesmo a condição de um orientador delimitar um espaço-ambiente interno que seja benigno e fonte motivadora para a criação de um estilo de ser, pensar e agir facilitadores dos processos (re)elaborativos próprios para, então, disponibilizar-se às outras pessoas e ao mundo, contribuindo para o estabelecimento de um espaço-ambiente externo propício à geratividade.

Assim, nos encaminhamos para as reflexões finais, com a seguinte narrativa, acerca de uma orientação que foi necessária ser encaminhada a outro orientador:

No início, eu me questioneei, porque 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.

---

<sup>8</sup> Implicado na preservação e expansão do eu; na continuidade pessoal; 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, está implicado no mundo e na sua pessoa [Tradução das autoras].

## **EXPRESSÕES FINAIS**

O mosaico expressivo composto nesse trabalho convida-nos a compartilhar algumas ideias. A visão epistemológica situada no terreno da discussão transdisciplinar mostra-se fértil para os estudos do processo constitutivo do professor-orientador ao promover mutualidade de conhecimentos específicos diversos, fundamentada em compreensões, interpretações e elaborações que transcendem aos conhecimentos iniciais da discussão em questão.

Os estudos realizados através desta visão e consoante metodologia, que aciona a subjetividade e a intersubjetividade, são relevantes por abrirem possibilidades para germinarem as condições humanas e humanizadoras frente aos riscos que a sociedade atual oferece de minimizá-los.

Os primeiros momentos e movimentos do ser entrelaçam as necessidades humanas e as expressões de cuidado e, advindas do ambiente humano, consecutivamente estabelecem vivências maturativas primordiais para o futuro vivencial que entrelaçará continuamente as necessidades do e de ser e as expressões de cuidado na constante busca existencial do ser humano e do ser professor.

A partir do vivenciado, propiciam-se as experiências constitutivas que são construídas por meio de uma dinâmica relacional de projeções, introjeções, internacionalizações de imagens, sentimentos, atitudes e das consoantes relações estabelecidas entre eles, que desencadeiam um processo elaborativo deste cenário vivencial internalizado, direcionado para a ligação corpo-mente, para a integração pessoal e para a coesão de si mesmo. Estes fenômenos trazem como consequência a delimitação do espaço de mundo interno e de mundo externo e as possibilidades de coesão dos conteúdos internalizados, que são marcadores das condições pessoais e profissionais para circular em um mundo de mediações criado conforme a consistência destes limites e as possíveis coesões e/ou fragmentações destes conteúdos pessoais e profissionais. Estas delimitações espaciais e de condições intrapessoais são fontes inspiradoras, motivadoras e ativadoras de maior ou menor confiança, autonomia e autenticidade de sentimentos, pensamentos e ações do professor-orientador.

Assim, a partir das vivências cotidianas, através de sucessivos fenômenos senso-perceptivos, compreensivos e interpretativos, a pessoa-profissional faz-se receptáculo e fecundador de conhecimento de seu ser, sua pessoa, sua pessoa-profissional, de seus outros significativos e de seus contextos sócio-culturais e de conhecimentos a partir das expressões do si mesmo que habitam seu mundo interno.

Acreditamos que estas ideias são fontes reveladoras da consistência dos limites entre mundo interno e mundo externo, da coesão do conteúdo internalizado a ser (re)elaborado e da ressonante ambiência destes dois mundos como espaços de contínua (re)constituição e (re)elaboração, tanto pessoal quanto profissional, na qual, por meio destes processos, se estabelecem as experiências formativas. Nestas experiências, as condições pessoais e profissionais se (trans)formam em capacidades de aprendizagens que conduzem esta pessoa-professor, este si mesmo pessoal e profissional a construir aprendizagens a partir dele próprio – tanto para ele, como para criar situações nas quais poderá disponibilizá-las a quem está sob seus cuidados de orientação.

Propusemos que estes processos fenomenológicos de (re)constituição e (re)elaboração pessoal e profissional do professor sejam transpostos aos do formador e do orientador por fundamentarem-se na (re)edição de processos contínuos e universais (re)constitutivos e (re)elaborativos, embora obedeçam as singularidades de cada pessoa e as peculiaridades de cada um destes processos.

A partir do exposto, convidamos a novos estudos sobre esta instigante e complexa temática, para que se torne cada vez mais vigorosa e gerativa. Assim, contribuiríamos para a solidificação de um contínuo e constante processo de entrelaçamento de necessidades pessoais e profissionais e de expressões de cuidados gerativos de expressividade humanizada e humanizadora, de respeito, compreensão e disponibilidade, de conhecimentos fundados em autonomia e individualidade que se perpetuariam transgeracionalmente.

Por fim, gostaríamos de estimular a esse convite com a mensagem da poesia a seguir.

## **O TERAPEUTA**

Pois fica decretado  
a partir de hoje  
que terapeuta é gente também.

Sofre, chora  
ama, sente  
e às vezes precisa falar.

O olhar atento  
o ouvido aberto,

escutando a tristeza do outro,  
quando às vezes a tristeza  
maior está dentro do seu peito.

Quanto a mim,  
fico triste, fico alegre  
e sinto raiva também.

Sou de carne e osso,  
e quero que você saiba isto  
de mim.

E agora,  
que já sabe que sou gente,  
quer falar de você para mim?

[Cyro Martins]

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAHAM, A. (org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 2000.

\_\_\_\_\_. **El mundo interior do los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

ERICKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. 2. Ed. Barcelona: Fontanara, 1982.

ISAIA, S. 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).

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, A.M.R.A. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (org).

**Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, v.4, p. 281-298.

MARTINS, Cyro. O Terapeuta. 1977. Disponível em:  
<[http://www.celpsyro.org.br/v4/Estante\\_Autor/oTerapeuta.htm](http://www.celpsyro.org.br/v4/Estante_Autor/oTerapeuta.htm)>. Acesso em 04 mar 2012.

RICOUER, P. **Historia y Narratividad.** Barcelona: Paidós, 1999.

WINNICOTT, D. **O Ambiente e os Processos de Maturação.** Porto Alegre: ARTMED, 1983.

\_\_\_\_\_. **Explorações Psicanalíticas.** Porto Alegre: ARTMED, 1994.