

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PAULO FOSSATTI

TESE DE DOUTORADO

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA VIDA DE EDUCADORES:  
POR UMA LOGOFORMAÇÃO**

Porto Alegre

2009

PAULO FOSSATTI

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA VIDA DE EDUCADORES: POR UMA  
LOGOFORMAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2009

PAULO FOSSATTI

A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA VIDA DE EDUCADORES: POR UMA LOGOFORMAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 09 de março de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera - FACED/PUCRS

---

Prof. Dr. Edgar Zanini Timm - IPA/RS

---

Prof. Dr. Saul Neves de Jesus - Universidade do ALGARVE/PT

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa - Universidade do ALGARVE/PT

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão – FACED/PUCRS

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, autor da vida e luz do meu caminhar.

Aos meus pais e familiares, pelo amor incondicional e respeito às minhas escolhas de vida.

À Instituição Lassalista, com que me associei e na qual encontro sentido para continuar acreditando e lutando pela causa da educação.

Ao Unilasalle Canoas, especialmente na pessoa dos acadêmicos e educadores que diretamente se envolveram na pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela acolhida e crescimento proporcionados, especialmente na pessoa dos professores e colegas do PPG em Educação, com quem construí espaços de crescimento e produção científica.

Ao mestre e amigo Professor Dr. Mosquera, por sua sabedoria, sensibilidade e exemplo de pessoa humanizada.

Ao Professor Dr. Claus Dieter Stobäus pelo seu apoio e orientação, pautados por sua competência, objetividade e amizade

Aos atores desta tese, os dez educadores entrevistados, pelo exemplo de vida, vivida com sentido, pela garra, determinação e transcendência que deixam a vida mais bonita, especialmente no campo da educação.

Aos amigos Irmãos Lassalistas Arnaldo Hillebrand e Edgard Hengemüle, exímios religiosos e educadores, pela sua atenção e competência ao revisarem meus escritos.

Ao professor Irmão Henrique Justo, exemplo de biografia vivida com sentido, por suas partilhas, interlocuções e sugestões na realização deste trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Dirléia Fanfa Sarmento, amiga incansável e cúmplice de muitas discussões e produções contidas nesta tese, pelo apoio e sustentação irrestrita.

Às amigas e colega do PPG PUCRS Adriana Nunes da Silva e Ramona Fernanda Ceriotti Toassi, por dividir espaços de amizade, dúvida, criação e partilha.

Enfim, aos destinatários da missão de educar, que alimentam meus sonhos por um mundo melhor e cheio de sentido.

Soprando no vento

Quantas estradas um homem deve percorrer  
até que seja chamado de homem?  
[...] quantos mares uma pomba branca deve sobrevoar  
até que ela possa dormir na areia?  
[...] quantas vezes precisarão balas de canhão voar  
até serem abandonadas para sempre?

A resposta meu amigo está soprando no vento

Quantas vezes um homem precisará olhar para cima  
até que possa ver o céu?  
[...] quantos ouvidos um homem deve ter  
até que ele possa ouvir as pessoas chorar?  
[...] quantas mortes serão necessárias  
até que ele saiba que já morreu gente demais?

A resposta meu amigo está soprando no vento

Quantos anos pode existir uma montanha  
até que ela seja varrida pelo mar?  
[...] quantos anos podem algumas pessoas existir  
até que lhes permitam serem livres?  
[...] quantas vezes pode um homem virar a cabeça  
e fingir que ele simplesmente não vê?

A resposta meu amigo está soprando no vento

Bob Dylan

## RESUMO

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, focaliza a produção de sentido no projeto de vida do educador universitário e suas interfaces com a construção de uma vida geradora de bem-estar docente e bem-sucedida. O referencial teórico, que embasa o estudo, fundamenta-se nos pressupostos de V. E. Frankl, no que se refere ao sentido da vida, estabelecendo-se uma interlocução com autores que discutem suas postulações teóricas, assim como com outros que problematizam a vida do educador e as dimensões do bem-estar na docência. O campo empírico da investigação é o Centro Universitário La Salle - Unilasalle –Canoas - RS, localizado na região metropolitana de Porto Alegre. Os sujeitos participantes são os acadêmicos formandos, os educadores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e, no mínimo, com dois anos de contrato na Instituição, que lecionam nos cursos de graduação oferecidos por ela, e os coordenadores desses cursos. A coleta de dados foi estruturada em duas etapas: na primeira os acadêmicos, os coordenadores de cursos e os educadores responderam um questionário contendo duas questões abertas, sendo que a primeira se refere às características de um educador bem-sucedido e realizado, pessoal e profissionalmente, e a segunda, solicita a indicação de nomes de educadores da instituição que os sujeitos consideram bem-sucedidos e demonstram um bem-estar no exercício da ação docente. Tendo-se presente tais indicações, os dez educadores mais citados pelos três grupos de sujeitos participaram do Estudo de Caso, e o instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada. A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. A análise dos dados resultou nas seguintes categorias quanto à produção de sentido na vida dos educadores: realização e êxito na vida; querer existencial; internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar; construção do eu no ser para o outro; escolhas que fazem crescer; vínculo com o outro: pessoa e Instituição; a invenção de um método; e processo formativo na dupla face: estudar e trabalhar. Apresenta-se uma proposta de Logoformação, como possibilidade e potencialidade na perspectiva de formar e educar para a produção de sentido.

**Palavras-chave:** Produção de sentido docente. Bem-estar docente. Realização pessoal e profissional. Educação Superior. Logoformação.

## RESUMEN

La investigación, tipo Estudio de Caso, focaliza la producción de sentido en el proyecto de vida del educador universitario y sus interfaces con la construcción de una vida generadora de bienestar docente y de éxito. El referencial teórico, en que se basa el estudio, se fundamenta en las conjeturas de V.E. Frankl, en lo que se refiere al sentido de la vida, estableciéndose una interlocución con autores que discuten sus postulaciones teóricas, así como, con autores que problematizan la vida del educador y las dimensiones del bienestar en la docencia. El campo empírico de la investigación es el Centro Universitario La Salle - Unilasalle – localizado en la ciudad de Canoas, región metropolitana de la gran *Porto Alegre, Rio Grande do Sul*, Brasil. Los sujetos participantes son los estudiantes universitarios próximos a graduarse, los educadores con carga-horaria igual o superior a 16 horas por semana y con un mínimo de dos años de contrato en la Institución, que enseñan en las diversas facultades de la graduación ofrecidos por el Centro Universitario y los coordinadores de las facultades del mismo. La colecta de datos fue estructurada en dos etapas: en la primera los estudiantes, los coordinadores y los educadores respondieron a un cuestionario que contenía dos preguntas abiertas, la primera, que se refiere a las características de un educador exitoso y realizado personal y profesionalmente, y la segunda, solicita la indicación de nombres de educadores de la institución que los sujetos consideran de éxito y demuestran una bienestar en el ejercicio de la acción docente. Teniendo presente tales indicaciones, los diez educadores más citados por los tres grupos de sujetos participaron del Estudio de Caso, y el instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada. El análisis de los datos colectados fue realizada a través de la técnica de Análisis de Contenido propuesta por Bardin. El análisis de los datos dio como resultado las siguientes categorías en lo que se refiere a la producción de sentido en la vida de los educadores: realización y éxito en la vida; querer existencial; internalización de ejemplos de figuras parentales y educativas que ayudan a caminar; construcción del yo en el ser para el otro; opciones que hacen crecer; vínculo con el otro: persona e institución; la invención de un método y proceso formativo en la doble faceta: estudiar y trabajar. Se presenta una propuesta de Logoformación, como posibilidad y potencialidad en la perspectiva de formar y educar para la producción de sentido.

**Palabras clave:** Producción de sentido docente. Bienestar docente. Realización personal y profesional. Educación Superior. Logoformación



## ABSTRACT

The research, Study Case type, focuses the production of sense in the life project of the university educator and its interfaces with the building of a generating life of teaching well-being and successful. The theoretic referential that bases the study, founds itself in the presupposed by V.E. Frankl in what is referred to the sense of life, establishing a dialogue with authors who discuss their theoretic postulations. Also with authors who render problematic the life of the educator and the dimensions of comfort in teaching. The empiric field of the investigation is the La Salle University Center – Unilasalle – Canoas – Rs, situated in the metropolitan region of Porto Alegre. The participant subjects are the graduating students, the educators with a time-table load equal or higher to 16hrs-classes and, at least, with a two-year contract in the institution, who teach in the graduation courses offered by it, and the coordinators of those courses. The collection of data was structured in two stages: in the first, the students, the coordinators of courses and the educators answered a questionnaire having two open questions. The first one refers to the characteristics of a successful and accomplished educator, personally and professionally. The second one requests the indication of names of educators of the institution that the subjects consider as successful and demonstrate satisfaction in the exercise of the teaching action. Having in mind such indications, the ten most cited educators by the three groups of subjects participated in the Study of Case, and the instrument used was a semi-structured interview. The analysis of the collected data was realized through the technique of Analysis of Content proposed by Bardin. The analysis of the data resulted in the following categories as for the production of sense in the life of the educators: accomplishment and success in life; existential willing; internalization of examples of parental and educative figures that help walking; building of the self in the being for the other; choices that make grow; link with the other; person and institution; the invention of a method and formative process in the double face: to study and to work. A proposal of Logo formation is presented, as a possibility and potentiality in the perspective of forming and educating for the production of sense.

**Keywords:** Teaching sense production. Teaching well-being. Personal and professional accomplishment. Higher Education. Logo formation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese - Logobiografia de Viktor E. Frankl.....	48
Figura 2 - Síntese - Quadro de Referência .....	97
Figura 3 - Síntese - Procedimentos metodológicos.....	123
FIGURA 4 - Síntese - Logoformação .....	212

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Idade dos Acadêmicos .....	104
Tabela 02 - Cursos freqüentados pelos acadêmicos .....	105
Tabela 03 - Idade dos professores .....	106
Tabela 04 - Curso de lotação dos professores .....	107
Tabela 05 - Número de horas de trabalho semanal dos professores.....	107
Tabela 06 - Idade dos coordenadores .....	108
Tabela 07 - Características de um educador realizado e bem-sucedido na vida ....	126
Tabela 08 - Cursos, modalidade e número total de semestres .....	250
Tabela 09 - Cursos de Graduação Unilasalle/RS .....	251
Tabela 10 - Lotação de professores por Curso .....	252
Tabela 11 - Cursos de Graduação X Coordenadores .....	253
Tabela 12 - Características de um educador .....	254

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 QUADRO DE REFERÊNCIA</b> .....	25
2.1 PARTE 1 - LEITURA DE UMA LOGOBIOGRAFIA: A VIDA DE VIKTOR E. FRANKL .....	25
DA INFÂNCIA AOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO .....	26
A VIDA NOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO .....	32
A LIBERTAÇÃO DO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO E O REGRESSO A VIENA ....	43
2.2 PARTE 2 - A VIDA DO EDUCADOR: INTERFACES ENTRE AS DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL .....	49
A VIDA DO EDUCADOR: INTERFACES ENTRE AS DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL .....	50
BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA DOCÊNCIA.....	64
A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM FRANKL.....	75
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	98
TIPO DE ESTUDO .....	99
CAMPO DE ESTUDO .....	100
PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
PROCEDIMENTO PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO .....	109
INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS.....	109
PRÉ-TESTE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	113
PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	115
ANÁLISE DOS DADOS.....	117
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	124
4.1 PERFIL DE UM EDUCADOR BEM-SUCEDIDO E REALIZADO .....	124
4.2 INICIANDO A CATEGORIZAÇÃO .....	136
CATEGORIA 1: REALIZAÇÃO E ÊXITO NA VIDA .....	139
CATEGORIA 2: QUERER EXISTENCIAL.....	148
CATEGORIA 3: INTERNALIZAÇÃO DE EXEMPLOS DE FIGURAS PARENTAIS E EDUCATIVAS QUE AJUDAM A CAMINHAR .....	156
CATEGORIA 4: CONSTRUÇÃO DO EU NO SER PARA O OUTRO .....	166
CATEGORIA 5: ESCOLHAS QUE FAZEM CRESCER .....	173

CATEGORIA 6: VÍNCULO COM O OUTRO: PESSOA E INSTITUIÇÃO.....	176
CATEGORIA 7: A INVENÇÃO DE UM MÉTODO .....	185
CATEGORIA 8: PROCESSO FORMATIVO NA DUPLA FACE: ESTUDAR E TRABALHAR.....	192
<b>5 PARA POTENCIALIZAR A PRODUÇÃO DE SENTIDO .....</b>	<b>200</b>
MEU PERCURSO .....	200
OBJETIVOS ATENDIDOS .....	204
ACHADOS DA TESE .....	205
MINHA PROPOSTA: POR UMA LOGOFORMAÇÃO .....	208
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>225</b>
APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo.....	225
APÊNDICE B - Termo de consentimento: questionário para os professores - (livre e esclarecido) .....	227
APÊNDICE C - Termo de consentimento:questionário para os coordenadores dos cursos da graduação - (livre e esclarecido) .....	230
APÊNDICE D - Termo de consentimento: questionário para os acadêmicos - (livre e esclarecido) .....	233
APÊNDICE E - Documento explicativo aos professores convidados a responder ao questionário .....	236
APÊNDICE F - Questionário para os coordenadores (livre e esclarecido) .....	238
APÊNDICE G - Questionário para os professores .....	239
APÊNDICE H - Solicitação de autorização aos professores para a aplicação dos questionários com os acadêmicos .....	240
APÊNDICE I - Questionário para os acadêmicos (livre e esclarecido).....	242
APÊNDICE J - Termo de consentimento para entrevista com os professores (livre e esclarecido) .....	243
APÊNDICE K - Roteiro pessoal para a entrevista semi estruturada .....	246
APÊNDICE L - Roteiro para a entrevista semi-estruturada .....	249
<b>ANEXOS .....</b>	<b>250</b>
ANEXO A - Cursos, modalidade e número total de semestres .....	250
ANEXO B - Cursos de Graduação do Unilasalle e número de acadêmicos matriculados nas disciplinas dos dois últimos semestres do curso .....	251
ANEXO C – Lotação dos professores nos cursos de graduação do Unilasalle assim como número total de professores com carga-horária igual ou superior a 16 h/a e mínimo de dois anos de contrato no Unilasalle .....	252
ANEXO D - Curso de graduação do Unilasalle com seus respectivos coordenadores .....	253
ANEXO E - Tabela geral das características de um educador realizado e bem-sucedido na vida .....	254
ANEXO F - Entrevista com a educadora nove .....	258

## 1 INTRODUÇÃO

A Tese que proponho<sup>1</sup> está vinculada à linha de pesquisa *Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), linha de pesquisa em que atuam o orientador Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera e o co-orientador Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus pesquisadores, dentre outros temas do bem-estar e do mal-estar docente. Esta linha de pesquisa estuda o desenvolvimento humano como um processo para toda a vida, problematizando suas implicações para a educação e a saúde nas dimensões biológica, psicológica, social e cultural. Pretende, outrossim, estudar processos e dificuldades de aprendizagem, bem como processos relacionados a pessoas portadoras de necessidades especiais.

A temática focalizada nesta investigação é a produção de sentido<sup>2</sup> no projeto de vida do educador universitário<sup>3</sup> e suas interfaces com a construção de uma vida bem-sucedida e geradora de bem-estar docente. O cerne de minha problemática está na produção de sentido, ao qual estão circunscritas as categorias da vida do educador universitário, e o bem-estar na docência.

Acredito que, a partir de minha incursão nos pressupostos teóricos balizadores deste estudo, articulados com os dados coletados na parte empírica, posso acenar para a proposição de uma Logoformação<sup>4</sup>. Assim, viso contribuir para a construção de uma proposta formativa que contemple conteúdos e processos imprescindíveis para a formação da pessoa em geral e especialmente do educador

---

<sup>1</sup> Considerando a intensidade com que fui me envolvendo na pesquisa, minha história de vida e minha autoria escrevo em primeira pessoa. Faço minhas as palavras de Ricoeur: "Finalmente, devo admitir que não tenho uma regra fixa para o uso do "eu" e do "nós", com exceção do "nós" de autoridade e majestático? (sic!) Digo de preferência "eu" quando o assumo um argumento e "nós" quando espero arrastar comigo meu leitor" (RICOEUR, 2007, p. 19).

<sup>2</sup> O Termo "Sentido" é acompanhado, em Frankl, por vários verbos: dar, produzir, adquirir, perder, encontrar, descobrir, construir, inventar, extrair sentido. Nesta tese, mesmo construído com vários desses termos, meu enfoque sempre recai sobre a produção de sentido a partir de uma situação concreta em que a pessoa, somente ela, procura responder.

<sup>3</sup> Opto pelo termo "Educador", em vez de professor, por entender que o primeiro expressa melhor o significado daquilo que pretendo dizer. No desenvolvimento da Tese trabalhei mais intensamente este conceito.

articulando suas dimensões pessoal e profissional. Quero igualmente oferecer indicativos para uma vida bem sucedida, resultante da produção de sentido.

Assim, no que se refere à produção de sentido, elejo a abordagem antropológica de Viktor Frankl, a qual sustenta que a produção de sentido é um dos pressupostos para que o ser humano se desenvolva de forma integral, tenha uma visão positiva em face da vida e da missão para a qual é chamado. Dito de outro modo, em meu entender, toda pessoa que consegue (re)construir ou, nas palavras do autor, produzir um sentido na vida tem a possibilidade de vivê-la em plenitude, não somente quando ela é fácil, mas principalmente quando apresenta desafios.

Para solidificar nossa discussão, busquei complementar as idéias de Frankl através da aproximação de seus pressupostos com a Psicologia Positiva de Seligman. Também, com relação à saúde global da pessoa e ao bem-estar na docência, tal complementaridade a procuro no diálogo com autores que se situam dentro da perspectiva Humanista Existencial, especialmente no tocante à exploração das características da fase adulta. Dentre outros: Maslow, Levinson, Erikson, Jesus, Mosquera, Mosquera e Stobäus, e Justo. O acento na idade adulta é decorrente do fato dos educadores do Unilasalle serem adultos. Por fim, a vida do educador é tematizada tendo-se por base, especialmente, as postulações de Nóvoa, Abraham e Huberman.

O interesse em focalizar a produção de sentido no projeto de vida do educador universitário e suas interfaces com a construção de uma vida geradora de bem-estar docente e bem-sucedida, foi sendo gestado gradativamente, no decorrer de minha formação e atuação profissional. Atuação esta em que se entrecruzam os papéis de educador, psicólogo e gestor, cujo principal desafio é gerir os processos e as práticas das obras educativas da Rede La Salle<sup>5</sup>, que abrange desde a Educação Infantil à Educação Superior.

---

<sup>4</sup> Por logoformação, entendo uma formação e educação promotora de sentido na vida da pessoa, que se expressa particularmente na vivência dos valores criativos, vivenciais e atitudinais. Desenvolvo este conceito no capítulo 5 – Para potencializar a produção de sentido.

<sup>5</sup> Por Rede La Salle compreendo o conjunto de Obras da Sociedade Porvir Científico, com Sede em Porto Alegre, mantenedora das Instituições Educativas Lassalistas em seis Estados e no Distrito Federal no Brasil, assim distribuídas: doze obras assistenciais atendendo aproximadamente dez mil educandos/ano e duzentos educadores; quinze Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio totalizando, aproximadamente, dezessete

Ao aprofundar os estudos da Obra e Pedagogia Lassalistas, verifico que a preocupação com o projeto de vida pessoal e profissional remonta às origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no Brasil conhecidos como Lassalistas. São João Batista de La Salle (1651-1719), fundador da Obra Lassalista, insistia na formação do educador como forma de garantir excelência na educação, seja em seus princípios, seja em suas práticas.

Desde a França do século XVII, até os dias atuais, a Instituição Lassalista pautou, em seus discursos e práticas, a formação de educadores e o cuidado com a formação integral do ser humano, tanto dos educadores quanto dos educandos em suas dimensões física, psíquica e espiritual. No dizer dos lassalistas:

Em qualquer encontro com a pessoa, percebemos que ela se expressa como um todo, e atinge o todo no outro. Nossa visão de pessoa concebe-a constituída em três níveis: físico, psíquico e espiritual. Nosso processo educativo tem isto presente, de forma implícita ou explícita (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 13).

La Salle preocupou-se com a formação de um novo tipo de educador, pois “[...] queria que seus mestres fossem profissionais competentes e dedicados inteira e estavelmente ao magistério; comunitários em seu espírito e vivência; e humana e cristãmente exemplares” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 33).

La Salle acompanhava seus educadores em sua formação inicial e continuada. Com este objetivo, escreveu o manual pedagógico chamado “O Guia das Escolas Cristãs”. Neste texto constavam orientações pontuais que deviam ser observadas pelos educadores no cotidiano educativo (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 34).

Dentre as características da Escola Lassalista, destacam-se as dimensões: cristã, renovada, adaptada, fraternal e formadora<sup>6</sup>. Chamo a atenção para a

---

mil educandos e dois mil e quinhentos educadores; um Centro Universitário, com aproximadamente duzentos e cinquenta educadores e seis mil e quinhentos alunos; duas Faculdades isoladas, totalizando dois mil educandos e oitenta educadores (LA SALLE. Disponível: <[www.lasalle.edu.br](http://www.lasalle.edu.br)>. Acesso em: 10 maio 2008).

<sup>6</sup> Hengemüle (2007) trata destas e de outras dimensões numa excelente síntese da Educação pensada e vivida por La Salle. Em linguagem clara e didática, o autor apresenta, com muita propriedade, o conceito e as características da Educação Lassaliana ao longo de sua obra.

dimensão formadora, que assume uma “Educação integradora: que prepara não só para o domínio das diversas habilidades para a vida, mas que dá uma unidade, um direcionamento e um sentido a essa vida com as suas variadas dimensões” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 32).

E La Salle vai além de uma mera prática pedagógica. Preocupa-se em idealizar um estilo de educação que passa pelo cultivo de uma espiritualidade própria do educador: “Para garantir o estilo da escola que idealizou, procurou infundir em seus mestres uma alma de apóstolo. Desenvolveu neles uma espiritualidade de educadores, caracterizada pelo espírito de fé” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 34).

Esse espírito de fé, dentre outras características compreende a vivência da docência como uma vocação. Mais adiante, ainda afirma que o educador “Vive a sua experiência pessoal, familiar, social, profissional [...] numa dimensão espiritual que a unifica e direciona” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004, p. 34).

Dentro do contexto de minha atuação na gestão educativa, percebo que tanto as manifestações de bem-estar quanto as de mal-estar docente, se encontram presentes entre os educadores da Rede La Salle, tanto no âmbito da Educação Básica quanto na Educação Superior. Inclusive, se direciono o meu olhar para o passado, para os primórdios da Educação Lassalista, verifico que o início desta obra foi permeado por desafios e dificuldades de toda ordem.

Apesar disso, mesmo que o clima e as situações enfrentadas tenham sido propícios para o mal-estar docente, houve educadores que perseguiram seus ideais. Isso me leva a crer que o diferencial desses educadores remete ao fato de que tinham um projeto de vida. Provavelmente, tal projeto tenha sido o alicerce de suas trajetórias, fortalecendo-os e viabilizando o desenvolvimento de competências de resiliência para a superação das adversidades.



A determinação dos primeiros educadores, João Batista de La Salle, Nicolas Vuyart e Gabriel Drolin, que persistiram nesta missão, viabilizou que hoje pudéssemos dar continuidade a essa história. Em 1691, num momento em que sua obra insipiente se encontrava à beira da ruína, se comprometeram solidariamente:

Fazemos voto de união e associação, para procurar manter este estabelecimento, sem podermos separar-nos, ainda que permaneçamos somente nós três nesta Sociedade, e mesmo que nos vejamos obrigados a pedir esmolas e a viver de pão somente (LA SALLE, 2001, p. 95).

É o compromisso que, na história lassalista, é conhecido por “Voto Heróico”.

Em minha trajetória, atuando em variados espaços e instâncias, observações voltadas às diferentes posições assumidas por educadores que atuam no nível superior - por um lado, a falta de encantamento e bem-estar e por outro a capacidade de encantamento e produção de sentido - me foram inquietando no decorrer do tempo e, de certo modo, me instigaram a buscar fundamentos teóricos que me auxiliassem a compreender tais posturas.

Dentre tais observações, a que mais me mobiliza são as distintas formas de posicionamento e enfrentamento das adversidades no contexto acadêmico, sejam elas de cunho organizacional, estrutural, financeiro, pessoal, inter-pessoal, ou ainda relativas ao processo ensino-aprendizagem.

Com a verificação de diferentes posturas assumidas pelos educadores frente a situações por vezes similares, comecei a perguntar-me sobre: Como se dá, em nossos educadores universitários, a capacidade de considerar o trabalho e cada situação da vida como espaços específicos e adequados para viver numa atitude de produção de sentido? Em face de tantos apelos por uma vida limitada à vontade de prazer, ou mesmo, centrada na vontade de poder, como as pessoas se movem para produzir sentido para seu existir e sua missão educativa? Como é a força que move um educador universitário, na interface pessoal e/ou profissional, a ultrapassar os limites do mal-estar docente e transcender para uma condição de bem-estar carregada de sentido? Como se dá o sentido de vida de um educador que se entrega a um projeto de existência calcado na missão de educar em uma época

impregnada por um sentimento de mal-estar na docência? Como acontece a relação existente entre sentido de vida e bem-estar docente? Ser educador hoje, para quê? Qual o sentido que o educador universitário atribui à sua prática docente? Como se constroem as perguntas, os desafios que a docência lhe faz? Estes são interrogantes que, a modo de cinzel aguçado, nos ajudam a esculpir a questão relativa à produção de sentido na docência universitária.

Parto do pressuposto de que o educador é uma pessoa que faz sua própria história de vida, e de que esta interfere em sua atuação profissional, e vice-versa. Fundamentados nos postulados de Victor E. Frankl, entendo que um elemento essencial na trajetória de vida do educador é a busca de sentido. Para Frankl (1978, p. 23), “[...] a vida tem um sentido isento de limitações. Que seja breve ou longa, não importa”.

Nessa perspectiva, **postulo a tese** de que uma pessoa que consegue construir sentido para sua existência terá maiores chances de ter existência bem-sucedida e realizada, desdobrando-se num projeto de vida pessoal e profissional pautado pela construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais.

A vida do educador pode ser compreendida como decorrente da articulação entre a sua dimensão pessoal e profissional<sup>7</sup>. Com relação à vida ser bem-sucedida, inicio a discussão do significado do termo bem-sucedido, a partir do apresentado no Dicionário de Ferreira (1999) : “Que teve bom sucesso, bom êxito”. No entanto, não é a definição do Dicionário Aurélio, muito vigente na sociedade atual, que assumo. Ao situar a idéia de vida bem sucedida, dentro do referencial teórico de Frankl, percebo que este autor lhe atribui conotação mais ampla, não precisa ela estar necessariamente ligada a um resultado final positivo. Antes de tudo, está ligada ao esforço da pessoa, a valores pessoais, a questões éticas e morais para além de meros resultados positivos.

Tal posição me remete à relatividade do que é considerado sucesso, pois o que pode ser considerado sucesso para uma pessoa pode não sê-lo para outra.

---

7 Problematizo mais esta questão no capítulo 2.

Nessa linha de pensamento, Längle (1992, p. 51) indaga sobre a relação entre sentido e sucesso: “O sentido seria uma receita para o sucesso? Ou será que o sentido exige que renunciemos ao sucesso?” Ao responder tal questionamento, esse autor explica que:

[...] a ocorrência do sucesso nunca depende exclusivamente do homem, também não pode ser creditada totalmente a uma realização própria. Assim, também o fracasso não pode ser atribuído simplesmente ao azar. A base de um verdadeiro sucesso é constituída pelo esforço, e o sucesso ocorre quando ao esforço se acrescenta o fator “casualidade”. O esforço aumenta a probabilidade para a ocorrência do sucesso; através da habilidade, prática, engajamento e experiência, o homem pode aumentar suas chances de sucesso e reduzir a influência da casualidade. Somente se houver [...] esta contribuição por parte do homem, podemos falar de um sucesso genuíno. Se alguém por acaso e sem procurar, achar um anel de ouro, este fato não pode ser denominado de sucesso, é pura casualidade (LÄNGLE, 1992, p. 51) [grifo do autor].

Refletindo sobre isso, percebo que o esforço empreendido é uma das condições necessárias para alguém se tornar bem-sucedido, mas que ele não é o determinante único. É preciso ter presente outros fatores, até mesmo contextuais, éticos e morais, que podem contribuir de forma positiva ou negativa para o alcance ou não de um determinado resultado.

No entender de Frankl (1978), o sucesso seria um *efeito colateral*, uma decorrência, sendo que a pessoa precisa empreender esforços de forma comedida, sem tornar-se dependente do sucesso. Dito de outra forma, o sentido de um feito não está, necessariamente, vinculado e/ou reduzido ao sucesso do mesmo, mas sim, ao sentido particular que se atribui àquilo que foi realizado, independentemente do resultado final obtido. Retomando a relação entre sucesso e sentido, Längle (1992, p. 57) afirma:

O sentido está no *engajamento* por algo que representa um valor. Assim, o sentido se localiza totalmente do lado do realizável, está sempre ao alcance do homem. O homem não está em ter-sucesso, mas no esforço decisivo por um valor (como, por exemplo, uma tarefa, uma pessoa amada). Ter sucesso significa: Com meu esforço tive sorte pelo fato de ter alcançado o objetivo visado. Por outro lado, viver com sentido significa: Eu me orientei e esforcei para alcançar algo que tem valor, e que permanece pleno de sentido, mesmo que o objetivo não tenha sido alcançado ou o trabalho não pudesse ser concluído [grifo do autor].

Por fim, acrescento, ao que já foi explicitado anteriormente, o conceito de realização, sob a ótica das perspectivas pessoal e profissional, para ser congruente

com minha compreensão de vida bem sucedida de um educador. Acredito que um educador realizado pessoal e profissionalmente é aquele que tem a realização como consequência de uma atitude que consegue atribuir sentido às suas escolhas tendo como base suas crenças, ideais e valores.

O êxito e a realização passam a ser, então, não mais fim em si mesmo, mas consequência da dedicação e do sentido atribuído a tudo aquilo que a pessoa se propõe, respeitadas as dimensões éticas e morais em relação ao outro como pessoa. Vista a partir desta perspectiva, fica evidente a convicção de Frankl de que o sentido está e é construído pelo ser humano, sendo que ele é livre e responsável por suas opções e decisões no decorrer de sua existência.

A produção de sentido pode ser favorecida por modos de transcender como o ato de dedicar-se a alguém e/ou a algo pelo simples valor disso, independente da possibilidade de sucesso em si mesmo de tal ato. Se pautarmos nossa vida por este princípio, possivelmente teremos a saúde global e a força necessárias e suficientes para nos dedicarmos àquilo que consideramos essencial e também para enfrentarmos as adversidades quando elas surgirem.

Todas estas questões, explícitas ou implícitas, no tocante à forma de ser e de se mostrar educador bem sucedido hoje, muito me instigaram a pesquisar, de forma intensa, transformando em estudo de caso o recorte da docência universitária. Tomo como meu o que diz Stake: “Só se estuda um caso, ou uns poucos casos, mas ele ou eles são estudados em profundidade” (STAKE, 1998, p. 19).

Aspiro, ao final deste estudo, ter problematizado minha tese, principalmente considerando as percepções dos educadores, dos acadêmicos, dos coordenadores dos cursos de graduação do Unilasalle e os depoimentos dos educadores participantes do estudo de caso sobre as múltiplas formas de ser um educador bem-sucedido e realizado em sua vida.

A partir do meu interesse, procedo a um exame inicial da literatura, realizando

um mapeamento preliminar de dissertações e teses<sup>8</sup>, artigos publicados em periódicos nacionais e livros (nacionais e estrangeiros) que focalizam temáticas atinentes ao tema em pauta. A leitura flutuante destes materiais me possibilitou ter uma visão geral das discussões acerca do tema. Além disso, nessa revisão de literatura, pude verificar a inexistência de um estudo que realize um aprofundamento sobre a vida do educador<sup>9</sup> e suas interfaces com a dimensão da produção de sentido.

Por fim, entendo que o conjunto dos fatores já elencados aponta elementos substanciais para justificar a relevância do estudo em questão. Retomando os aspectos que me mobilizaram para propor este estudo, considero que a realização dele justifica-se e é mesmo premente em função:

- a) de minha crença na educação e na pessoa do educador, que precisa ser melhor potencializado, bem como da realidade vivida por muitos educadores, imersos cada vez mais em situações de mal-estar;
- b) de minha trajetória de vida como educador, psicólogo e gestor, direcionada para a formação docente, haja vista meu percurso, atuando tanto nas Escolas de Educação Básica como na Educação Superior da Rede La Salle, e outras;
- c) da inexistência de um estudo desta natureza na Educação Superior que problematize a temática em pauta tendo como referencial a antropologia de Frankl;
- d) da relevância deste estudo para as Políticas de Formação Inicial e Continuada na Rede La Salle e, especialmente, para os Educadores do Centro Universitário La Salle;
- e) da importância da formação continuada para a promoção de pessoas saudáveis e o aprimoramento dos processos e práticas educativas na Educação Superior.

---

<sup>8</sup> Utilizei como referência o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>9</sup> Entendida como sendo resultante de sua trajetória pessoal e profissional (NÓVOA, 2000). Minha compreensão de “vida do educador” procura dar conta do todo da pessoa, para além das fragmentações didáticas que a retalham em vida pessoal, profissional, familiar, social, cultural, existencial, etc.

Acredito que os resultados desta investigação poderão contribuir significativamente para o entendimento e a problematização da unicidade do projeto de vida do educador, concorrendo para a superação de uma visão dicotômica que separa o seu ser pessoal e profissional. O delineamento, (re)construção e vivência desse projeto de vida é o cerne de uma vida geradora de bem-estar e bem-sucedida.

Parece-me correto afirmar que a produção de sentido se constitui numa nova categoria a ser contemplada enquanto elemento constitutivo da construção do bem-estar pessoal e profissional do educador universitário. Finalmente, desta problematização, possivelmente, poderão surgir indicativos para a construção de competências de resiliência, de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores.

Desse modo, **a problemática de investigação** que me mobiliza é: Que elementos participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando na prática de uma vida que se deseja ser bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista de educadores que atuam na Educação Superior?

A partir dessa problemática de investigação, delineei como objetivo geral da pesquisa analisar os depoimentos de docentes sobre as relações entre as dimensões pessoal e profissional que constroem sua existência na perspectiva de uma produção de sentido, bem-sucedidos e realizados em sua vida.

Em relação aos objetivos específicos, eles estão assim formulados:

- a) identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida;
- b) identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores dessa Instituição considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida;

- c) analisar, no depoimento dos educadores, suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida;
- d) analisar, no depoimento dos educadores, as contribuições dos seus processos e práticas de formação inicial e continuada, para uma produção de sentido na vida;
- e) propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

Conforme Fox (1981, p. 57), o ponto de partida de uma investigação pode ser “[...] uma idéia ou uma necessidade impulsionadora, ou de uma área problemática”. Tal idéia e/ou necessidade, geralmente, podem ser traduzidas através de questões norteadoras, as quais mobilizam o investigador a adentrar um campo teórico-metodológico que lhe possibilite encontrar possíveis respostas para as dúvidas colocadas.

Em meu caso, tendo presente a problemática e os objetivos da investigação, algumas das questões que me têm inquietado e, de certo modo, mobilizado a adentrar a temática mencionada, foram as seguintes:

- a) quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida?
- b) na concepção dos educadores, quais elementos significativos participam na produção de sentido, em sua vida?
- c) há relação entre a produção de sentido na vida pessoal e a produção de sentido no exercício da docência?
- d) como os processos e práticas de formação inicial e de formação continuada contribuem na produção de sentido na docência ?
- e) de que modo elementos significativos deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial e de formação continuada, a fim de poder orientar o educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida?

Feitas tais considerações, destaco que esta tese está estruturada em Introdução e mais quatro capítulos. Neste capítulo introdutório, pontuo a problemática investigativa através da contextualização dos fatores que impulsionaram a realização do estudo, assim como apresento a problemática, os objetivos de investigação e as questões norteadoras do estudo.

No segundo capítulo: *Quadro de Referência*, na primeira parte, *Leitura de uma logobiografia*, situo a vida e a obra de Frankl, cuja teoria serve como referencial teórico de base para a pesquisa. Na segunda parte, trabalho *A Vida do Educador: interfaces entre as dimensões pessoal e profissional, O Bem-estar na Docência e a Produção de Sentido em Frankl*. Apresento uma revisão de literatura preliminar relativa às produções que focalizam as temáticas norteadoras de minha investigação bem como discorro sobre os pressupostos centrais da teoria de Frankl. Enfatizo, especialmente, as dimensões da produção de sentido e da construção e vivência dos valores.

No terceiro, *Procedimentos metodológicos*, caracterizo a pesquisa e explicito a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo.

No quarto capítulo realizo a análise dos dados, traçando, a partir dos dados do questionário, um perfil de um educador realizado e bem-sucedido em sua vida. Continuo a problematização dos dados, com análise das entrevistas onde faço análise e inferências sobre a pessoa do educador numa perspectiva de formação integral e integradora.

O quinto e último capítulo contempla considerações pertinentes à minha pesquisa.



## 2 QUADRO DE REFERÊNCIA

### 2.1 PARTE 1 – LEITURA DE UMA LOGOBIOGRAFIA: A TRAJETÓRIA DE VIDA DE VIKTOR E. FRANKL

Neste capítulo, faço uma leitura da logobiografia de Frankl, tendo por base especialmente duas de suas obras de caráter mais autobiográfico. Ao cunhar o termo logobiografia compreendo-o na lógica de biografias e histórias de vida alicerçadas, construídas e vividas com produção de sentido”, pautadas pela construção e vivência de valores criativos, valores vivenciais ou de experiência, e valores atitudinais.

Sob esse olhar logobiográfico é que faço minha leitura e resgato a magnitude da vida e obra de Frankl, entendendo que a narrativa de sua trajetória vem agregar valor à minha investigação, principalmente no referente à compreensão da vida dos educadores, tanto pela expressão de suas vivências quanto pela categoria *sentido* que se soma ao meu olhar inquiridor.

Considero oportuno situar o contexto pessoal e situacional do autor, uma vez que tais contextos influenciaram o desenvolvimento de sua obra. Concordo com Xausa (1984, p. 2) quando diz que “apresentar uma teoria sem o seu autor seria desconhecer a gestação desta teoria e separá-la do humano. Especialmente, a logoterapia não pode, nem poderá ser entendida na sua amplitude sem o conhecimento da vida de seu autor [...]”.

É importante chamar atenção para as bases do pensamento filosófico de Frankl mesmo não tendo a intenção de discorrer sobre as origens da tradição existencial. Contudo, acho necessário e suficiente apenas pontuar a tradição existencial européia sobre a qual Frankl assenta seu pensamento. Essa opção justifica-se pelo fato de o autor beber das fontes Existencialistas e Fenomenológicas que lhe dão base para os fundamentos filosóficos da logoterapia. A título de exemplo, sem ser exaustivo, cito apenas alguns desses autores.

Frankl haure diretamente das fontes da filosofia existencial de Kierkegaard (2007) seus conceitos de liberdade e responsabilidade.

Não é menor, nele, a influência do pensamento de Rollo May (1980,1982 e 1987) a qual transparece em seus conceitos de psicologia da existência, os valores criativos e a questão da liberdade.

Trabalha também com as bases filosóficas da fenomenologia de Heidegger, (1989), que lhe dá uma compreensão do sentido do ser, especialmente diante das atrocidades humanas com humanos, por Frankl testemunhadas e sofridas por ocasião das duas grandes guerras mundiais. Com a fenomenologia de Heidegger lhe vem a pergunta sobre a existência humana a partir da concepção do homem enquanto ser-no-mundo; ser aí, na existência.

Jaspers (1965) o influência com o conceito de transcendência, que lhe ajuda ver as situações-limite da existência humana como oportunidade para transcender-se.

Já a influência de Buber (1974) o leva a conceber como autêntica aquela existência que é balizada no encontro com o outro, que se dá no diálogo eu-tu.

## DA INFÂNCIA AOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO

Viktor Emil Frankl, filho de Gabriel e Elsa Lion, nasceu no dia 26 de março de 1905, na cidade de Viena. Ele e seus dois irmãos mais velhos, Walter e Estela, foram educados dentro dos princípios da tradição judaica. Aos três anos de idade, Frankl já demonstrava interesse pela medicina. Aproximadamente pelos quatro anos de idade relata que acordou assustado, tendo a noção de que também um dia morreria. Nas palavras do autor:

Em momento algum, o temor da morte foi uma preocupação para mim; antes, foi uma bem outra coisa: a pergunta acerca da finitude da vida não eliminava seu sentido. A resposta a essa pergunta, aquela a que com muito

custo, finalmente consegui chegar, foi a seguinte: em alguns aspectos é só a morte que confere a plenitude de sentido à vida. Mas, sobretudo, a finitude da existência não pode anular este sentido, por uma razão muito simples: porque no passado não existe nada que se possa perder irrecuperavelmente, mas antes, tudo se encontra preservado. Então, pelo fato de ser passado, tudo está resguardado e salvo em face da finitude. Aquilo que realizamos e criamos, aquilo que vivenciamos e tentamos, o salvamos ao tornar-se passado, e nada nem ninguém pode fazê-lo desaparecer do mundo (FRANKL, 2003c, p. 15-16).

O ambiente familiar e a relação com os pais foram significativos para a vida de Frankl, sendo que o próprio autor salienta que “[...] o sentimento de amparo e de apoio não me veio através de reflexões e de sofismas filosóficos, mas, com certeza, do ambiente familiar em que vivia [...]” (FRANKL, 2003c, p. 17). Possivelmente, essa experiência de amor e acolhimento lhe ofereceram as bases para o desenvolvimento de personalidade saudável e, inclusive, foram fundamentais para que direcionasse seu interesse para a compreensão da complexidade da construção de sentido da vida. Ao comentar seu modo de ser, o autor em tela refere à influência dos pais:

Em linhas gerais eu me saí a meu pai. As qualidades que posso ter herdado de minha mãe, ao se ligarem com as de meu pai, quem sabe, podem ter produzido uma tensão em minha estrutura caracterológica [...] uma elevada racionalidade por um lado, e uma profunda emotividade pelo outro. A primeira, provavelmente herdei de meu pai; a segunda de minha mãe, assim suponho (FRANKL, 2003c, p. 10).

O próprio autor explica seu apego ao lar: “Eu estava tão ligado emocionalmente ao lar paterno, que sofri intensa saudade durante as primeiras semanas e meses, até mesmo anos, em que tive de pernoitar nos hospitais em que estava empregado” (FRANKL, 2003c, p. 7).

Durante a Primeira Guerra Mundial, devido à situação econômica, sua família passou por grandes necessidades. Frankl relata que:

Agora já não passávamos o verão num lugar de férias, mas em Pohrlitz (sul de Mähren, o povoado natal de meu pai). Nós, as crianças, íamos às casas para pedir pão e ao campo para furtar milho. Em Viena tinha de fazer fila às três horas da manhã para conseguir batatas no mercado, até que, às sete e meia, minha mãe me dispensava para que eu pudesse ir à escola. Isto no inverno (FRANKL, 2003c, p. 35-36).

No período entre as duas guerras mundiais, o autor realiza os estudos ginasiais e entra em contato com as obras dos filósofos naturalistas Wilhelm Ostwald

e Gustav Theodor Fechner, sobressaindo-se como aluno. No entanto, destaca Frankl (2003c, p. 36): “Logo que comecei a andar meus próprios caminhos, eu ia à *Volkshochschule* (Universidade Popular) para assistir às aulas de Psicologia Aplicada. A Psicologia Experimental também me interessava”.

Por volta dos dezesseis anos, num grupo filosófico da Universidade Popular, realiza uma fala sobre o sentido da vida. Ao se reportar a este pronunciamento, o autor observa que já estavam explícitas duas dimensões importantes de seu pensamento:

[...] na realidade, nós não devemos perguntar-nos sobre o sentido da vida, porque somos, nós mesmos, os interrogados. Nós é que devemos responder às perguntas que a vida nos faz. E só podemos responder a essas perguntas ao nos responsabilizarmos por nossa existência. O outro pensamento fundamental refere que o sentido último transcende nossa capacidade de compreensão, que deve transcendê-lo, em uma palavra, que se trata de um meta-sentido, *mas não tomado como algo metafísico*. Só nele podemos crer. Mas nele também devemos crer, ainda que seja apenas de maneira inconsciente, visto que algum de nós desde sempre já nele crê [...]. Isto significa que tudo o que acontece a alguém deve ter algum fim último, ou seja um meta-sentido. Mas, esse meta-sentido não se pode conhecer; só se pode crer nele (FRANKL, 2003c, p. 45-46) [grifo do autor].

Ele transita desde a Psicanálise até a Psicologia Individual, de Adler, culminando, anos mais tarde, no desenvolvimento de seus próprios pressupostos teóricos, a Logoterapia. Em palavras suas:

No início, eu hauria meus próprios conhecimentos de alunos famosos e diretos de Freud, como sejam Eduard Hitschmann e Paulo Schilder [...]. Em breve, iniciei correspondências com Sigmund Freud. Enviava-lhe material provindo de minhas amplas leituras interdisciplinares, e que eu julgava poderiam interessar a ele. Ele respondia imediatamente a cada uma das minhas cartas. Nossa correspondência foi mantida ao longo de todos os meus estudos do ciclo superior do colégio secundário. Lamentavelmente, decênios depois, todas as cartas e cartões postais foram confiscados pela Gestapo, quando fui levado ao campo de concentração (FRANKL, 2003c, p. 37).

Em decorrência de sua correspondência com Freud, um dos manuscritos de Frankl foi enviado, pelo próprio Freud, para a Revista Internacional de Psicanálise,

sendo publicado no ano de 1924<sup>10</sup>. Nesse mesmo ano, Frankl ingressou na Universidade de Viena para cursar medicina, formando-se em 1930.

O pendor para a área médica, manifesto já na infância, e potencializado pela influência da psicanálise, conduziram-no a optar pela psiquiatria. Frankl explica que tal escolha estava relacionada à sua capacidade, pois, segundo ele: “Fui prendado com aptidões para a psiquiatria [...] portanto, era meu dever, servir-me desta capacidade” (FRANKL, 2003c, p. 41). Continua o autor, refletindo sobre tal capacidade e, nesta reflexão, estabelece relação com outra potencialidade que possui, a de caricaturista.

Como caricaturista, assim como psiquiatra, primeiramente, percebo as debilidades de uma pessoa. Só que, como psiquiatra, ou pelo menos como psicoterapeuta, vislumbro, para além das debilidades (reais), em forma intuitiva, as possibilidades (facultativas) para superá-las, e sempre rastreio para além de uma situação deplorável, as possibilidades de encontrar algum sentido para ela. E, desta maneira, poder transformar um sofrimento aparentemente sem sentido, num êxito humano real. Na realidade, tenho a convicção de que não existe situação alguma que não contenha em si alguma possibilidade de sentido. Em grande porção, esta convicção é a temática da Logoterapia, e é sistematizada por ela (FRANKL, 2003c, p. 41).

Quando ainda era estudante de medicina, casualmente teve um encontro com Freud, descrito da seguinte forma:

[...] já era tarde: nessa época eu me encontrava sob a influência de Alfred Adler. [...] Seria longo demais referir-me à impressão recebida por Freud, e não em último lugar, pelo profundo contraste com Adler (FRANKL, 2003c, p. 40) [grifo do autor].

No ano de 1925, o artigo “*Psicoterapia e concepção do mundo*” foi publicado na “*Revista Internacional de Psicologia Individual*”. Em 1926, proferiu palestra no Congresso Internacional de Psicologia Individual Vienense (Düsseldorf, na Alemanha) na qual apresentou alguns de seus pressupostos que, de certa forma, já denotavam relativo distanciamento das concepções de Adler. Tal distanciamento

---

<sup>10</sup> Frankl esclarece que a primeira publicação deste artigo foi em 1923 “[...] no suplemento para a juventude de um diário”. Destaca ainda que: “Na realidade, é algo curioso que este trabalho realizado por um jovem psiquiatra, tenha iniciado com a afirmação de que não há nada que mais detesta que o sentido comum do ser humano. Com certeza, eu me tinha referido à aceitação de atitudes de pensamentos tradicionais de forma acrítica” (FRANKL, 2003c, p. 39) [grifo do autor].

atinge seu ápice no ano seguinte, ocasionando sua exclusão da Associação para a Psicologia Individual (FRANKL, 2003c).

Em 1929, ele explicita seu entendimento sobre os valores, ou seja, as três formas, que no seu entender, viabilizam ao ser humano encontrar o sentido da vida: “O primeiro consiste em criar um trabalho ou fazer uma ação. O segundo está em experimentar algo ou encontrar alguém; em outras palavras, o sentido pode ser encontrado não só no trabalho, mas também no amor” (FRANKL, 2003, p. 124). Prossegue o autor, explicando que o terceiro - o mais importante, - é a capacidade de encontrar um sentido até mesmo no sofrimento, “[...] *saber como* sofrer, quando se faz necessário” (FRANKL, 2003, p. 125) [grifo do autor]. Afirma ainda:

Mas, mesmo quando somos confrontados com um destino impossível de mudar [...] podemos adquirir o reconhecimento de um sentido da vida, dando testemunho da capacidade mais humana possível: a capacidade de transfigurar o sofrimento num ganho humano (FRANKL, 2003c, p. 54) [grifo do autor].

O autor especializou-se nas áreas da neurologia e da psiquiatria. Direcionou suas produções para a reflexão sobre a carência de sentido da vida, especialmente entre os jovens. Após sua exclusão da Associação para a Psicologia Individual, direcionou seu interesse ao estabelecimento da articulação entre os seus pressupostos teóricos, pessoais e a prática. Assim, organizou, em Viena, um Serviço de Orientação para a Juventude, atendendo gratuitamente jovens com problemas psíquicos.

No ano de 1930, ofereceu acompanhamento aos jovens por ocasião da entrega dos “[...] boletins de qualificações. Como resultado, em Viena, depois de muitos anos, não se registrou nenhum suicídio de escolares” (FRANKL, 2003c, p. 57). Devido ao êxito de seu trabalho, foi convidado por outros países para partilhar sua experiência. No decorrer das conferências, em várias localidades, conhece, em Praga, Otto Pötzl<sup>11</sup>, o qual se tornou um dos seus melhores amigos. No dizer de Frankl: “Afora Freud e Adler, Pötzl, para mim, foi um gênio” (FRANKL, 2003c, p. 58). Trabalhou sob a chefia de Pötzl na Clínica Neuropsiquiátrica da Universidade de

---

<sup>11</sup> Pötzl foi diretor da Clínica Neuropsiquiátrica da Universidade de Viena de 1928 até 1945 (FRANKL, 2003c).

Viena. Posteriormente, atendeu, durante quatro anos, num Hospital Psiquiátrico, pacientes com pendores ao suicídio.

Em 1937 abriu seu consultório particular como neurologista e psiquiatra. No entanto, não teve muito tempo para atuar, pois, no ano de 1938, as tropas de Hitler entraram na Áustria. O próprio autor relembra este episódio:

Nessa noite, politicamente tão significativa, eu estava proferindo uma conferência sem estar a par dos acontecimentos, tomando o lugar de um colega que, para apresentação tinha escolhido o título: “O nervosismo como fenômeno da época”. De repente, alguém abriu abruptamente a porta. Apareceu um homem da SA trajado de uniforme completo. Mas será isto possível sob (o governo de) Schuschnigg? Evidentemente, esse homem queria perturbar o evento, e obrigar-me a interromper a conferência. Pensei, então: *tudo* pode ser possível. Fale de tal maneira, que ele se esqueça de fazer o que tinha planejado! Atraia sua atenção! E olhei para a cara dele e falei e falei. E ele ficou parado à porta, até que eu, meia hora depois, finalizei minha conferência. Essa foi a obra retórica mais corajosa da minha vida! Às pressas voltei para casa. A rua Prater estava tomada de manifestantes que cantavam, festejavam e gritavam. Em casa encontrei minha mãe chorando. Schuschnigg acabara de despedir-se do povo pela rádio [...] (FRANKL, 2003c, p. 65) [grifo do autor].

Com a entrada das tropas de Hitler, vários judeus tentam fugir. Nesta ocasião, Frankl assume a direção do serviço Neurológico no Hospital de Rothschild. Inclusive, esperou vários anos para obter um visto para os Estados Unidos. Meses antes de este país entrar na Segunda Guerra, ele foi comunicado que o havia recebido. Assim explica sua perturbação ao receber tal notícia:

Fiquei confuso: deveria deixar meus pais a sós? Sabia do destino que os esperava: a deportação para o campo de concentração. Deveria eu, simplesmente, dar-lhes o adeus e abandoná-los à sua sorte? O visto era exclusivamente para mim! (FRANKL, 2003c, p. 72).

Preponderou, em sua decisão, o sentimento de responsabilidade em relação ao cuidado de seus pais, já em idade avançada. Seu altruísmo fez com que seus sonhos fossem relegados a segundo plano. Certamente não foi o sentimento de piedade que o mobilizou a optar por seus pais, mas, sim, o amor, o respeito e a admiração que sentia por eles. Desta forma o manifesta,

[...] não há razão para ter pena de pessoas velhas. Em vez disso, as pessoas jovens deveriam invejá-las. É verdade que os velhos já não têm oportunidades nem possibilidades no futuro. Mas eles têm mais do que isso. Em vez de possibilidades no futuro, eles têm realidades no passado –

as potencialidades que efetivaram, os sentidos que realizaram, os valores que viveram – e nada nem ninguém pode remover jamais seu patrimônio do passado (FRANKL, 2003, p. 127).

Em dezembro de 1941, casou-se com Tilly Grosser, enfermeira do Hospital de Rothschild. Com a Segunda Guerra Mundial, tornou-se acirrada a perseguição aos judeus pelos nazistas. Teve que interromper então sua carreira. Nesta época, sua irmã emigrou para a Austrália e seu irmão, na tentativa de ir para a Itália, acabou sendo capturado. Nove meses depois do casamento, Frankl e sua esposa já estavam no campo de concentração de Theresienstadt. Antes do exílio, ele tinha rascunhado um livro com algumas bases da logoterapia que já vinham sendo gestadas desde 1933 (VANZAN, 2005).

Dois anos depois, o casal foi enviado para Auschwitz. Frankl(2003c, p. 8-9) descreve como aconteceu este episódio:

E, quando chegou o momento, e eu fui transportado junto com minha mulher Tilly, para Auschwitz; ao despedir-me de minha mãe, lhe pedi nos momentos finais: “Por favor, dê-me sua bênção”. Nunca hei de esquecer como ela, com uma angústia que lhe brotou do mais profundo do seu ser, e que somente pude classificar como fervorosa, disse: “Sim, sim, eu o abençoo”, e logo me deu sua bênção. Isto aconteceu cerca de uma semana antes de ela mesma também ser levada a Auschwitz, e ali, diretamente para a câmara de gás. No campo de concentração, eu pensei muito em minha mãe, e sempre que me fantasiava nosso reencontro, apoderava-se de mim a certeza de a única coisa apropriada seria, como muitas vezes se cita, ajoelhar-me e beijar a orla de seu vestido [grifo do autor].

## A VIDA NOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO

Frankl, em período de três anos, esteve preso em quatro campos de concentração: Theresienstadt, Auschwitz, Kaufering III y Türkheim. Exceto sua irmã, o restante de sua família morreu em algum desses campos. Conforme indica o autor:

Meu pai foi morto no campo de Theresienstadt, praticamente em meus braços; minha mãe foi enviada a Auschwitz, e ali para a câmara de gás; meu irmão – conforme me contaram – foi levado a uma filial do campo de Auschwitz, e parece que morreu numa mina (FRANKL, 2003c, p. 89).



Sua esposa também teve o mesmo fim, vindo a falecer em Bergen-Belsen, aos vinte e cinco anos de idade. Para Allport (2003, p. 7):

Um psiquiatra que passou pessoalmente por tamanha experiência certamente tem algo a dizer. Ele – mais que ninguém – pode ser capaz de ver a nossa condição humana com sabedoria e compaixão. As palavras do Dr. Frankl têm um acento profundamente honesto, porque estão baseadas em experiências tão profundas que impedem qualquer distorção.

As observações e reflexões dele, sobre si mesmo e sobre os demais prisioneiros, no período em que esteve preso nos campos de concentração<sup>12</sup> são apresentadas, principalmente, no primeiro livro que escreveu após sua libertação. Conforme salienta Xausa (1984, p. 26):

Sua obra poderia ter sido apenas este relato de dor e de amor, de desespero e esperança, e já seria o bastante para dar à humanidade uma linda lição de grandeza humana; mas Frankl, com alma de poeta e espírito científico, vai nos relatando, através da maestria das palavras, as observações mais sutis e profundas sobre a natureza humana .

O autor inicia seu livro *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*<sup>13</sup>, explicando que:

Este livro não trata de fatos e acontecimentos externos, mas de experiências pessoais que milhares de prisioneiros viveram de muitas formas. É a história de um campo de concentração, visto de dentro, contada por um dos seus sobreviventes. Não vamos descrever os grandes horrores (já bastante denunciados, embora nem sempre se acredite neles), mas sim as inúmeras pequenas torturas. Em outras palavras, tentarei responder à seguinte pergunta: “De que modo se refletia na mente do prisioneiro médio a vida cotidiana do campo de concentração?” (FRANKL, 2003, p. 15) [grifo do autor].

Esclarece que aqueles que *olham de fora* esta realidade geralmente o fazem com postura sentimentalista e/ou reducionista, a qual não consegue traduzir a feroz e diária luta dos prisioneiros pela existência, “[...] pelo pão de cada dia e pela preservação e salvação da vida. Luta-se sem dó nem piedade pelos próprios

<sup>12</sup> Algumas memórias e reflexões sobre sua vida nos campos também são apresentadas em FRANKL, Viktor. *Lo que no está escrito en mis libros: memorias*. Traducción de Ingrid Ostrowski. 2 ed. Buenos Aires: San Pablo, 2003c.

<sup>13</sup> Ao se referir a esta obra, Frankl (2003, p. 16) destaca que: “[...] no ano de 1945, em nove dias ditei o livro do campo de concentração, que mais adiante foi vendido na América em edições milionárias, conquanto, ao ditá-lo, eu estava decidido a editá-lo em forma anônima, para poder expressar-me o mais livremente possível. Por isso, na capa da primeira edição sequer consta meu nome. Finalmente não pude desentender-me deste argumento e de seu apelo à minha coragem” .

interesses, sejam eles do indivíduo ou do seu grupo mais íntimo de amigos” (FRANKL, 2003, p. 16). Continua explicando:

Quando o ex-prisioneiro Nº 119.104 tenta descrever agora o que vivenciou como psicólogo no campo de concentração, é preciso observar de antemão que naturalmente ele não atuou ali como psicólogo, nem mesmo como médico (a não ser durante as últimas semanas). Cumpre salientar este detalhe, porque o importante não será mostrar o seu modo de vida pessoal, mas a maneira como precisamente o prisioneiro comum experimentou a vida no campo de concentração. Não é sem orgulho que digo não ter sido mais que um prisioneiro “comum”, nada fui senão o simples nº 119.104 (FRANKL, 2003, p. 17) [grifo do autor].

O autor descreve três fases, em termos de reações psicológicas, pelas quais passou como prisioneiro: “[...] a fase de recepção no campo, a fase da dita vida no campo de concentração, e a fase após a soltura ou, melhor, da libertação do campo” (FRANKL, 2003, p. 20).

O vivido e o refletido em cada uma dessas fases, de certa forma, tem muito a nos dizer sobre como foi sendo solidificada a convicção de Frankl em relação à vontade de sentido. Isto é, como, até nas situações mais adversas em que o ser humano se depara com sua existência *nua e crua*, consegue encontrar sentido mesmo no próprio sofrimento.

A fase de recepção no campo de concentração se caracteriza pelo “choque de recepção” e pela *ilusão do indulto*. Os prisioneiros, conduzidos uns sobre os outros dentro de um trem, sem saber para qual destino são levados, ao lerem uma placa com o nome Auschwitz, “[...] imagens confusas mas horripilantes de câmaras de gás, fornos crematórios e execuções em massa” (FRANKL, 2003, p. 20) os arrasam. Ao chegar na estação, os passageiros são recebidos por um grupo de prisioneiros com roupas listradas e aparentemente bem alimentados, o que causa a impressão de que a vida naquele campo não poderia ser tão horrível. Frankl (2003, p. 21) explica que, a partir dessa visão,

[...] nós nos agarrávamos a esperanças e acreditávamos até o último instante que não seria nem poderia ser tão ruim [...]. Nem de longe sonhávamos que se tratava de uma “elite”, um grupo de prisioneiros escolhidos para receber os transportes dos milhares que, anos a fio, entravam diariamente pela estação de Auschwitz, isto é, para tomar conta de sua bagagem juntamente com os valores nela ocultos [...].

Na recepção, os prisioneiros são despidos de todos os seus pertences e até mesmo de sua identidade. Tornam-se mais um número entre tantos outros. A primeira *decisão sobre o ser ou não ser* acontece nessa etapa. Conforme Frankl, para “[...] cerca de 90% foi a sentença de morte” (FRANKL, 2003, p. 23). O restante dos prisioneiros são encaminhados para um barracão onde devem ficar totalmente despidos para o processo de *desinfecção*.

A “desinfecção” inicia com a retirada de todos os pêlos do corpo, seguida de um banho: “[...] experimentamos integralmente a nudez: agora nada mais temos senão esse nosso corpo nu [...]. Nada possuímos a não ser, literalmente, nossa *existência nua e crua*” (FRANKL, 2003, p. 25) [grifo do autor]. Ele explica:

[...] tive que entregar minha roupa e, em troca herdei os trapos surrados de um recluso que fora mandado para a câmara de gás, logo depois de sua chegada à estação ferroviária de Auschwitz. Em lugar do grande número de páginas do meu manuscrito, encontrei no bolso da capa recém-adquirida uma única página, arrancada de um livro de orações hebraico, contendo a principal oração judaica, o *Shemá Yisrael*. Como interpretar semelhante “coincidência” senão como desafio no sentido de viver meus pensamentos, em vez de simplesmente colocá-los no papel? (FRANKL, 2003, p. 103) [grifo do autor].

Desfeito qualquer resquício de ilusão, Frankl menciona o surgimento da *curiosidade* e da *surpresa*. Brincadeiras envolvendo a situação vivida, o interesse naquilo que estava por vir e a surpresa de conseguir superar determinados obstáculos e de fazer coisas que outrora jamais seriam realizadas. O autor cita os seguintes exemplos:

[...] passar meses ou anos no campo de concentração sem escovar os dentes; e mesmo assim, ter uma gengiva em estado melhor que em épocas de alimentação mais sadia, apesar da considerável deficiência de vitaminas. Ou usar a mesma camisa durante metade de um ano, até ela ficar completamente irreconhecível; não poder lavar-se de forma alguma durante dias, nem parcialmente por estar congelada a água nos canos do lavatório; não ficar com pus nas mãos feridas e sujas de trabalhar na terra (claro, enquanto não houvesse sintomas de congelamento). Uma pessoa de sono leve, que costumava acordar com o menor ruído no quarto ao lado, aperta-se agora contra um companheiro que ronca a plenos pulmões a poucos centímetros de seu ouvido e consegue cair em sono profundo logo depois de deitar. Então nos dávamos conta da verdade daquela frase de Dostoievski, que define o ser humano como o ser que a tudo se habitua. Podem perguntar-nos. Nós sabemos dizer até que ponto é verdade que a pessoa a tudo se acostuma sem dúvida! Mas ninguém pergunte de que modo (FRANKL, 2003, p. 27).

Na segunda fase da vida no campo de concentração, são característicos os sentimentos de apatia, insensibilidade emocional, desleixo interior e indiferença. O convívio com a morte, seja no *fio*<sup>14</sup>, na câmara de gás, nos campos de trabalhos ou nos barracões, vai cobrindo os prisioneiros com uma espécie de *couraça*:

Esta ausência de sensibilidade constitui uma couraça sumamente necessária da qual se reveste em tempo a alma dos prisioneiros [...] a dor física causada por golpes não é o mais importante – por sinal, não só para nós, prisioneiros adultos, mas também para crianças que recebem castigo físico! A dor psicológica, a revolta pela injustiça ante a falta de qualquer razão é o que mais dói numa hora dessas (FRANKL, 2003, p. 31-32).

Para Frankl (2003, p. 35), “A apatia [...] é um mecanismo necessário da auto-proteção da psique. Reduz-se a percepção da realidade. Toda a atenção e [...] os sentimentos se concentram em torno de um único objetivo: pura e simplesmente salvar a vida – a própria e a do outro!” O autor salienta a postura de alguns prisioneiros e as alterações comportamentais ocorridas, as quais transitavam entre a irritabilidade, o desespero, a tendência ao suicídio e a *regressão* aos instintos mais primitivos<sup>15</sup> da vida psíquica.

Outra característica descrita é a *hibernação cultural*, ou seja, um “[...] retraimento ante todas as questões intelectuais e culturais de todos os interesses mais elevados” (FRANKL, 2003, p. 40). Permanecem somente dois interesses entre os prisioneiros: temas políticos e religião.

No que se refere à religião, a partir da experiência em Auschwitz, Frankl observa que “[...] o número dos que sentiram que sua vida religiosa se tornava mais profunda – apesar dessa, para não dizer por causa dessa experiência – supera em

---

<sup>14</sup> “Esta expressão, corrente no campo, designava o método usual de suicídio: tocar no arame farpado, eletrificado em alta tensão. Tomar a decisão negativa de não ‘ir para o fio’ não era difícil. Afinal de contas, a tentativa de suicídio não fazia muito sentido. O mero cálculo de probabilidade, a ‘expectativa de vida’ estatística praticamente excluía o prisioneiro comum do minguado percentual daqueles que ainda sobreviveriam às seleções vindouras, dos mais diversos tipos. Em Auschwitz, o internado em estado de choque não tem medo algum da morte. Nos primeiros dias de sua estada, a câmara de gás nem de longe representa um horror. Para ele, a câmara de gás é algo que o poupa de cometer suicídio” (FRANKL, 2003, p. 27-28) [grifo do autor].

<sup>15</sup> Frankl relata que os sonhos mais comuns entre os prisioneiros eram “[...] com o pão, com tortas, cigarros e com uma banheira cheia de água quente. A não satisfação das respectivas necessidades mais primitivas fá-lo experimentar a satisfação das mesmas em sonhos primitivos de realização de desejos. Outra coisa é o efeito desse sonho sobre quem sonha, no momento em que desperta para a

muito o contingente dos que abandonaram a fé” (FRANKL, 1995, p. 279). No seu entender, “[...] a fé em Deus ou é algo incondicional ou não é fé de maneira alguma” (FRANKL, p. 279). Ela “[...] não é uma maneira de pensar da qual se subtraiu a realidade, mas uma maneira de pensar à qual se acrescentou a existencialidade do pensador” (FRANKL, 1993, p. 90).

Na concepção do autor em estudo, a relação do ser humano com uma divindade geralmente ocorre através da oração, a qual, no seu entender, se configura numa relação dialógica entre um *eu-tu*. No entanto, esse diálogo pode ocorrer também no âmbito intra-pessoal, pode ser um diálogo interior entre um *ego* e um *alter ego*. A partir dessa concepção de diálogo interior, Frankl constrói aquilo que denomina uma *definição peculiar de Deus*, a qual desenvolveu aos quinze anos de idade:

Deus é o interlocutor de nossos solilóquios mais íntimos. Sempre que uma pessoa fala consigo mesma com total sinceridade e em solidão suprema, aquele a quem essa pessoa se dirige pode com toda razão ser chamado Deus. [...] essa definição burla a bifurcação entre cosmo-visão atéia e cosmo-visão teísta. A diferença entre elas emerge unicamente depois, quando a pessoa não-religiosa insiste em que seus solilóquios são exatamente isto: monólogos consigo mesma, ao passo que a pessoa religiosa interpreta os seus como autênticos diálogos com alguém diferente dela mesma [...] eu acredito que o que deve ser valorizado aqui acima de tudo é a “retidão e a sinceridade supremas”. E estou certo de que, se Deus realmente existe, não vai repreender aqueles que se dizem ateus pelo fato de O terem confundido com seu próprio eu e Lhe dado, conseqüentemente um nome equivocado (FRANKL, 1995, p. 277-278) [grifo do autor].

Ele observa que alguns prisioneiros, contrapondo-se ao primitivismo dos instintos, tendem a direcionar-se a seu interior, buscando conforto em sua espiritualidade, como forma de superação:

Pessoas sensíveis, originalmente habituadas a uma vida intelectual e culturalmente ativa, dependendo das circunstâncias e a despeito de sua delicada sensibilidade emocional, experimentarão a difícil situação externa no campo de concentração de forma, sem dúvida, dolorosa; esta não obstante, terá efeitos para ela menos destrutivos em sua existência espiritual. Pois, justamente para essas pessoas permanece aberta a possibilidade de se retirar daquele ambiente terrível para se refugiar num domínio de liberdade espiritual e riqueza interior. Esta é a única explicação para o paradoxo de, às vezes, justamente aquelas pessoas de constituição mais delicada conseguirem suportar melhor a vida num campo de

---

realidade do campo de concentração e sente o terrível contraste entre a ilusão do sonho e a realidade do campo” (FRANKL, 2003, p. 36).

concentração do que as pessoas de natureza mais robusta” (FRANKL, 2003, p. 42).

Além da busca pela interioridade, *a vontade de humor*, isto é, “[...] a tentativa de enxergar as coisas numa perspectiva engraçada – constitui um truque útil para a arte de viver” (FRANKL, 2003, p. 48). No entender dele: “É necessário ver [...] sempre o positivo; pelo menos, a pessoa que deseja ser um artesão da vida, deve fazê-lo” (FRANKL, 2003c, p. 23). Ser um artesão da própria vida implica assumir o protagonismo dela. A obra de arte chamada vida, para se materializar, precisa de um artista que a construa paulatinamente, com nuances e matizes peculiares que a tornem única.

Nessa construção muitos dissabores podem advir. Contudo, o ser humano sempre será livre espiritualmente para assumir uma atitude alternativa em face das condições que a vida lhe apresenta, porque:

O ser humano não é completamente condicionado e determinado; ele mesmo determina se cede aos condicionantes ou se lhes resiste. Isto é, o ser humano é auto-determinante, em última análise. Ele não simplesmente existe, mas sempre decide qual será a sua existência, o que ele se tornará no momento seguinte (FRANKL, 2003, p. 112).

Em todas as condições, desde as mais favoráveis até as mais sinistras, o homem poderá sofrer condicionamentos, mas permanecerá livre para suas escolhas enquanto ser incondicionado. Assim:

O homem incondicionado não é nem o *Homo sapiens recents* condicionado pelo fator vital, nem o animal racional, nem o *zoon politikon* condicionado socialmente; o homem incondicionado é o homem como tal, o *Homo humanus* (FRANKL, 1978, p. 70) [grifo do autor].

A “[...] liberdade espiritual do ser humano, a qual não se lhe pode tirar, permite-lhe, até o último suspiro, configurar a sua vida de modo que tenha sentido” (FRANKL, 2003, p. 67). Contudo, pondera:

[...] poucos foram os que nos campos de concentração mantiveram a sua plena liberdade interior e puderam alçar-se à realização daqueles valores possibilitada pelo sofrimento. E mesmo que tivesse sido um único apenas – ele bastaria como testemunho para o fato de que a pessoa interiormente pode ser mais forte que seu destino exterior, e isto não somente no campo

de concentração. Sempre e em toda parte, a pessoa está colocada diante da decisão de transformar a sua situação de mero sofrimento numa realização interior de valores (FRANKL, 2003, p. 68).

O autor observa que, no campo de concentração, “[...] somente sucumbe às influências do ambiente [...] em sua evolução de caráter, aquele que entregou os pontos espiritual e humanamente [...] que não tinha mais em que se segurar interiormente” (FRANKL, 2003, p. 70). Destaca que um dos fatores que contribuíram para a sua sobrevivência foi o fato de que sua preocupação diferia, de certo modo, da de seus companheiros:

A maioria se preocupava com a questão: “Será que vamos sobreviver ao campo de concentração? Pois, caso contrário, todo esse sofrimento não tem sentido.” Em contraste, a pergunta que me afligia era outra: “Será que tem sentido todo esse sofrimento, essa morte ao nosso redor? Pois caso contrário, afinal de contas, não faz sentido sobreviver ao campo de concentração.” Uma vida cujo sentido depende exclusivamente de se escapar com ela ou não e, portanto, das boas graças de semelhante acaso – uma vida dessas nem valeria a pena ser vivida” (FRANKL, 2003, p. 68) [grifo do autor].

Encontrar sentido no sofrimento! Eis um dos valores já mencionados por Frankl no ano de 1929, quando apresenta as três possibilidades, que no seu entender, podem constituir-se num caminho para o ser humano encontrar sentido de viver. Ou seja, dependendo da atitude que a pessoa assume em face *do destino inalterável*, ela poderá encontrar sentido ou não no sofrimento, pois ele “[...] deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido, como o sentido de um sacrifício” (FRANKL, 2003, p. 101). Dito de outro modo: “[...] o sentido da vida é um sentido incondicional, por incluir até o sentido potencial do sofrimento inevitável” (FRANKL, 2003, p. 102).

As situações adversas podem ser uma possibilidade de crescimento pessoal e de auto-transcendência<sup>16</sup>. Portanto, “É o ser que sempre *decide* o que ele é” (FRANKL, 2003, p. 84) [grifo do autor]. A pessoa é o resultado de suas decisões:

<sup>16</sup> A auto-transcendência da existência humana “[...] denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo - seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma—dedicando-se a servir uma causa ou amar outra pessoa – mais humana será e mais se realizará. O que se chama de auto-realização não é de modo algum um objetivo atingível, pela simples razão de quanto mais a pessoa se esforçar, tanto mais deixará de atingi-lo. Em outras palavras, a auto-realização só é possível como um efeito colateral da auto-transcendência” (FRANKL, 2003, p. 99-100).



[...] aquilo que sucede interiormente com a pessoa, aquilo em que o campo de concentração parece “transformá-la”, revela ser o resultado de uma decisão interior. Em princípio, portanto, toda pessoa, mesmo sob aquelas circunstâncias, pode decidir de alguma maneira no que ela acabará sendo, em sentido espiritual: um típico prisioneiro de campo de concentração, ou então uma pessoa humana, que também ali permanece sendo ser humano e conserva a sua dignidade (FRANKL, 2003, p. 67) [grifo do autor].

Falar de amor num ambiente tão cruel quanto num campo de concentração, poderia soar como mero romantismo. Mas a capacidade de amar e de olhar para dentro de si seja talvez alguma das poucas coisas passíveis de serem salvaguardas pelos prisioneiros. Numa das passagens de Frankl, a beleza de suas palavras ao descrever as recordações de sua esposa ecoam como um som profético para todos aqueles que vivenciam o amor. Permito-me transcrever na íntegra sua reflexão, apesar de longa, pois certamente a supressão de qualquer parte ou a tentativa de reescrita dela poderia implicar na redução da beleza e profundidade de suas palavras:

Enquanto avançamos aos tropeços, quilômetros a fio, vadeando pela neve ou resvalando no gelo, constantemente nos apoiamos um no outro, erguendo-nos e arrastando-nos mutuamente. Nenhum de nós pronuncia uma só palavra mais, mas sabemos neste momento que cada um só pensa em sua mulher. Vez por outra olho para o céu onde vão empalidecendo as estrelas, ou para aquela região no horizonte em que assoma a alvorada por detrás de um lúgubre grupo de nuvens. Mas agora meu espírito está tomado daquela figura à qual ele se agarra com uma fantasia incrivelmente viva, que eu jamais conhecera antes na vida normal. Converso com minha esposa. Ouço-a responder, vejo-a sorrindo, vejo seu olhar como que a exigir e a animar ao mesmo tempo e – tanto faz se é real ou não a sua presença – seu olhar agora brilha com mais intensidade que o sol que está nascendo. Um pensamento me sacode. É a primeira vez na vida que experimento a verdade daquilo que tantos pensadores ressaltaram como a quinta-essência da sabedoria, por tantos poetas cantada: a verdade de que o amor é, de certa forma, o bem último e supremo que pode ser alcançado pela existência humana. Compreendo agora o sentido das coisas últimas e extremas que podem ser expressas em pensamento, poesia e em fé humana: a redenção pelo amor e no amor! Passo a compreender que a pessoa, mesmo que nada mais lhe reste neste mundo, pode tornar-se bem-aventurada - ainda que somente por alguns momentos – entregando-se interiormente à imagem da pessoa amada. Na pior situação exterior que se possa imaginar, numa situação em que a pessoa não pode realizar-se através de alguma conquista, numa situação em que sua conquista pode consistir unicamente num sofrimento reto, num sofrimento de cabeça erguida, nesta situação a pessoa pode realizar-se na contemplação amorosa da imagem que ele porta dentro de si da pessoa amada. Pela primeira vez na vida entendo o que quer dizer: Os anjos são bem-aventurados na perpétua contemplação, em amor, de uma glória infinita (FRANKL, 2003, p. 43).



Nesta passagem, ficam evidentes duas idéias: o amor suscita a vida, mesmo nas condições extremas de sofrimento, e a liberdade humana para sonhar e posicionar-se perante as situações que a vida lhe apresenta. O amor torna as pessoas responsáveis umas pelas outras. A simples lembrança da pessoa amada serve de alento, conforta a alma e dá forças para suportar o sofrimento e perseguir um objetivo que, no caso de Frankl, era a própria sobrevivência.

Retomando a concepção do autor sobre as possibilidades de o ser humano encontrar sentido na vida, um dos valores ou formas por ele mencionado, é justamente a experiência da “[...] bondade, a verdade e a beleza – experimentando a natureza e a cultura ou, ainda, experimentando outro ser humano e sua originalidade única – amando-o” (FRANKL, 2003, p. 100). O amor

[...] é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade. Ninguém consegue ter consciência plena da essência última de outro ser humano sem amá-lo. Por seu amor a pessoa se torna capaz de ver os traços característicos e as feições essenciais do ser amado; mais ainda, ela vê o que está potencialmente contido nele, aquilo que ainda não está, mas deveria ser realizado. Além disso, através do seu amor a pessoa que ama capacita a pessoa amada a realizar estas potencialidades. Conscientizando-a do que ela pode ser e do que ela deveria vir a ser, aquele que ama faz com que estas potencialidades venham a se realizar (FRANKL, 2003, p. 100).

Este amor pelo outro pode efetivar-se também através da dedicação a uma causa ou projeto, objeto de investimento existencial no qual a pessoa se projeta para fora em direção a esse outro a que/quem ama. Esse amor

[...] é sempre amor dirigido para um “tu”. Só podemos amar algo de concreto, jamais algo de abstrato, um valor qualquer. O valor só pode ser amado quando personificado em alguém (não necessariamente uma pessoa humana, poderá também ser uma pessoa sobre-humana, uma super-pessoa, Deus, por exemplo). A pessoa é concreta, o que de mais concreto existe. Esta qualidade é percebida por quem a ama através de seus atributos concretos; mas, não são esses atributos – esse caráter psicofísico – que constituem o objeto do amor, já que todo atributo, todo traço de caráter, é mais ou menos ubíquo, e só a pessoa espiritual, pelo contrário, é, em cada caso, amada, única, e somente ao ser percebida em sua unicidade. Enquanto se considerem apenas as características corporais ou as particularidades psíquicas, não se trata de amor, mas de “enamoramento” (FRANKL, 1978, p. 213) [grifo do autor].

No entanto, a dedicação, a doação e o amor ao outro podem ser percebidos no nosso cotidiano, através de gestos aparentemente simples. O pai e a mãe que se esmeram para oferecer o melhor a seus filhos, o profissional que exerce sua atividade laboral com ética, encanto e profissionalismo, por exemplo. Enfim, cada um é chamado a dar uma resposta e realizar aquilo que a vida espera dele. E esse compromisso é único e intransferível.

O sentido de viver e o próprio papel perante a existência suscitam questionamentos. É comum escutarmos as pessoas se questionarem sobre o quê esperar da vida. No entanto, segundo ele, é necessário

[...] uma viravolta em toda a colocação da pergunta pelo sentido da vida. Precisamos aprender e também ensinar as pessoas em desespero que a *rigor nunca e jamais importa o que nós ainda temos a esperar da vida, mas sim, exclusivamente, o que a vida espera de nós*. Falando em termos filosóficos, se poderia dizer que se trata de fazer uma revolução copernicana. Não perguntamos mais pelo sentido da vida, mas nos experimentamos a nós mesmos como os indagados, como aqueles aos quais a vida dirige perguntas diariamente e a cada hora – perguntas que precisamos responder, dando a resposta adequada não através de elucubrações ou discursos, mas apenas através da ação, através da conduta correta. Em última análise, viver não significa outra coisa que arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento (FRANKL, 2003, p. 76) [grifo do autor].

Cada pessoa possui uma missão a cumprir e é fruto de suas opções. Tem liberdade para decidir qual posição quer adotar perante a vida, os fatos e as situações com os quais se depara, e o projeto de vida ao qual é chamada. São as suas opções e decisões que a configuram naquilo que vai se tornando. Para Frankl (2003, p. 98):

Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisto a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo.

## A LIBERTAÇÃO DO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO E O REGRESSO A VIENA

A libertação do campo de concentração é a terceira fase descrita por Frankl. Conforme seu relato, após dias de grande expectativa, aparece uma bandeira branca no portão do campo, sinalizando que a libertação está próxima. No entanto, observa que “Quem pensa que nossa alegria foi geral está redondamente enganado” (FRANKL, 2003, p. 84). Os prisioneiros vivenciam *tensão psíquica* de tamanha intensidade, que não conseguem alegrar-se, nem experimentar o sentimento de liberdade:

Em tantos anos de sonhos e de saudades, o termo liberdade ficara muito gasto. Seu conceito perdera os contornos. Confrontado com a realidade, ele se confunde. A nova realidade ainda não consegue penetrar direito no consciente. Simplesmente não consegue apreendê-la ainda [...] o mundo continua sem nos causar impressão [...] Será necessário aprender de novo a alegrar-se (FRANKL, 2003, p. 85).

A “despersonalização” fica assim caracterizada por este sentimento de que “Tudo parece irreal e improvável. Tudo parece apenas um sonho. Ainda não se consegue acreditá-lo” (FRANKL, 2003, p. 85). Além disso, a pessoa sente necessidade acentuada de exteriorizar aquilo que foi vivido, como se estivesse “[...] sob espécie de compulsão psicológica” (FRANKL, 2003, p. 85).

Frankl explica que as pessoas que passam por tensões psicológicas acentuadas durante longo período, poderão ter prejuízos em sua *saúde espiritual e mental* e, por isso, necessitam de acompanhamento para se desprenderem daquilo que vivenciaram. Muitas dessas pessoas, “[...] se antes eram *objetos* do poder, da violência, da arbitrariedade e da injustiça [...] agora viravam *sujeitos* dentro das mesmas categorias” [grifo do autor] (FRANKL, 2003, p. 87).

O mesmo autor continua:

Somente aos poucos se consegue levar essas pessoas a reencontrar a verdade, tão trivial, de que ninguém tem o direito de praticar injustiça, nem mesmo aquele que sofreu injustiça. Precisamos trabalhar no sentido de levar essas pessoas ao reencontro desta verdade, pois a inversão da

mesma facilmente poderia trazer conseqüências piores [...]. Além da deformação que ameaça a pessoa repentinamente liberta da pressão psicológica, ainda existem duas outras experiências fundamentais que podem colocá-la em perigo, prejudicá-la e deformá-la sob o ponto de vista caracterológico. São a amargura e a decepção da pessoa que, livre, volta à sua vida antiga (FRANKL, 2003, p. 87).

A amargura e a decepção são acentuadas pelo fato de a pessoa, após tantas expectativas pelo seu retorno, deparar-se com reações superficiais das outras pessoas com relação ao seu sofrimento ou, ainda, não encontrar ninguém à sua espera.

De uma forma ou de outra, para cada um dos libertos chegará o dia em que, contemplando em retrospecto a experiência do campo de concentração, terá uma estranha sensação. Ele mesmo não conseguirá mais entender como foi capaz de suportar tudo aquilo que lhe foi exigido no campo de concentração. E se houve um dia em sua vida em que a liberdade lhe parecia um lindo sonho, virá também o dia em que toda a experiência sofrida no campo de concentração lhe parecerá um mero pesadelo. Essa experiência do libertado, porém, é coroada pelo maravilhoso sentimento de que nada mais precisa temer neste mundo depois de tudo que sofreu – a não ser seu Deus (FRANKL, 2003, p. 88).

Regressado a Viena, uma das primeiras pessoas que Frankl procura e com a qual partilha sua dor pela perda de seus entes queridos, especialmente da esposa Tilly, é seu antigo mestre e amigo Pötzl. Devido a uma carta de apresentação de Pötzl, Frankl assume a direção da Policlínica Neurológica de Viena, dedicando-se a essa função vinte e cinco anos. Frankl também relata seu encontro com um amigo:

[...] visitei meu amigo Paul Polak e lhe contei a morte de meus pais, de meu irmão e de Tilly. Lembro-me que, de repente, comecei a chorar, e disse: “Paul, para dizer a verdade, quando a alguém acontecem tantas coisas, quando alguém é exposto à prova a tal ponto, isto deve ter algum sentido. Tenho o pressentimento, não o posso formular de outra maneira, como se algo me estivesse esperando, como se esperasse algo de mim, como se eu estivesse destinado para algo” (FRANKL, 2003c, p. 94) [grifo do autor].

Em 1947, casa-se com Elleonore Katharina Schwindt, com quem teve uma filha, Gabriele. Ao se referir a esta sua esposa, Frankl salienta seu companheirismo e compreensão, especialmente nos períodos em que ele se dedicava a escrever. Segundo Frankl: “Falo com facilidade, mas não escrevo com facilidade – exige muito *sacrifício* de mim” (FRANKL, 2003c, p. 99) [grifo do autor]. Continua o autor:

Os sacrifícios foram partilhados com minha esposa. É provável que Elli tenha devido fazer sacrifícios ainda maiores que eu para encaminhar a obra da minha vida – sacrifício e abnegação. Nisto, ela não apenas me complementa em forma quantitativa, mas também qualitativamente: o que eu realizo com o cérebro, ela o faz com o coração. Isto eu também poderia formular, como o professor Jacob Needleman, uma vez o fez, numa forma tão linda, assinalando a importância da presença dela em todas as minhas viagens: “Ela é a calidez que acompanha a luz” (FRANKL, 2003c, p. 99-101) [grifo do autor].

No ano de 1948, publica o livro *A presença ignorada de Deus*, no qual mais uma vez reforça a condição noética existencial do ser pessoa. Em 1949, profere um discurso na Sociedade de Medicina de Viena, em homenagem às vítimas dos campos de concentração. Nesse ato, lança a questão: Quem é o homem? Ele mesmo responde:

É um ser que sempre decide o que é. Um ser que, em proporções idênticas, traz consigo as possibilidades de descer ao nível do animal ou se elevar à vida do santo. O homem é a criatura que inventou a câmara de gás; mas, ao mesmo tempo, é a criatura que foi para a câmara de gás de cabeça erguida rezando o Pai-Nosso, ou com a prece fúnebre dos judeus nos lábios (FRANKL, 1978, p. 255).

Nessa fala, retoma a questão da liberdade e da responsabilidade humana perante sua própria existência. Em 1960, é nomeado membro honorário da “Sociedade Española de Hipnosis Clínica y Experimental” e, em 1961, é convidado por Allport para exercer a docência na Universidade de Harvard. Obtém o reconhecimento como psicoterapeuta no Indianapolis Pastor Counseling Center. Atua também como docente nas seguintes instituições: Universidade Internacional de San Diego, Universidades de Dallas e Pittsburgh. Em 1976, recebe o título de cidadão honorário da capital do Texas (XAUSA, 1984).

Em conferência realizada em 1974, intitulada *Sede de Sentido*, Frankl discorre sobre os conceitos centrais da Logoterapia. A propagação das suas idéias suscita o surgimento de várias organizações, sendo que o primeiro Instituto de Logoterapia do mundo é fundado em 1970, em San Diego-Califórnia (VANZAN, 2005). Na América Latina, em 1984, com a participação de Frankl, é fundada, no I

Encontro Latino-americano Humanístico Existencial, a Sociedade Latino-americana de Logoterapia<sup>17</sup> (XAUSA, 1984).

Uma das paixões de Frankl foi escalar montanhas, atividade que realizou até os oitenta anos de idade. Conforme o autor: “O único esporte de que se pode dizer, que o decréscimo da força condicionado pela idade, pode ser compensado pelo desenvolvimento de experiência e técnica esperta, é o montanhismo” (FRANKL, 2003c, p. 31). Comenta ainda que: “Alguns amigos meus acreditam que sabem que minha paixão pelo montanhismo tem que ver com meu interesse por uma ‘Psicologia de Alturas’, assim como eu a denominei, no ano de 1938, na publicação de um dos meus trabalhos” (FRANKL, 2003c, p. 33). Suas primeiras aulas de vôo aconteceram quando tinha sessenta e sete anos e, segundo o autor, poucos meses depois, já realizava seus vôos sozinho.

Em 1995, Frankl dá sua última aula magna na Universidade de Viena. Dentre as várias orientações dadas aos seus alunos, ele faz alusão à questão do sucesso e da felicidade, buscas constantes alimentadas pelo modelo neoliberal:

Não procurem o sucesso. Quanto mais o procurarem e o transformarem num alvo, mais vocês vão errar. Porque o êxito, assim como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de uma dedicação pessoal a uma causa maior que a pessoa, ou como subproduto da rendição pessoal a outro ser. A felicidade deve acontecer naturalmente, e o mesmo ocorre com o sucesso; vocês precisam deixá-lo acontecer não se preocupando com ele. Quero que vocês escutem o que sua consciência diz que devem fazer e coloquem-no em prática da melhor maneira possível. E então vocês verão que em longo prazo – estou dizendo: em longo prazo! – o sucesso vai persegui-los, precisamente porque vocês esqueceram de pensar nele (FRANKL, 2003, p. 11).

Ele recebeu vinte e sete títulos de *Doutor honoris causa*, de dezoito universidades do mundo inteiro. No Brasil, recebeu tal menção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi nomeado também Membro de Honra da Academia Austríaca de Ciências.

---

<sup>17</sup> Integram tal Sociedade os seguintes países: Argentina, México, Chile, Porto Rico, Uruguai e Brasil (sendo que já em 1982 ocorre a fundação da Sociedade Argentina de Logoterapia e, em 1984, no

Suas obras têm sido publicadas em vinte e quatro idiomas e sua teoria utilizada como base teórica para o desenvolvimento de dissertações, teses e artigos científicos. Ao refletir sobre sua trajetória intelectual esclarece que:

Não acredito que alguma vez tenha sido um grande pensador. Mas, é provável, que tenha sido alguém que coerentemente pensa-até-o-final. Não sei se é possível denominar de cismar; talvez também poderia qualificar como auto-reflexão no melhor estilo socrático, o fato de que, sendo jovem, durante anos fazia o desjejum, ou melhor dito, tomava o café da manhã na cama, e logo ficava durante alguns minutos deitado, meditando sobre o sentido da vida, e, em especial, sobre o sentido do presente dia, melhor dito, de *seu sentido para mim* (FRANKL, 2003c, p. 19) [grifo do autor].

A dois de setembro de mil novecentos e noventa e sete, faleceu Viktor Frankl. Aqueles que se aprofundaram em sua obra, possivelmente, ao refletirem sobre a dimensão da morte, terão como eco em seu pensamento uma de suas interrogações:

Vocês têm certeza de que o mundo humano é um ponto final na evolução do cosmo? Não é concebível que ainda haja outra dimensão possível, um mundo além do mundo humano? Um mundo em que a pergunta pelo sentido último do sofrimento humano encontraria uma resposta? Esse sentido último necessariamente excede e ultrapassa a capacidade intelectual finita do ser humano; na logoterapia falamos neste contexto de um supra-sentido. O que se requer da pessoa não é aquilo que alguns filósofos existenciais ensinam, ou seja, suportar a falta de sentido da vida; o que se propõe é antes, suportar a incapacidade de compreender, em termos racionais, o fato de que a vida tem um sentido incondicional. O *logos* é mais profundo que a lógica (FRANKL, 2003, p. 104-105) [grifo do autor].

Certamente, em consonância com os seus postulados, sua trajetória se inicia em novo plano, construindo sentido à sua existência. No *Quadro Síntese 1* procuro reunir os principais elementos que participam da Logobiografia de Viktor E. Frankl.

Na Parte que segue, busco fazer a aproximação dos seus principais postulados à trajetória de vida de educadores.





Figura 1 – Síntese - Logobiografia de Viktor E. Frankl  
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.



## 2.2 PARTE 2 - A VIDA DO EDUCADOR, O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM FRANKL

Na busca de pistas para a compreensão da problemática investigativa e das questões norteadoras do estudo, realizei um mapeamento de livros, artigos científicos, dissertações e teses que apresentam discussões relativas ao meu foco de estudo. De posse deste material, procedi ao que Bardin (1988) denomina como leitura flutuante, a fim de identificar o eixo condutor de tais discussões.

Assim, nesta parte do capítulo, apresento os resultados, em termos de revisão de literatura, percorrendo sobre os eixos que, no meu entender, se constituem no alicerce e, de certo modo, são os balizadores que integram minha problemática investigativa: a vida do educador, o bem-estar na docência e a Produção de Sentido em Frankl.

Saliento que, na revisão de literatura realizada, não identifiquei nenhum estudo que se direcionasse para as interfaces que pretendo estabelecer em meu estudo, ou seja, a produção de sentido na vida do educador e a logoformação enquanto possibilidade de formação inicial e continuada que contemple conteúdos com possibilidades de indicativos para orientar o educador em suas dimensões pessoal e profissional. Nesse ponto entendo que se situa a originalidade do que busco investigar.

Acrescento ainda que o estudo que me propus realizar visa a contribuir para a melhoria dos processos e das práticas de ação docente e de formação continuada, tendo-se como centralidade a dimensão da produção do sentido de vida do educador universitário.

## A VIDA DO EDUCADOR: INTERFACES ENTRE AS DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL

A problematização da vida do educador pressupõe uma visão geral sobre a sua dimensão pessoal e suas interfaces com a construção de seu projeto profissional. Para tanto, o processo de desenvolvimento da pessoa, as características e peculiaridades de cada fase de desenvolvimento, em especial da fase adulta, são conhecimentos necessários para aqueles que desejam compreender a constituição do profissional da educação. Destaco esta fase porque os educadores que lecionam na educação superior se situam na vida adulta.

A partir das diversas leituras que venho realizando no decorrer de minha formação inicial e continuada e, também, sendo coerente com o conceito de educação lassalista, opto por buscar subsídios sobre o desenvolvimento da pessoa adulta em autores que se situam numa abordagem humanista. Esta abordagem fundamenta-se na compreensão do desenvolvimento humano visto sob uma perspectiva integral e tem como objetivo que “[...] cada ser consiga tornar-se uma pessoa e que possa realizar-se perante a própria vida” (MOSQUERA, 1978, p. 20).

Isaia (2000) salienta que o princípio para desvelar o processo de constituição docente deve ter como pressuposto inicial uma visão unitária do educador, o qual é

[...] entretecido pela trajetória pessoal e profissional [...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com a sua própria história (ISAIA, 2000, p. 21).

Fundamentada no pensamento de Ortega y Gasset, Isaia explica que a vida do educador abrange tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, devendo tais dimensões ser compreendidas numa perspectiva dialética. Segundo a autora, a dimensão pessoal seria “[...] o transfundo a partir do qual a vida dos educadores adquire consistência e significado existencial” (ISAIA, 2000, p. 22) e, assim, constituída de sentido. Ao interpretar a concepção que Ortega y Gasset tem da vida, Isaia enfatiza que:

Vida, para esse autor, é tempo, duração e, como tal, finitude. A idade dos homens se deve ao fato de estes estarem, sempre situados em uma

porção de seu tempo, que é finito. Portanto, a vida ocorre em fases, etapas, idades que não só se sucedem, mas principalmente se enlaçam, convivendo em uma mesma duração histórica (ISAIA, 2000, p. 21).

Partindo do pressuposto de que a vida do educador abrange as dimensões pessoal e profissional, entendo que a problematização desta última pressupõe um entendimento sobre os processos de desenvolvimento do ser humano no curso de sua existência. Holly (2000, p. 82), ao referir-se à dimensão pessoal do educador, observa a existência de

[...] muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Assim como Mosquera (1987, p. 85), acredito que o desenvolvimento humano é um processo existencial e espiritual que percorre toda a vida sendo ele resultante da

[...] interação de pessoas no que diz respeito às suas estruturas ou aos seus produtos decorrentes de respostas e tendências, que abrem caminho para formas de comportamento e enriquecimento de si. Este conceito de desenvolvimento amplia a idéia de que existem apenas faixas pré-fixadas e certamente estáveis, pelas quais a pessoa precisa, necessariamente passar. Como o desenvolvimento existe desde o nascimento até a morte, a maneira mais aberta de entendê-lo pressupõe não apenas a pessoa em si, mas todo um contexto no qual se situam outras pessoas e padrões culturais.

As relações que o sujeito estabelece com os outros e com o meio circundante são fundamentais para seu desenvolvimento. Visto sob óptica humanista e relacional, todas as fases de desenvolvimento são importantes, pois o desenvolvimento em cada uma delas implicará na construção de estrutura sólida para a etapa seguinte. Portanto, de acordo com Mosquera (1978, p. 17):

A idéia da compreensão humana partindo das experiências íntimas que cada pessoa possui parece ser básica para o desenvolvimento da personalidade e, ao mesmo tempo, para um processo educacional mais aberto e adequado.

Mosquera (1975, p. 95-96) aponta para a dimensão pessoal do professor como um dos elementos essenciais na compreensão de sua constituição.

Como pessoa, o professor tem um passado histórico que se mede, não apenas num relato subjetivo, mas, e principalmente, nas experiências realizadas e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos. A história do indivíduo parece fundamental para entender o significado de sua profissão.

A compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador são essenciais para a problematização de sua ação pedagógica.

Desse modo, ao abordarmos as fases de desenvolvimento humano, partimos do princípio da unidade e totalidade do ser humano, mas temos ciência de que em cada uma delas existem características e especificidades a serem consideradas como sinalizadores da forma de ser, interagir e perceber seu entorno e a própria existência.

Erikson (1998), ao se reportar a tais fases, destaca que em cada uma delas existem crises ou dicotomias que se instauram. Tais dicotomias influenciam, de forma negativa ou positiva, a etapa seguinte. O autor parte do pressuposto de que a personalidade se desenvolve dentro de um ciclo formado por oito etapas ou idades inter-relacionadas. Sua abordagem enfatiza a interação entre as dimensões psíquica e social, sendo que a personalidade humana seria resultante desta interação.

Ao apresentar o *Ciclo de Vida Completo*, Erikson (1998) descreve estágios psicossociais contemplando desde a primeira infância até a velhice. Interessa-nos explorar, neste momento, os estágios relativos à idade adulta. O autor subdivide a vida adulta em idade adulta jovem, idade adulta e a velhice. A idade adulta jovem corresponde à fase da genitalidade, quando a pessoa busca a intimidade em face do isolamento psicossocial. É a época de estabelecer relações significativas com parceiros de amizade, de amor e de trabalho. A virtude básica é o amor.

Já a idade adulta caracteriza-se por ser o período da pró criatividade, da generatividade ou, por outro lado, da estagnação. É época em que a pessoa estabelece relações significativas no trabalho e na família com grande expressão

das virtudes da dedicação, do cuidado e do zelo para com os seus, sejam eles os filhos, os alunos ou os empregados, por exemplo.

Segundo Erikson (1998), a dicotomia que surge na idade adulta é a *generatividade versus a estagnação*. Generatividade entendida como a capacidade de gerar, ou novos seres ou idéias, produzir algo, ser criativo. Acentua-se, nessa fase, o compromisso com o outro, impulsionando a questão do cuidado em todas as suas dimensões.

Para os adultos que já são pais, a preocupação central passa a ser o cuidado e a educação dos filhos assim como a convivência no âmbito familiar. No entanto, como eu já disse, a possibilidade de gerar não se restringe à questão de ter filhos. Muitas pessoas que fazem opções diferenciadas podem manifestar sua capacidade generativa de várias formas, entre outras dedicando-se à produção científica ou a trabalhos comunitários.

Finalmente, a velhice é conhecida como a idade da sabedoria, da generalização de modos sensuais. Ou a pessoa vive a integridade ou vive o desespero. Seu círculo relacional chega ao grau de amar o gênero humano. A pessoa que integrou sua vida pessoal e profissional consegue, satisfatoriamente, olhar para trás e com alegria celebrar os feitos do passado e integrar a existência presente com sabor e sabedoria. Conforme explica Stano (2001, p. 23):

O ser da velhice é um ser-sendo, pois este sujeito, em movimento, retoma o passado vivido num presente que lhe escapa e lhe aponta um futuro finito, porque próximo à possibilidade da morte, da finitude. Nesse movimento, o tempo, como *kairós*, mesmo que negado pela sociedade moderna, encontra-se inerente aquele/a que vive e processa seu viver, sendo-se ser velho/a. É um movimento de vida, um viver similar às palavras de Heráclito: “morrer de vida, viver de morte [grifo do autor].

Outro estudioso da vida adulta é o orientador desta tese, Dr. Mosquera (1987), que revisita autores do desenvolvimento humano, situados em diferentes correntes antropológicas, tais como o evolucionismo biológico, o materialismo dialético, o behaviorismo, a psicanálise e o humanismo. Para Mosquera (1987, p. 41), estas diferentes concepções “[...] possibilitam a manifestação de que, apesar da

unicidade humana, existem diferentes possibilidades de interpretar a própria criatura no seu ambiente, *resultando disto os diferentes tipos de homem*” [grifo do autor].

Com base no que propõe Bischof, o autor estabelece uma faixa etária aproximada para cada uma das áreas da idade adulta, a saber: o adulto jovem – de 25 a 40 anos de idade; o adulto médio – de 40 a 60 anos de idade; e o adulto velho – de 65 anos até a morte. Destaca, porém, que tais idades são meras referências e não podem ser consideradas de forma estática e linear, pois são “[...] tentativas aproximadas de enquadrar o desenvolvimento do ser adulto em limites temporais que, de certo modo, obedecem a desempenhos comportamentais e padrões de grupos e subgrupos culturais” (MOSQUERA, 1987, p. 84).

Mosquera pondera ainda sobre as razões que o levam a utilizar estes padrões de referência, sendo que no seu entender

[...] a adolescência é cada vez mais um conceito social e sua duração só se encerra com a resolução dos problemas profissionais e afirmação de si mesmo na profissão. Por outro lado, o adulto jovem se caracteriza por uma série de tarefas e problemáticas que abrangem um longo feixe de comportamentos que não se encerram subitamente e que muito menos representam a finalização de aspectos maduros do comportamento [...] os 40 anos de idade inauguram uma nova fase que se dá com a crise existencial, sentimento de solidão e questionamento radical da própria vida [...] a velhice, cremos, se inicia com a perda acentuada do vigor físico e especialmente, na nossa cultura, com a aposentadoria que representa um declínio de produtividade e de auto-imagem (MOSQUERA, 1987, p. 84-85).

O olhar destes autores sobre as diversas etapas do desenvolvimento humano, entendendo os próprios conceitos que as caracterizam como construções sócio-culturais em contínuo movimento, me estimula a discutir sobre a temporalidade e transitoriedade de cada uma destas fases e sobre nossa própria existência vista em sua totalidade. Nas palavras de Cícero (2008, p. 29):

A vida segue um curso muito preciso e a natureza dota cada idade de qualidades próprias. Por isso a fraqueza das crianças, o ímpeto dos jovens, a seriedade dos adultos, a maturidade da velhice são coisas naturais que devemos apreciar cada uma em seu tempo.

Nesta mesma perspectiva, considero sábias as palavras de Sêneca (1993, p. 25-26), quando o autor afirma que: “Não é curto o tempo que temos, mas dele muito

perdemos. A vida é suficientemente longa e com generosidade nos foi dada, para a realização das maiores coisas, se a empregamos bem”. Por isso, saber viver cada momento de nossa vida intensamente e com sentido, conforme já mencionava Frankl, é um desafio posto a cada pessoa.

As principais dimensões que caracterizam o adulto jovem são a busca pela auto-afirmação através da profissão e as relações afetivas. Para Mosquera (1987), a inserção no mundo do trabalho seria um fator que contribui de forma significativa para a maturação de diferentes faces do desenvolvimento humano, haja vista que jovens que se dedicam ao trabalho apresentam um nível de maturidade superior àqueles que direcionam sua ação somente para os estudos. Ele resgata, também, a idéia de Freud de que uma personalidade sadia é aquela que desenvolve plenamente as potencialidades de amar e trabalhar.

A afirmação através da profissão e o desenvolvimento de uma vida familiar são outras dimensões presentes no adulto jovem. A relevância do trabalho se situaria no fato daquilo que ele propicia:

- satisfação das demandas feitas pela vida, isto quer dizer, aspectos básicos da personalidade;
- posição social mais elevada, que consiste em afirmação da personalidade de acordo com a estima social;
- impulsos de caráter comunitário que levam o homem a desempenhar funções que o habilitam a ajudar aos outros. Estes motivos cívicos podem ser a causa não somente da eleição da atividade, senão do nível de realização (MOSQUERA, 1987, p. 86).

Desse modo, o sentido do trabalho assume uma dimensão maior, isto é, nele se situa uma possibilidade de auto-realização e auto-transcendência. Enfim, “[...] constitui uma forma de vida” (LIDZ citado por MOSQUERA, 1987, p. 87). Em termos de afetividade, Mosquera (1987), fundamentado em Remplein (1971), escreve que a auto-afirmação do adulto-jovem está intimamente ligada à dimensão do amor e à possibilidade da escolha de uma companhia. Saliencia que nesta etapa, a tendência é a valorização “[...] muito mais dos aspectos passionais do que os aspectos de ternura e maturidade [...]” (MOSQUERA, 1987, p. 89). O homem faz suas opções de forma mais instintiva, impulsionado por aspectos sexuais, e a mulher busca um *amor objetivo e espiritualizado*. Complementa o autor: “O amor do adulto jovem é, acima

de tudo, um amor eleito, ativo e em qualquer hipótese consiste em afiliação que nos dá uma nova forma de viver” (MOSQUERA, 1987, p. 91).

Mosquera explicita que a diferença entre o adulto jovem e o adulto médio, em relação à forma como lidam com as questões temporais, situa-se no fato de que:

[...] o primeiro parece possuir ante si um tempo ilimitado o que o torna um gastador desta temporalidade. O adulto médio se dá conta do limitado caráter temporal para a realização dos seus planos e procura estabelecer algumas linhas de ação que garantam os seus desempenhos e significados pessoais. Parece existir, predominantemente, uma tendência à extroversão, isto é, uma visualização para o mundo exterior. O adulto médio se sente possuído pelo afã de produção e por interesses objetivos, deseja ser eficaz e ter êxito. Provavelmente para dar mais firmeza e conteúdo à segurança da sua própria pessoa (MOSQUERA, 1987, p. 96).

O sujeito que não vive de forma harmoniosa e equilibrada esta etapa adulta de sua vida tenderá à estagnação, podendo tornar-se um sujeito resistente, centralizador e direcionado predominantemente para as suas necessidades pessoais. Mosquera salienta que o modelo de sociedade em que estamos inseridos impele as pessoas para o individualismo, o que, de certo modo, acaba acentuando a tendência daqueles que se voltam exacerbadamente para si. No entender do autor, “[...] pessoas com *direção interna* têm desempenhos que as caracterizam e individualizam; já no caso dos indivíduos *dirigidos para os outros*, estes têm outros tipos de comportamento e de ação” (MOSQUERA, 1987, p. 51) [grifo do autor].

Rogers (1982), expoente da psicologia humanista, não estabelece etapas ou fases, mas direciona seu olhar para uma educação centrada na pessoa compreendida em sua totalidade. Aponta para os princípios básicos do processo a percorrer para nos tornarmos pessoas, de forma integral, na busca da vida plena, a qual é compreendida pelo autor como “[...] um *processo*, não um estado de ser [...] uma *direção*, não um destino” (ROGERS, 1982, p. 166) [grifo do autor]. Nesse processo, a relação de ajuda é um elemento significativo para *Tornar-se Pessoa* em seu desenvolvimento pleno e na busca da auto-realização, até chegar a “[...] uma satisfação tranqüila de ser quem se é” (ROGERS, 1982, p. 88).



Justo (2001), inspirado nos princípios da filosofia fenomenológica e existencial, apresenta com destaque o Humanismo Rogeriano, com grande acento na pessoa enquanto ser único, aberto a novas experiências, com necessidade de relacionamentos profundos e significativos no aqui e agora da existência concreta. O autor também comunga da certeza de que a pessoa é um todo e o centro de seu processo formativo e/ou educativo.

Nesse todo, participam elementos do físico, das emoções e da espiritualidade da pessoa. Também se agregam ao *self*, enquanto “[...] imagem que fazemos de nós mesmos” (JUSTO, 2001, p. 78), a qualidade das relações que o sujeito estabelece com seu meio, os valores e as experiências por ele vivenciados, sua integração pessoal, sua auto-estima e sua atitude diante da vida, dentre outros fatores.

Justo (1997) destaca os estudos de Charlotte Bühler, ao apresentar três fases da vida humana, a saber: “[...] fase do crescimento progressivo, fase do crescimento estável e fase do crescimento regressivo” (JUSTO, 1997, p. 39)<sup>18</sup>. Ainda, conforme Justo, a mesma autora faz uma divisão cronológica da existência em cinco fases, considerando critérios teóricos e práticos.

Assim, do ponto de vista teórico, temos as fases: infância (esboço da autodeterminação); adolescência (vinculação concreta da autodeterminação com a vida); período dos 20 aos 50 anos (contornos mais definidos e definitivos,

---

<sup>18</sup> “Na primeira etapa da existência, a pessoa se desenvolve nas diferentes dimensões: física, psíquica, social, profissional, religiosa [...] Procura alçar-se a uma maturidade suficientemente adulta nessas áreas. Segue-se um período de relativa estabilidade – o planalto da vida – correspondente ao grau máximo de desenvolvimento e eficiência. O rendimento ou “altura” desta eficiência é muito variável. Ocorre em todas as pessoas; é, naturalmente, mais perceptível nos indivíduos que alcançaram notoriedade: um Pelé, por ex., no futebol; Villa Lobos, na Música, etc.

Varia igualmente, o perfil geral da existência. Os tipos de distribuição da atividade produtiva de Charlotte Bühler (1950, 1966) podem, cremos, estender-se à vida individual em conjunto:

- a) há pessoas que atingem cedo a culminância máxima na maior ou menor maturidade da personalidade, e relativamente cedo iniciam a fase de regressão;
- b) em outras, a curva da personalidade cresce, se estabiliza e decresce, acompanhando a curva biológica;
- c) numa terceira categoria, podemos incluir os indivíduos que atingem a maturidade psíquica geral mais tarde do que a média;
- d) existe também um grupo privilegiado que alcança prematuramente a maturidade e a mantém por longo tempo, declinando num eclipse rápido;
- e) também encontramos homens – é o ideal – cuja personalidade cresce indefinidamente até o fim da existência, como Albert Einstein, Albert Schweitzer, João XXIII, Adenauer” (JUSTO, 1997, p. 39).

constituição de família e definição de profissão); período dos 40 aos 65 anos (idade do balanço, avaliação dos resultados da existência com a possibilidade de rever as escolhas feitas) e, por fim, a fase da velhice (que pode iniciar aos 60 ou aos 80 anos. É a idade da aposentadoria). Já do ponto de vista prático, esta visão corresponde a períodos marcantes na vida familiar e profissional.

A primeira etapa coincide com o período pré-escolar e escolar. A segunda é a preparação à profissão, o início da vida profissional e relacionamentos em vista do matrimônio. O terceiro período da vida abrange a plena atividade profissional, o casamento, o nascimento dos filhos. Na quarta etapa, ora tomam importância os êxitos e realizações profissionais, ora há um declínio nesta área. Os filhos esvaziam a casa; de outro lado, casando, ampliam a família; empobrecem-na, se a morte os acolher. Na última fase, o casal, vivendo só ou ambos ou um deles [...] atividade profissional reduzida ou é inteiramente substituída por *hobbies*. Para a maioria das pessoas, os anos avançados da vida se caracterizam pela restrição de atividade e de interação social (JUSTO, 1997, p. 41) [grifo do autor].

Schaie e Willis (2003), ao recuperar a história da psicologia da vida adulta, afirmam que a psicologia do desenvolvimento adulto é tema novo em Psicologia. Até há poucas décadas, a ênfase foi dada para o estudo da criança e do adolescente.

Já Levinson, notável pesquisador da vida adulta jovem, começa sua obra questionando “O quê significa ser um adulto” (LEVINSON, 1985, p. IX). Sua pesquisa, desenvolvida com 40 homens, numa escolha intencional, buscou num estudo com sua equipe, abordar as principais características de “[...] o comprometimento do homem com sua circunvizinhança – seus relacionamentos, funções, envolvimento no mundo, bem como suas fantasias, conflitos e habilidades” (LEVINSON, 1985, p. XII). Sobre esta pesquisa, o autor (1985, p. 24) afirma:

Contudo, nós obtemos um quadro diferente quando examinamos a vida real no ritmo de sua evolução, mais que indo em busca de um critério único, específico. Neste estudo tentamos examinar a totalidade da vida de um homem à medida que ela evolui com o passar do tempo. Dentro deste contexto, nós, então, examinamos segmentos particulares da vida, como sejam: o trabalho, a família e a saúde física.

Aponta para a falta de dados e investigações sobre a vida adulta e sobre o período do envelhecimento. Opta, em sua pesquisa, por investigar homens americanos “[...] concentrando-a na década etária de 35 a 45 anos” (LEVINSON,

1985, p. 7) e de diferentes ocupações desde trabalhadores de fábricas, executivos, acadêmicos e romancistas.

Levinson (1985) afirma ainda que o ciclo da vida humana envolve uma seqüência de etapas que abrangem a pré-adulterez (infância e adolescência, de 0 a 22 anos); a Jovem-adulterez (17 a 45 anos de idade); a Adulterez Média (40 – 65 anos de idade) e a adulterez tardia (60 anos em diante). Conforme o autor,

O enfoque principal de nosso estudo, como mencionei, é orientado nos anos finais da adolescência (0 a 22) e os anos quarentas finais. Na base deste estudo, identificamos a jovem e a média idades adultas como etapas separadas do ciclo vital. A jovem idade adulta chega ao seu final quando a pessoa atinge os seus anos quarentas, quando o caráter de vida mais uma vez experimenta uma mudança fundamental, e a média idade adulta começa a emergir (LEVINSON, 1985, p. 19).

Para este autor (1985), o adulto jovem corresponde à segunda era do ciclo de vida da pessoa. Geralmente começa aos 17 ou 18 anos de idade e se estende aproximadamente até os 45. Esta, “[...] pode ser a mais dramática de todas as fases” (LEVINSON, 1985, p. 21). Época do auge no vigor físico, das funções biológicas e da conquista de um lugar na sociedade dos adultos, do crescimento das capacidades e conquistas intelectuais. Época também de conquista da identidade adulta, de fazer e rever suas escolhas como casamento, estilo de vida e definição de seu lugar no mundo do trabalho, família, comunidade, dentre outros aspectos.

Dentre as principais características do adulto médio destacam-se a necessidade da generatividade e a transcendência, a consolidação dos valores, as crises existenciais e as provenientes da consciência do declínio das forças e processos corporais e mudanças no aspecto externo, as quais apontam para início do processo de envelhecimento.

Já a meia-idade sofre grandes mudanças ao redor dos 40 anos, período que se estende até os 60. Esta fase é examinada sob três perspectivas: “(1) mudanças no funcionamento biológico e psicológico (2) a seqüência de gerações e (3) a evolução de carreiras (profissões) e empresas (empreendimentos, organizações econômicas)” (LEVINSON, 1985, p. 24). Algumas características gerais desta fase são: progressivo declínio biológico, presença de relações de intimidade, crescimento

das responsabilidades e da criatividade. Também é um período em que muitas pessoas reavaliam suas escolhas e podem mudar seus estilos de vida e de trabalho.

Em síntese:

A geração dominante (45-60) faz com que suas idéias e seus objetivos e ambições sejam os reguladores em todos os setores da sociedade (tais como a política, o comércio, a religião, a arte e a ciência) e se esmera na implementação desses objetivos (LEVINSON, 1985, p. 29).

Levinson (1985, p. 30) também apresenta os questionamentos próprios dessa idade:

Ao iniciar a transição para a adultez média, ele provavelmente revisará seu crescimento e se perguntará: “O quê é que eu já realizei? Onde estou eu agora? Que valor tem minha vida para a sociedade, para as outras pessoas, e especialmente para mim?” [grifo do autor].

Para ele (1985), a fase da *Adultez Tardia* é o período que vai aproximadamente dos 60 anos até, aproximadamente, aos 85 anos quando ocorrem significativas mudanças biológicas, psicológicas e sociais, bem como a redução do peso das responsabilidades. Por fim, apresenta a *Adultez Avançada*, a extemporânea. Idade sobre a qual temos poucos estudos e, portanto, pouco conhecimento. Hipóteses apontam para um período de aumento de doenças, com evidente processo de envelhecimento, preocupação imediata com as necessidades físicas, o conforto pessoal e a redução do número de amigos ou pessoas de sua convivência.

Outra notável contribuição para o assunto em tela, encontra-se no humanista existencial Abraham Maslow, que é conhecido psicólogo no campo da motivação intrínseca, com a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas. Para este autor, “Uma pessoa é realidade e potencialidade” (MASLOW, [1970], p. 37). Ele desenvolve uma visão total da pessoa, a partir de seus estudos com pessoas sadias e consideradas auto-realizadas. Nessa perspectiva, contribui com elementos a serem considerados na vida do educador, especialmente no que diz respeito à dimensão motivacional.

Maslow (1991) apresenta a hierarquia das necessidades assim distribuídas: Fisiológicas - De Segurança - De sentido de pertença e necessidades de Amor - De

Estima - e de Auto-realização. O fim último de cada pessoa sempre será a auto-realização, independentemente da idade precisa em que se encontre. Ele sugere que uma pessoa saudável é aquela que encara o mundo e os demais de forma real; aceita a si mesma e a seus semelhantes com suas possibilidades e limitações; é autônoma afetiva e cognitivamente; prima por uma postura democrática e ética; é criativa e inovadora.

Numa tentativa de síntese, percebo que, segundo os autores estudados nesta pesquisa, há ocorrência de características comuns da vida adulta, tais como: a grande tarefa do ser humano está em tornar-se pessoa (Mosquera 1978; Rogers 1982) e a pessoa é um todo integrado (MOSQUERA, 1975, 1978; ISAIA 2000; ROGERS, 1982; JUSTO, 2001; HOLLY 2000). Outro ponto convergente entre os autores é a plasticidade das etapas/fases da vida humana (ERIKSON 1998; MOSQUERA 1987; JUSTO 1997; LEVINSON 1985).

As características acima enunciadas participam do todo da pessoa e, conseqüentemente, trazem implicações no modo de ser educador, independentemente da fase da vida em que este se encontra. Ao defender a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, assim como Mosquera (1978, 1987), Holly (2000), Nóvoa (1999, 2000), Mosquera e Stobäus (2003) e Timm (2006), ressalto que a estrutura pessoal do educador interfere em sua atuação profissional. De acordo com Nóvoa (2000, p. 17)

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal [grifo do autor].

Posso exemplificar esta inter-relação entre o pessoal e o profissional e suas implicações no ambiente educativo recorrendo ao estudo realizado por Mosquera (1978), em sua Tese de Doutorado. O autor focalizou a questão dos sentimentos de duzentos educadores que lecionavam em diferentes níveis de ensino (desde a pré-escola até a universidade) na cidade de Porto Alegre.

As questões que nortearam seu estudo giraram em torno da vida afetiva do professor, os sentimentos nele preponderantes, e de que forma tais sentimentos interferem em sua ação educativa. Ele pontuou que o predominante neste grupo de professores eram sentimentos de “[...] hostilidade, atitudes em face da autoridade, falta de liberdade para sentir, carência de significado, desesperança e discrepância entre o real e o ideal” (MOSQUERA, 1978, p. 89).

Ao abordar a questão da hostilidade no contexto educativo, Mosquera e Stobäus (2003), revisitando os resultados obtidos na referida Tese, destacam que esta hostilidade, de certa forma, afeta as pessoas que convivem neste ambiente. Segundo os autores, se os professores

[...] são hostis, ainda que não se dêem conta disto, contagiam seu grupo, seus alunos, e a classe se transforma em uma classe hostil. Então os grandes problemas que um docente enfrenta, muitas vezes, podem ser provenientes, evidentemente, de um ambiente hostil [...] (MOSQUERA e STOBÄUS, 2003, p. 207).

Neste sentido, Mosquera e Stobäus (2003, p. 209) apontam para a necessidade de questionarmos:

Quem são os outros? Quem é a pessoa que está ao meu lado? Por que estabelecemos distância com ela? Por que estabelecemos empatia por ela? Que é que nos aproxima e o quê é que nos faz rechaçar as pessoas? Por quê temos tanto medo das pessoas? Talvez mais, por que nos incomodam tanto aquelas pessoas diferentes?

Para Stobäus (1986), outro dos problemas encontrados na escola é a questão da saúde global, tanto dos educadores quanto dos educandos. Mosquera (1987, p. 39) sugere que a doença, isto é, o oposto à saúde “[...] decorre da falta de valor, por isto, a necessidade de ser valioso é básica e esse valioso se coloca não apenas porque o homem *está aí*. Mas porque a sua existência nos leva a um sentido pessoal e cósmico” [grifo do autor].

Segundo Mosquera (1975), um dos objetivos das ações educativas deveria ser o de contribuir para o desenvolvimento da saúde integral da pessoa. Ao discutir o enfoque de educação que se direcione para a saúde, Mosquera e Stobäus (1984, p. 9) salientam que esta educação deveria

[...] visar a um nível de pessoa sadia, tanto física como psicológica e socialmente. Não apenas a pessoa como algo individual, mas considerada aqui como representante de um grupo e de um todo. A saúde da pessoa representa, sem dúvida, a saúde do grupo e a saúde do grupo representa a saúde das instituições. Na medida em que as pessoas têm melhor nível de saúde, tanto física como psíquica e social, parece-nos que as sociedades tendem a ser mais justas, equilibradas e coerentes.

A consideração da individualidade do educador não significa descuidar a dimensão coletiva que sua formação também deve contemplar. Ou seja, o educador não é um ser isolado dentro de uma instituição; faz parte de um coletivo, vive e atua com outros profissionais que

[...] são diferentes entre si, e carregam para esse espaço de interação tais diferenças. Para a instituição convergem os diferentes interesses profissionais, as habilidades individuais, os posicionamentos políticos, entre tantas outras diferenças. E para lá convergem também diferentes mundos mentais (ARCHANGELO, 2004, p. 12).

Huberman (2000) propõe que o estudo do percurso profissional ou o *ciclo de vida do professor* seja feito a partir da consideração das seguintes etapas: a) entrada na carreira (primeiros 3 anos); b) Estabilização (4-6 anos); c) Diversificação (7-25 anos); d) Questionamento (7-25 anos); e) Serenidade-distanciamento afetivo (25-35 anos); f) Conservadorismo (25-35 anos); e g) Desinvestimento (35-40 anos). Em cada uma dessas etapas de seu percurso profissional, existem características e possíveis posturas do educador frente às situações que se apresentam.

Timm (2006, p. 48), ao discutir as dimensões pessoal e profissional do educador, enfatiza que ele é, antes de tudo, “[...] um ser humano, e como ser humano, é mais do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser. Mais do que um profissional é um ser humano que tem uma profissão, mas que não se resume a esta profissão”.

A seguir, transversalizadas e atinentes às dimensões pessoal e profissional, introduzo a discussão das categorias bem-estar e mal-estar na docência, por considerá-las relevantes no entendimento da pessoa do educador.



## BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA DOCÊNCIA

Vivemos um tempo de desassossego, entretempos e questionamentos suscitados por crise que se instaurou, numa dimensão mais ampla, nos contextos sócio-culturais, educativos, políticos e econômicos e, em seu sentido mais capilar, na condição humana (FOUCAULT,1995). Mais do que nunca, estamos num momento histórico em que a humanidade clama por compreensão em face das inúmeras tentativas de explicação da condição humana (FOSSATTI, 2006).

Freud (1978), na clássica obra “O Mal-Estar na Civilização”, trata com muita propriedade das insatisfações humanas. Diz do desconforto na civilização e questiona-se sobre a felicidade dos homens de épocas anteriores e sobre a função de suas condições culturais. Vê contraposições entre o amor e a civilização com suas leis, normas, costumes, segurança, necessidades, que restringem o instinto e as possibilidades de amar.

A tríade psíquica: id, ego e superego, em seus respectivos princípios de prazer, realidade e dever, encontram-se constantemente em verdadeira luta na pessoa pela busca do prazer e evitação da dor. Conforme Freud (1978) o sofrimento ameaça a partir do próprio corpo, a partir do mundo externo que pode voltar-se contra a pessoa com forças esmagadoras e também ameaça a partir do relacionamento com as outras pessoas.

Ao se referir à origem do sofrimento, o criador da psicanálise aponta para

[...] três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade (FREUD, 1978, p. 148).

Contudo, conforme Freud, o maior sofrimento é não conseguirmos amar e sermos amados. “É que nunca nos achamos tão indefesos contra o sofrimento como quando amamos, nunca tão desamparadamente infelizes como quando perdemos o nosso objeto amado ou o seu amor” (FREUD, 1978, p. 145).



Ficou muito comum falar em crise nos tempos atuais. As pessoas dizem estar em “crise” mesmo que não consigam definir esse “mal-estar” em que estão mergulhadas. Além do mais, essa situação existencial, para além da ordem do sujeito, inscreve-se num contexto social global, ou seja é uma sociedade toda que está em “crise”. Para melhor compreender este fenômeno, recorro a Hall chamando atenção para esse amplo processo de mudanças de cunho social em que estamos vivendo.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1999, p. 7).

Em decorrência dessa crise, o presente, muitas vezes, mostra-se vazio de sentido e o futuro parece destituído de esperança. Parece já se ter tornado consenso que a crise atual se constitui num dos fatores que gera o surgimento de um sentimento de mal-estar que permeia tudo e todos. Para Mosquera (1987, p. 26-27):

Um dos grandes dramas que a humanidade vive é a mutação extraordinariamente rápida que sofreram as formas de vida, hábitos e costumes e, especialmente, o pano de fundo histórico que influencia para acentuar as diferenças culturais criando, não obstante, novas expectativas, sentimentos e valores.

Sabemos que cada pessoa percebe, interpreta e ressignifica de diversas formas os efeitos que essa crise provoca tanto em nível pessoal quanto profissional. Isso ocorre porque somos seres

[...] dotados de afetividade, dotados de uma forma específica de enfrentar desafios e adversidades, de uma certa capacidade de compreensão, de elaboração, um certo envolvimento com as questões da profissão e da vida. Tais mecanismos sofrem a resistência de um ser que interage, que constrói um sentido para as situações vividas, transformando-se e transformando-as (ARCHANGELO, 2004, p. 11-12).

Por outro lado, dialeticamente, podemos entender a crise na acepção de Boff (2000) que a acolhe em seu poder criador e transformador, em uma época em que

tudo o que é acidente e mero enfeite, não resiste e cai. Só permanece a substância e o cerne. Estes têm a força irradiadora do cristal. Com eles se

pode construir uma nova forma e ensaiar uma nova aventura civilizacional (BOFF, 2000, p. 205).

A forma como cada pessoa se posiciona em relação às situações cotidianas, principalmente as adversas, tem relação com as competências de resiliência que ela desenvolveu ou não. A resiliência é considerada por Moraes e Rabinovich (1996 apud DELL'AGLIO; KOLLER; YUNES, 2006, p. 26) como “[...] uma combinação de fatores que auxiliam os indivíduos a enfrentar e superar problemas e adversidades na vida”.

Rutter (1985 lembrada por DELL'AGLIO; KOLLER; YUNES, 2006, p. 26), ao se referir ao desenvolvimento da resiliência, sugere a influência de fatores tais como “[...] as experiências positivas que levam a sentimentos de auto-eficácia, autonomia e auto-estima, capacidade em lidar com mudanças e adaptações, e um repertório amplo de abordagens para resolução de problemáticas”.

Na atualidade, a manifestação do mal-estar no âmbito profissional torna-se alvo de reflexões especialmente entre aqueles que atuam nas áreas da Educação e da Saúde. Estudos demonstram que são os profissionais que desenvolvem sua ação laboral nestas áreas os que mais são acometidos pelo sentimento de mal-estar (ESTEVE, 1999a; JESUS, 1998, 2001; CODO, GAZZOTTI, 2002).

Tenho ciência de que os problemas que atingem a docência sempre existiram e se manifestaram, de alguma forma, durante o desenvolvimento histórico da profissão docente. No entanto, o que é motivo de maior preocupação e cuidado é o crescimento intempestivo desta situação na atualidade e, devido à complexidade dela, o conhecimento de que a sua superação não acontecerá em curto prazo.

Mesmo estando diante de situação complexa, que parece acenar para a ampliação do sentimento de mal-estar, considero oportuno salientar que minha ênfase recai sobre o viés da Psicologia Positiva, ou seja, tenho um olhar baseado no pensamento da possibilidade da dimensão de um bem-estar integral, em que se entrecruzam o bem-estar pessoal e o profissional.

Influenciado por autores humanistas existenciais, defendo uma visão positiva sobre as possibilidades que o ser humano possui de assumir a gestão de sua existência impregnando-a de sentido, (re)construindo sua vida, aprimorando suas relações intra e inter-pessoais e o seu fazer profissional numa atitude transcendente.

O ser humano é ser interativo e, enquanto tal, precisa agir. O enfrentamento das situações pressupõe atitudes. Concordo com Mosquera (1987) quando o autor salienta que as atitudes do ser humano expressam seus valores, e que elas são compostas pelos componentes cognitivo, afetivo e comportamental. Para o autor:

As pessoas necessitam de atitudes porque, com elas, possuem capacidade para compreender o mundo que as rodeia, organizando e simplificando o meio ambiente. Por outro lado, as atitudes ajudam a proteger a auto-estima, evitando verdades desagradáveis sobre si mesmas. E, finalmente, as atitudes servem como elementos de ajustamento ante a sociedade, permitindo expressar valores que nos são fundamentais (MOSQUERA, 1987, p. 32).

A discussão sobre o bem-estar e o mal-estar na docência começa a se intensificar e ter visibilidade no contexto mundial a partir da década de oitenta. Os estudos realizados por Esteve (1999, 1999a) são considerados como referência quando o tema em pauta é essa dimensão do mal-estar.

Jesus (1998, 2001, 2001a, 2002) desenvolve uma série de investigações direcionando seu olhar para o bem-estar na docência e suas inter-relações com a gestão do *stress*, a motivação docente, os processos da formação inicial e da formação continuada, as práticas educativas, a indisciplina dos alunos, dentre outros temas.

No cenário brasileiro, podemos destacar como principais referências, os estudos realizados pelo orientador desta Tese, Prof. Dr. Juan Mouriño Mosquera em parceria com o co-orientador Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, os quais integram a discussão às dimensões da auto-imagem, da auto-estima, da motivação e da saúde global do educador.

Huertas (2001) desenvolve um minucioso estudo histórico da motivação humana na busca por compreender melhor os aspectos e teorias motivacionais.

Tematiza dois modelos motivacionais: cognitivo e afetivo. Sua opção é pelo primeiro modelo, que se desdobra em elementos como: metas, planos de ação, expectativas, explicações ou atribuições causais.

Na revisão de dissertações e teses<sup>19</sup>, encontrei a seguinte produção científica desenvolvida por acadêmicos no âmbito de Mestrado e Doutorado. De modo geral, observei a predominância de pesquisas de campo, as quais focalizam, dentre outras dimensões:

- a) a identificação dos fatores afetivo-emocionais e estruturais que colaboram para a emergência e ou permanência do sentimento de mal-estar docente e as potencializam (SOUZA FILHO, 2003; COSTA, 2001; PINTO, 2004);
- b) a validação de instrumento para medir os níveis de stress e *burnout* (CARVALHO, 2000);
- c) as manifestações do mal-estar e do bem-estar docentes (LEÃO, 2003; NOAL, 2003);
- d) a (re)construção do sentido do trabalho em condições adversas (NEVES, 1999);
- e) a presença ou a ausência do mal-estar docente na escola (NETO, 2002);
- f) a análise da prática docente e suas inter-relações com o mal-estar dentro do contexto clínico (PEPE, 2001);
- g) a construção da autoria e o mal-estar docente (FISS, 1998);
- h) a saúde física e emocional do professor em face dos desafios e conflitos (ROMUALDO, 2003);
- i) a constituição da subjetividade do professor em face do cenário educativo atual (LINKEIS, 2004); e

---

<sup>19</sup> Baseei-me numa leitura preliminar dos resumos disponibilizados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: bem-estar; mal-estar; bem-estar docente e mal-estar docente. Entendo que, para aprimorar minha revisão de literatura, tive o desafio de realizar uma leitura na íntegra dos trabalhos, uma vez que os resumos são apresentados de diferentes formas, não oferecendo subsídios suficientes para uma análise acurada. O caminho que encontrei foi o de proceder à aquisição dessas dissertações e teses como forma de viabilizar a realização dessa investigação, pois não tive condições de usar os exemplares disponíveis nas bibliotecas, até mesmo porque grande parte dessa produção foi desenvolvida em Programas de Pós-graduação de universidades situadas em outros Estados. Para refinar minha revisão, busquei também realizar uma consulta nos acervos on-line de bibliotecas nacionais. Além disso, consultei Catálogos de Dissertações e Teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

- j) a prática do cuidado de si na vida e na docência de professores universitários (TIMM, 2006).

Os sujeitos envolvidos em tais estudos são professores que atuam em diferentes níveis de ensino, sendo que os dedicados aos professores universitários são em número reduzido. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, de modo geral, são a entrevista e ou questionário e as histórias de vida. Quanto às bases teóricas que fundamentam os estudos supracitados, é possível identificar desde a perspectiva sócio-histórica até a abordagem psicanalítica, sendo essa última a mais referida.

É possível observar a convergência entre os resultados obtidos em tais estudos, pois eles, geralmente trazem à tona os fatores que contribuem e se constituem em determinantes para o surgimento do sentimento de bem/mal-estar docente, conforme já referidos por Esteve (1999a). Dentre tais fatores, vale destacar a ação laboral propriamente dita, as relações que se estabelecem nos diversos contextos profissionais, as condições concretas de trabalho e o cenário sócio-cultural, político e econômico.

No que se refere às pesquisas de cunho bibliográfico, destacamos os estudos realizados por Giacon (2001) e Carvalho (2003). Giacon (2001) teve como eixo investigativo a formação de professores como elemento imprescindível a ser considerado para o desenvolvimento de atitudes promotoras do bem-estar docente. Carvalho (2003) analisou as produções acadêmicas e científicas desenvolvidas no âmbito nacional e internacional, abrangendo quarenta e seis países, com a finalidade de comparar as razões e os fatores apresentados por professores sobre a questão do mal-estar e do bem-estar.

De modo geral, tais estudos sinalizam para a existência de discursos e práticas relativos às crises pessoais e ou institucionais, alguns mais dogmáticos e outros que sugerem rupturas, sinalizando para novas possibilidades de formas de existência, superando um *modus vivendi* pautado pela sensação de *mal-estar* docente.

Esteve (1999a), um dos primeiros autores a definir o mal-estar docente, o caracteriza como sendo sentimento resultante dos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor. Tal sentimento seria resultante de um conjunto de exigências que, por vezes, recaem no educador e este, muitas vezes, sem conseguir corresponder a tais exigências, desenvolve sintomas que podem manifestar-se em diversos planos (biofisiológico, comportamental, emocional e cognitivo). Dentre tais sintomas, posso destacar: desmotivação, sensação de sobrecarga de trabalho, *stress*, irritabilidade e diminuição da auto-estima.

Mosquera e Stobäus (1984), ao se referirem às exigências que são feitas ao professor, destacam as competências de ordem cognitiva, as relações de afetividade e relações humanas, as habilidades técnicas, culturais, éticas, didático-pedagógicas.

Esteve (1999a) menciona dois grupos de fatores que contribuem para o surgimento do mal-estar na docência, os fatores de primeira ordem e os de segunda ordem. Conforme o autor, os de *primeira ordem* são os fatores internos à sala de aula, o conjunto de relações que se estabelecem entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, no processo das relações afetivas associadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Os fatores de *segunda ordem* são os ambientais, isto é, os relacionados com o contexto externo à sala de aula e à escola e que interferem na eficácia da ação docente. Importante é ressaltar que estes fatores se inter-relacionam, pois, na ação docente, interferem tanto o conteúdo e os processos afetivos estabelecidos entre professor e aluno, quanto as variáveis externas à realidade da sala de aula.

A análise dos fatores que interferem no surgimento do mal-estar docente apresentados por Esteve (1999a) me mobiliza a sugerir um outro grupo de fatores que, no meu entender, são determinantes na forma de a pessoa (re)agir perante as adversidades. Acredito que existam também fatores de terceira ordem relativos à própria pessoa do docente. Isto é, como seu modo de ser e encarar a vida interferem diretamente em seu bem-mal/estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência.

Archangelo (2004) sugere que os mecanismos sociais não podem ser considerados isoladamente, ou como sendo os únicos determinantes para o surgimento de mal-estar, e tampouco, pelo desprestígio da figura do professor. A autora insiste na necessidade de refletirmos sobre a forma como cada professor lida com tais questões. Conforme esclarece Archangelo (2004, p. 22):

Não se trata de depositar nas questões individuais a angústia deflagrada em contextos socialmente produzidos. Entretanto, é importante ressaltar que são sujeitos que sofrem o impacto destes contextos e, como sujeitos, fazem uso dos próprios mecanismos defensivos para enfrentá-los.

Timm (2006) avança na discussão sobre os fatores que interferem no surgimento do mal-estar, e acrescenta a eles a categoria, a *prática do cuidado de si*, isto é, como o professor cuida, problematiza e pratica esse cuidado de si na vida e na docência. Nas palavras do autor:

Na prática do cuidado de si mesmo - como condição profunda da arte de bem-viver -, a perspectiva da construção de sentido para a vida e a assunção, clara ou confusa, de que o que se busca na vida é ser feliz e se manter neste estado, penso que são aspectos que contribuem de maneira decisiva para a condição de bem-estar ou de mal-estar na docência (TIMM, 2006, p. 56).

Foucault (1990) chama a atenção para a importância do cuidado de si já nas cidades gregas, como sinônimo de ocupar-se de si mesmo. Esse cuidado regia a conduta social e pessoal na arte de viver. Já a cultura ocidental dissociou o conhece-te a ti mesmo do cuidado de si. Além do mais, reduziu o cuidado de si ao princípio délfico conhece-te a ti mesmo

[...] explícito desde o Alcibíades de Platão. Nos diálogos socráticos, em Xenofonte, Hipócrates, e na tradição neo-platônica desde Albino, a pessoa tinha de preocupar-se de si mesma. Cada um tinha de preocupar-se de si mesmo antes que o princípio délfico fora posto em prática. Produziu-se uma subordinação do segundo princípio ao primeiro (FOUCAULT, 1990, p. 51).

Fossatti (2001) ao fazer um recorte sobre o cuidado de si dos Educadores Lassalistas a partir dos referenciais foucaultianos, chega à conclusão que na Instituição Lassalista:

As técnicas de si apresentaram-se potencializadas no cuidado de si, superando o parcial “conhece-te a ti mesmo”. Assim, os processos de subjetivação inscreveram-se no desenvolvimento de possibilidades facilitadoras de novos modos de existência enunciados na crescente capacidade de conviver com o diferente, seja ele na forma de discurso, prática ou pessoa; na atenção e incentivo ao diálogo e participação, primando pela implicação consciente e responsável dos seus na construção conflitiva da história lassalista (FOSSATTI, 2001, p. 173) [grifo do autor].

Merazzi (1983 citado por ESTEVE 1999a), sinaliza para três dimensões a serem consideradas quando se trata de analisar a questão do mal-estar docente: a) a *evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização* (família, convivência social, grupos sociais), os quais transferiram suas responsabilidades educativas para as instituições de ensino, destacando-se a mudança no modelo familiar e a função da mulher na família; b) a *mudança no modelo pedagógico desenvolvido pelas escolas*, antes centralizado na transmissão do conhecimento e dos valores sociais, hoje, muito mais, formador de agentes de socialização; e c) a *necessidade de se definir a função da instituição escolar* e dos valores que o professor deve transmitir, já que, antes, a escola estava integrada à sociedade e coincidia com ela em termos de formação, valores, atitudes, existindo uma ação convergente, um consenso entre essas duas entidades, consenso que já não é o mesmo.

Jesus (1998, p. 61) explica que o sentimento de mal-estar é a última etapa de um processo. Explica tal processo do seguinte modo: primeiro, “[...] as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor provocando *stress* [...]”; segundo, “[...] o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço [...]”; [grifo do autor] e, finalmente, o mal-estar propriamente dito. A intensidade do mal-estar docente depende das estratégias de *coping*<sup>20</sup> que o professor utiliza, sendo que estas estão diretamente relacionadas à personalidade do professor e podem ser divididas em três grupos: estratégias de confronto ou de controle, estratégias de escape e estratégias de gestão dos sintomas. Compete a cada pessoa optar pela estratégia de *coping* mais adequada ao seu perfil e à situação a enfrentar.

---

<sup>20</sup> Formas de lidar com situações problemáticas e de resolver os problemas (JESUS, 1998).



Creio que, para fazer frente ao mal-estar nos tempos atuais, além das estratégias de *coping*, o educador necessita apropriar-se dos princípios da Psicologia Positiva e de resiliência.

Jesus salienta ainda a necessidade de distinguirmos o *distress* e o *eustress*, sendo que o primeiro é decorrente de uma “[...] má adaptação do professor aos potenciais fatores de mal-estar [...]” e o segundo “[...] a otimização do seu funcionamento adaptativo em face desses fatores” (JESUS, 1998, p. 61). Continua o autor:

[...] a existência de potenciais fatores de *stress* tanto podem constituir um problema como um desafio para o professor consoante com a forma como ele consiga gerir o seu confronto com esses fatores. O problema coloca-se, muitas vezes, devido à frequência e/ou à intensidade do estado de tensão que o confronto com esses fatores pode provocar no professor (JESUS, 1998, p. 61) [grifo do autor].

O auto-conhecimento e o conhecimento das pessoas com as quais convivemos são essenciais para a construção de um ambiente que viabilize o desenvolvimento de pessoas saudáveis. A pessoa saudável consegue enfrentar as adversidades encarando-as como oportunidades para o crescimento. Além disso, têm condições estruturais para auxiliar outras pessoas a superarem dificuldades e limitações.

O educador com desenvolvimento saudável e saúde global, possivelmente conseguirá ter postura adequada e otimista perante a vida e a própria profissão, o que lhe possibilitará intervir, de modo positivo, no desenvolvimento dos educandos e propiciar situações de aprendizagem significativas.

Conforme destaca Goodson (2000, p. 72), “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Seligman (2004, 2005), defensor da Psicologia Positiva, destaca a importância e as características do cultivo de emoções positivas, de virtudes e de forças pessoais, especialmente quando a vida apresenta dificuldades. Para ele, as pessoas não só querem a superação do que há de negativo e rotineiro nelas;

também buscam vidas plenas de sentido: “[...] querem mais que apenas corrigir suas fraquezas; querem vidas cheias de significado, e não somente um dia depois do outro até a morte” (SELIGMAN, 2004, p. 11).

Desta forma, convida a uma mudança de foco, a olhar para a pessoa a partir dos pressupostos da Psicologia Positiva. Sem negar as dificuldades que a vida apresenta, uma postura otimista, seja pessoal ou institucional, é de grandíssima necessidade para recuperar o melhor de cada ser humano.

Consideramos a Psicologia Positiva mera mudança de foco da psicologia – do estudo de algumas das piores coisas da vida para o estudo do que faz a vida valer a pena. Não vemos a Psicologia Positiva como uma substituição do que já houve, mas como uma extensão e complementação (SELIGMAN, 2004, p. 293).

Como conseqüência, o cultivo das emoções positivas traz as mais variadas benesses. Estudos comprovam que “Existem evidências claras de que a emoção positiva funciona como previsão de saúde e longevidade, que são bons indicadores de reservas físicas” (SELIGMAN, 2004, p. 550).

O autor problematiza a importância de vida autêntica promotora de bem-estar, ancorada em forças e virtudes que, por sua vez, apontam para algo maior, além de uma vida agradável, além de vida boa, para se chegar à vida significativa, resultado de atitude altruísta. Como o próprio autor afirma: “Uma conseqüência do envolvimento que os indivíduos felizes têm com os outros é seu altruísmo” (SELIGMAN, 2004, p. 59). Do contrário: “A vida comprometida tão-somente consigo mesmo é uma vida estéril. Os seres humanos requerem um contexto de significado e de esperança” (SELIGMAN, 2005, p. 369). Essas características, em sua grande maioria, podem ser percebidas na vida e obra de Frankl. Não apenas como meras características em si, mas como resultantes de uma trajetória vivida com sentido.

A seguir, na tentativa de olhar mais distante, e de forma mais integral e integradora, trago luz sobre as dimensões pessoal e profissional do educador ao introduzir os principais pressupostos da logoterapia de Frankl, para um melhor entendimento da vida da pessoa do educador.

## A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM FRANKL

Os pressupostos teóricos em Frankl aparecem nas produções acadêmicas e científicas e na literatura corrente, sendo enfocados por dois grupos de autores: os que aprofundam o seu pensamento problematizando os conceitos atinentes ao seu arcabouço teórico e os que articulam dados empíricos com os referenciais teóricos do autor, buscando pistas para a compreensão das problemáticas que se propõem a investigar.

A Logoterapia, ou a *Terceira Orientação de Psicoterapia de Viena*<sup>21</sup>, foi sendo gestada com base nas experiências existenciais de Frankl, desde a sua infância até a vida nos campos de concentração, em que se entrecruzam momentos de liberdade, de responsabilidade, de esperança, de dor e de angústia. Nesse sentido, Frankl menciona que:

Eu nasci na Czemingasse nº 6, e, se bem me lembro, certa vez, meu pai comentou que no nº 7, ou seja, na frente, em diagonal, durante uma época morou o Dr. Alfred Adler, o criador da Psicologia Individual. O lugar do nascimento da Terceira Escola Vienense, a Logoterapia, não está muito longe da Segunda Escola, a Psicologia Individual de Adler [...] A Logoterapia, então, nasceu em minha casa natal. Mas os livros que foram publicados por mim, já foram redigidos na casa onde moro desde a minha volta a Viena (FRANKL, 2003c, p. 13-14).

No entanto, sua obra não se reduz a tal experiência, pois transcende e se consolida como teoria através de uma interlocução que avança em relação, principalmente, aos postulados teóricos de autores que o influenciaram, tais como seus contemporâneos Freud e Adler. Com relação a Freud, Frankl faz o seguinte comentário “Quem me conhece sabe que minha oposição a Freud não me privou de render-lhe o respeito que ele merecia” (FRANKL, 2003c, p. 40).

Conforme Frankl, “A logoterapia se concentra mais no futuro, ou seja, nos sentidos a serem realizados pelo paciente em seu futuro. ‘A logoterapia é de fato, uma psicoterapia centrada no sentido’” (FRANKL, 2003, p. 91) [grifo do autor]. É

---

<sup>21</sup> Frankl menciona que tal denominação foi dada por Wolfgang Soucek (FRANKL, 2003c, p. 54).

uma teoria permeada pela esperança e a crença no sentido da própria vida; portanto, tem como foco o sentido do existir humano. Vanzan (2005, p. 583), reportando-se à teoria desenvolvida por Frankl, comenta:

[...] diante de um mundo que sofre cada vez mais do medo de viver e se debate no vazio existencial – procura ajudar a pessoa que sofre a resgatar o sentido da própria existência, reconhecendo que a vida humana, apesar de tudo, tem sempre um sentido. A busca desesperada de uma resposta, de uma razão que dê sentido ao nosso “ser” em um tempo limitado, é algo que sempre motivou o ser humano, e Frankl com seu conceito de responsabilidade e vontade de sentido, criou uma possibilidade a mais, abriu uma nova perspectiva para a caminhada humana [grifo do autor].

Frankl (2003, p. 92) explica o motivo de sua opção pelo termo *logoterapia* para denominar sua teoria:

O termo “*logos*” é uma palavra grega e significa “sentido”! A logoterapia, ou, como tem sido chamada por alguns autores a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”, concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido [grifo do autor].

Talvez esta ênfase no sentido seja um dos motivos porque a Logoterapia rapidamente se tornou uma das referências para a compreensão do ser humano: ela supera os “[...] muros médico-psiquiátricos para tratar de um dos problemas mais marcadamente filosóficos: o significado da vida” (PETER, 1999, p. 11).

A *terapia através do sentido* objetiva uma *cura através do significado* (FRANKL, 1989). Buscando aproximar os fundamentos da Logoterapia à prática da enfermagem, Seyboth (1998, p. 16) desenvolveu um estudo procurando compreender “Quais os sentidos desvelados no cuidado ao adulto crítico” no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Os sujeitos participantes foram quatorze enfermeiros que trabalhavam no Centro de Tratamento Intensivo e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semi-estruturada e a observação participante, efetivada no período de duas a três horas diárias, durante sessenta dias. A autora salienta que os depoimentos dos enfermeiros sinalizam para

[...] a riqueza de significados que perpassa a profissão, induzindo à reflexão sobre a inter-relação entre “cuidador-cuidado” e os significados da nossa prática para o adulto crítico e sua família. Eles são a expressão do que se passa num ambiente hospitalar, em que se luta pelo significado de viver e cuidar da saúde. [...] A motivação para o trabalho dos depoentes

está na busca do conhecimento. Cada um contribui com proposições do ponto de vista metodológico, evidenciando sentidos ligados a competências vividas e à descoberta de sentidos, ao colaborar com a pesquisa e para a emergência de um gênero de competências (SEYBOTH, 1998, p. 90-91) [grifo da autora].

Nessa realidade, fica evidente o papel mediador do enfermeiro no que se refere à dimensão do sofrimento humano enquanto possibilidade de significação, tanto para aquele que cuida quanto para o que está sendo cuidado. A busca pelo sentido nessa situação pode ser um elemento fundamental no processo de acompanhamento desse paciente.

Ao enfatizar a *vontade de sentido*, Frankl busca superar “[...] o princípio do prazer (ou, como também poderíamos chamá-lo, a *vontade de prazer*) no qual repousa a psicanálise freudiana, e [...] a *vontade de poder*, enfatizada pela psicologia adleriana através do termo ‘busca de superioridade’” (FRANKL, 2003, p. 92) [grifo do autor]. Argumenta ele:

O poder é meio para um fim. E da mesma forma que a vontade de prazer, a vontade de poder proclama a sua independência no momento em que a vontade de sentido se vê frustrada. Sem determinados pressupostos sócio-econômicos, sem um certo grau de poder, não posso realizar o sentido da minha vida: preciso de dinheiro para estudar, para comprar livros; preciso de pessoas com quem me relacionar etc. Tudo isto não passa, porém, de meios necessários para a realização do sentido da vida, que é o fim. Mas se o homem não enxerga nenhum sentido, nenhum fim na sua vida, concentra-se na busca dos *meios*: no dinheiro, na riqueza, no bem-estar, nos amigos influentes, no poder; ou concentra-se no *efeito* – no prazer, como já vimos (FRANKL, 2003b, p. 58) [grifo do autor].

Na conferência realizada em 1985, intitulada *O homem em busca do sentido último*<sup>22</sup>, no congresso anual da Associação Psiquiátrica dos Estados Unidos (Dallas, Texas), Frankl retoma seu distanciamento em relação à perspectiva freudiana expressa no *princípio do prazer*, e à psicologia adleriana, no *princípio do poder*. Para ele, nem um, nem outro desses princípios pode ser considerado como motivação última do ser humano.

Em lugar de tais princípios, Frankl sugere a *vontade de sentido*, ou a *transcendência de si mesmo* enquanto fenômeno antropológico, que possibilita sua

---

<sup>22</sup> Prêmio Oskar Pfister, da *American Psychiatric Association*.

auto-realização (FRANKL, 2003b). A dimensão *auto-transcendente* da pessoa, “[...] nada tem a ver com o Além; significa que *o homem é tanto mais humano quanto mais é ele mesmo, quanto mais ele se supera e se esquece a si próprio* na dedicação a uma tarefa, a uma coisa ou a um companheiro” (FRANKL, 1978, p. 56) [grifo do autor]. No entender do autor:

[...] o ser humano sempre está relacionado com e aponta para algo diferente de si mesmo ou, para dizê-lo mais exatamente, para algo ou *alguém*. Ou seja, mais propriamente do que parecer preocupado por alguma circunstância interna, seja o prazer, seja a homeostase, o homem se orienta sempre para o mundo externo e, dentro desse mundo ele se interessa por cumular o sentido das coisas e por outros seres humanos. Em virtude do que eu chamaria de “auto-compreensão ontológica pré-reflexiva”, o homem sabe que está se auto-realizando na medida em que se esquece de si mesmo, e ele esquece de si mesmo ao se dar, ao se entregar, seja servindo a uma causa nobre, seja amando outra pessoa diferente de si mesmo. Verdadeiramente a auto-transcendência é a essência da existência humana (FRANKL, 1995, p. 264) [grifo do autor].

Em outras palavras, a auto-transcendência se caracteriza pela tendência do ser humano a *sair de si mesmo* e buscar, no outro ou em algo, uma forma de atribuir sentido à sua vida. Ela é a força motriz que aciona a dimensão espiritual da pessoa e viabiliza a auto-realização na medida em que se lança para fora de si mesma em direção a um outro. Esta transcendência é que faz com que a existência humana não fique restrita a um *aqui e agora*, ou mesmo a uma simples imanência, mas ultrapasse o momento presente, no desejo de perpetuar-se no tempo e no espaço. Explica Frankl:

Esta transcendência da existência nunca é no tempo, vai além do tempo, ao sobre-temporal. Transcendendo-se no tempo – mesmo no tempo infinito – a existência nunca seria capaz de se realizar. Quem vive somente para filhos e netos não se realiza no infinito, mas somente adia a realização para além do infinito. Tal *infinitude* seria, porém, “má-infinitude”. Na verdadeira infinitude, a existência não transcende a si no sentido horizontal, mas no vertical – não exatamente no tempo ou no tempo infinito, mas para além do tempo, no sobre-temporal (FRANKL, 1978, p. 127) [grifo do autor].

De León (1999, p. 7) realizou um estudo bibliográfico com o objetivo de “[...] investigar a relação que existe entre a ‘auto-realização’ e a ‘auto-transcendência’ e sua implicação na psicoterapia [...]” [grifo da autora]. A autora problematizou esta relação tendo como base as teorias de Maslow e de Frankl, estabelecendo, no decorrer de seu trabalho, aproximações e distanciamentos entre ambos os enfoques. Como consenso entre Frankl e Maslow, De León destaca o enfoque no

ser humano como ponto de partida e não como objeto de estudo. Como diferenças, menciona que

[...] Maslow “parte do bom” (as pessoas realizadas) e aponta, portanto, ao “bom” (o potencial). Frankl em mudança ‘parte do sofrimento’, que considera essencialmente humano, porém, intui que esse sofrimento não tem sido em vão e pode transformar-se em uma conquista pessoal, em algo “bom”. [...] cremos que Maslow vai do “mais” (as pessoas auto-realizadas) a “mais” deixando de lado o sofrimento que é, desde o ponto de vista da logoterapia, essencial ao ser humano. Frankl vai “de menos” (sofrimento) a “mais” (conquista pessoal, sentido) (DE LEÓN, 1999, p. 27) [grifo da autora].

Na continuidade, a autora esclarece que tanto Maslow quanto Frankl oferecem uma resposta para o sentido da vida. No entanto, existem diferenças entre a compreensão destes autores acerca de tal tema, segundo De Leon. Para Maslow o sentido se efetiva na medida em que cumprimos nossa capacidade potencial, sendo este o fim último do ser humano. A auto-realização é vista como o fim de um processo natural e passível de ser alcançada por um pequeno número de pessoas sendo o mundo entendido como possível obstáculo para que ela seja alcançada.

Para De León, parece preponderar, na visão de Maslow, a dimensão do prazer enquanto satisfação das necessidades. Para Frankl, o sentido da vida está relacionado à vivência dos valores, os quais viabilizam ao ser humano a auto-transcendência no decorrer de um processo. Esta auto-transcendência está ao alcance de todo ser humano, o qual, enquanto ser-no-mundo, possui a liberdade de fazer opções. Prepondera, na visão de Frankl, a vontade de sentido e a alteridade humana. De Leon (1999, p. 74) conclui seu trabalho afirmando que:

[...] um dos problemas fundamentais reside no que entendemos por “essência mesma do ser”. Esta essência é ser-no-mundo, ser-com-o outro? Ou é ser si mesmo? Cremos que uma psicoterapia para o mundo de hoje, se deve ter presente a busca do homem por encontrar-se a si mesmo, não deve deixar de lado que só se encontrará se abrir sua existência até os outros e olhando-os com reconhecimento [...] [grifo da autora].

Nessa abertura aos outros e ao mundo, como ser espiritual, o homem continua livre em seu mundo, tanto no plano interno quanto externo:



[...] também toma posição em relação a ele; pode, de qualquer modo, sempre, “tomar posição”, “comportar-se” perante o mundo, e este comportar-se é propriamente livre. O homem, em cada momento da sua existência, toma posição tanto perante o ambiente natural e social, perante o meio exterior, como perante o mundo interior vital psicofísico, o meio interior (FRANKL, 1978, p. 157) [grifo do autor].

O conjunto noodinâmico desses planos talvez possa ser condição necessária para a possibilidade de vir-a-ser e recriar-se continuamente. Portanto, uma visão de homem que focaliza somente um destes planos fragmenta e reduz a complexidade que o ser humano constitui. Frankl, ao referir-se às explicações fundamentadas nas ciências naturais pontua:

O que as ciências naturais estão em condições de explicar é apenas sempre um ser natural; todavia, o que nunca se pode ‘esclarecer’ sem que antes seja “entendido”, o que as ciências naturais não são capazes de “compreender”, é o sentido sobrenatural. Tal compreensão não está ao alcance de uma “ciência da natureza”, mas de uma crença numa super-natureza, na acepção mais vasta do termo. Na perspectiva dessa crença, não só a “humanização” no plano filogenético, mas cada “tornar-se homem” isoladamente considerado constituem um novo ato de criação (FRANKL, 1978, p. 135) [grifo do autor].

Frankl parte da idéia e de uma realidade constituída da unidade e totalidade do ser humano, em suas dimensões física, psíquica e espiritual. Ao descrever a origem das dimensões, Frankl assume posição:

Chegamos à seguinte formulação: o físico é dado pela hereditariedade – o psíquico é dirigido pela educação: o espiritual, contudo, não pode ser educado, tem de ser realizado – o espiritual “e” só na auto-realização, na “realidade da realização” da existência (FRANKL, 1978, p.131) [grifo do autor].

Esta existência, segundo o autor, é una, total e nova; “Una, porque indivisível; total, porque inadicionável; e nova, porque a existência é intransmissível” (FRANKL, 1978, p. 129). Continua Frankl:

Mesmo quando distinguimos entre físico, psíquico e espiritual, nunca o fazemos como se o homem fosse assim ‘composto’, como se tais elementos fossem partes, já que o homem não é um ‘ser’ aditivo, mas integral (FRANKL, 1978, p. 127) [grifo do autor].

Nessa compreensão, o ser humano é muito mais que corpo e alma. Sua essência está além do corpóreo e da psique, sendo que o fator responsável por dar



unidade à pessoa é o espiritual. O ser espiritual realiza-se no esquecimento de si em prol de uma tarefa a realizar ou de alguém a amar, pois

Na medida em que o homem é essencialmente um ser espiritual transcendendo, portanto, a *physis* e a *psyche*, logos (sentido) representa o aspecto objetivo, enquanto existência (o especificamente humano) representa o aspecto subjetivo dessa espiritualidade. No entanto, ambos os aspectos estão, por assim dizer, ultrapassados e ligados um ao outro pela essencial auto-transcendência do ser homem, o que eu defino como um lançar-se por cima de si mesmo na direção de alguma coisa ou de alguém, a saber, de um sentido a ser realizado ou de um parceiro a ser encontrado; em qualquer caso, o ser do homem é autenticamente humano na proporção em que se coloca a serviço de uma coisa ou do amor por outrem. Sim, pode-se dizer que o homem é verdadeiramente ele mesmo (e, com isso, se realiza) na medida em que na dedicação a uma tarefa ou na afeição a um parceiro, esquece-se de si (FRANKL, 1978, p. 197) [grifo do autor].

Enquanto ser, ato da criação, e enquanto potência, possibilidade de vir-a-ser, a pessoa é chamada a tornar-se o que já é em sua realidade potencial enquanto novo ato da criação e, por isso, é um *novum absoluto* (FRANKL, 1978) [grifo do autor]. É o ser humano que determina a si mesmo, tendo decidido sobre aquilo que é e decidindo aquilo que deseja e vai tornar-se, pois ele

[...] não é uma coisa entre outras; *coisas* se determinam mutuamente, mas o ser *humano*, em última análise, se determina a si mesmo. Aquilo que ele se torna – dentro dos limites dos seus dons e do meio ambiente – é ele que faz de si mesmo. No campo de concentração, por exemplo, nesse laboratório vivo e campo de testes que ele foi, observamos e testemunhamos alguns dos nossos companheiros se portarem como porcos, ao passo que outros agiram como se fossem santos. A pessoa humana tem dentro de si ambas as potencialidades; qual será concretizada, depende de decisões e não de condições (FRANKL, 2003, p. 114) [grifo do autor].

Precisamos estar conscientes de que este chamado requer uma decisão e exige uma resposta de cada um de nós, porque a própria vida “[...] é uma pergunta à qual temos condições de responder, de responder assumindo a responsabilidade de nossa existência” (FRANKL, 1978, p. 283). Somos livres, inclusive, para fazer a opção de nos deixarmos ser determinados ou condicionados por fatores internos e/ou externos, não assumindo a responsabilidade de nossa vida. Assim,

[...] a liberdade em qualquer caso; não a tem só para ser livre, mas também, no mesmo grau, para não ser livre. Tem a liberdade de elevar-se

a um possível *ser livre* ou, da mesma maneira, deixar-se cair num possível *ser conduzido* (FRANKL, 1978, p. 159) [grifo do autor].

Por isso, a liberdade precisa ser vista à luz da *auto-reflexão e na autodeterminação*:

A minha liberdade de ser assim eu a apreendo na auto-reflexão; a minha liberdade de tornar-me outro, eu a compreendo na autodeterminação. A auto-reflexão resulta do imperativo délfico “conhece-te a ti mesmo”; a autodeterminação se desenvolve conforme a fórmula de Píndaro: “Torna-te o que tu és!” (FRANKL, 1978, p. 162) [grifo do autor].

O ser humano representa uma potencialidade e, enquanto tal, tem à sua disposição a capacidade e a possibilidade de tornar-se aquilo que deseja ser.

Todavia, concordamos com Frankl que “Se exigirmos do homem o que ele *deve* ser, faremos dele o que ele *pode* ser. Se, pelo contrário, o aceitarmos *como é*, então acabaremos por torná-lo pior do que é” (FRANKL, 2003b, p. 14) [grifo do autor].

Ao demonstrarmos que o homem de modo algum é determinado inequivocamente pelos fatores vitais e sociais, pelo contrário, é livre deles e responsável por sua autodeterminação – ao fazermos isto, recuperamos a existência humana para o seu nível autêntico, por cima dos condicionamentos biológicos, psicológicos ou sociológicos. Doravante, cumpre, pela introdução da noção de transcendência na ciência do homem, restabelecer uma imagem do homem mais fiel à sua natureza. Uma imagem correta rompe não só com a facticidade, como também com a imanência. Uma idéia do homem limitada à imanência não está completa. Ou bem o homem se concebe como a imagem de Deus, ou degenera em uma caricatura de si mesmo (FRANKL, 1978, p. 269).

Posso dizer que o plano filogenético constitui apenas uma das dimensões a serem consideradas no desenvolvimento da pessoa, sendo fundamental congregar a este os planos ontogenético, sociogenético e microgenético. Com base no que me sugere Frankl, reitero o plano da auto-transcendência como fator distintivo do ser humano. De acordo com Frankl:

O homem, de fato, está sempre orientado para algo que o transcende, seja um sentido a realizar, seja uma pessoa a encontrar. De uma maneira ou de outra, sua natureza o leva a se ultrapassar. A transcendência de si mesmo constitui, assim, a essência da existência humana (FRANKL, 1978, p. 11).

Dito de outro modo, entendo que a constituição humana não é meramente fruto da evolução da espécie, das influências sócio-culturais, das transformações que se vão efetivando em cada sujeito e, dentro deste, em seus micro-processos. Estes planos não são suficientes para explicar a busca constante, fortemente acentuada em várias pessoas, pela auto-superação e pelo desejo de construir uma vida pautada pelo sentido.

No entanto, o plano da auto-transcendência me ofereceria elementos suficientes para problematizar tal questão, sendo que o espiritual (ou noológico) seria o ponto de congruência que asseguraria a unidade entre corpo, alma e espírito, pois “[...] a unidade corpo-alma não constitui ainda, nem de longe, o homem integral. À totalidade do homem pertence um terceiro elemento – essencialmente o espiritual” (FRANKL, 1978, p. 74). Ainda, no dizer de Frankl:

*[...] não afirmamos, de modo algum, que o homem seja ‘composto’ de corpo, alma e espírito. Ele é tudo isto, pelo contrário, unitariamente, mas só o espiritual constitui e garante esta unidade. De onde provém a ‘variedade na unidade’ do homem? De onde vem a estrutura humana em camadas? A estrutura em degraus do homem? Devemos responder que não é pelo fato de se compor de corpo, alma e espírito, mas pelo fato de que o espiritual se confronta com o corporal e com o psíquico de que o homem, como espírito, se coloca sempre frente a si próprio como corpo e alma. O que ele ‘tem’ perante si próprio é corpo e alma; o que ‘está’ perante o corpo e a alma é espírito” (FRANKL, 1978, p. 123) [grifo do autor].*

Frankl defende a idéia de que cada pessoa é única, singular, absoluta. Esta unicidade e exclusividade é que caracterizam a pessoa humana e

*[...] dá sentido à existência do indivíduo, faz-se valer tanto em relação a uma obra ou uma conquista criativa, como também em relação à outra pessoa e ao amor da mesma. Esse fato de cada indivíduo não poder ser substituído nem representado por outro é, no entanto, aquilo que, levado ao nível da consciência, ilumina em toda a sua grandeza a responsabilidade do ser humano por sua vida e pela continuidade da vida. A pessoa que se deu conta dessa responsabilidade em relação à obra que por ela espera ou perante o ente que a ama e espera, essa pessoa jamais conseguirá jogar fora a sua vida. Ela sabe do “porquê” de sua existência – e por isso também conseguirá suportar quase todo “como” (FRANKL, 2003, p. 78) [grifo do autor].*

Essa visão antropológica de Frankl muito se aproxima daquela assumida pelos lassalistas em educação, e da qual compartilho, seja em suas práticas, seja em seus discursos (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2002).

Quando uma vida não é vivida com sentido, não é pautada por valores que levem a pessoa a auto-transcender-se em direção de um projeto, de uma causa ou de uma pessoa a amar, podem aumentar os sinais de mal-estar, como já bem referi anteriormente. Neste sentido, apresento a compreensão de Frankl sobre os principais sinais de mal-estar da atualidade na ótica de sintomas de uma vida destituída de sentido.

Frankl explica que o problema da atualidade não é a *frustração sexual*, posta por Freud e, tampouco, o *sentimento de inferioridade*, descrito por Adler. Na sua concepção, o ser humano carece de um sentido em sua vida e “[...] parece até que ele nem sequer sabe o que deseja. Limita-se a desejar o que os outros fazem ou a fazer o que os outros desejam” (FRANKL, 1978, p. 16). Essa carência de sentido gera o que o autor denomina de *vazio* ou *frustração existencial* (FRANKL, 1978, 1995, 2003).

Um número crescente de pessoas está obcecado por uma sensação de ausência de sentido- “insignificância”, absurdidade -, que freqüentemente se faz acompanhar da sensação de vazio ou, como eu mesmo costumava dizer, de um “vazio existencial” [...] Esse sentimento se manifesta principalmente pelo tédio e pela apatia. Se o tédio revela uma falta de interesse pelo mundo, a apatia expressa a falta de iniciativa para realizar algo no mundo, para modificar alguma coisa no mundo (FRANKL, 1995, p. 265) [grifo do autor].

O autor esclarece que: “O termo ‘existencial’ pode ser usado de três maneiras: referindo-se (1) à *existência* em si mesma, isto é, ao modo especificamente humano de ser; (2) ao *sentido* da existência; (3) à busca de um sentido concreto na existência pessoal, ou seja, à *vontade* de sentido” (FRANKL, 2003, p. 93) [grifo do autor]. Este vazio existencial está presente de forma mais intensa nas gerações mais jovens, observando-se nelas tendência para a drogadição, a agressividade e a depressão. Desse modo: “[...] os homens costumam estar mais dispostos a matar ou a querer matar quando estão enredados numa situação de ausência de sentido” (FRANKL, 2003b, p. 45). Em decorrência deste

sentimento de vazio existencial surge aquilo que Frankl designa *neurose noogênica*, isto é:

[...] uma neurose que não provém de conflitos ou complexos mentais, mas de problemas espirituais e existenciais. Não se trata, portanto, daquele conflito de impulsos que a psicologia dinâmica analisa, mas, no fundo, de uma colisão de valores, de uma luta em torno do sentido da existência que deve decidir quais os valores mais altos – em outras palavras a vontade de sentido. Esta noção implica a existência de uma lacuna, com base na experiência e apoio em amostragens estatísticas segundo as quais 90% ou mais das pessoas interrogadas a respeito expressaram a opinião de que o homem precisa de algo “para o que” viver, algo ao qual 60% declaram estarem dispostos a dedicar suas vidas. A vontade de sentido não é um simples conceito, é um fator terapêutico. Seu despertar constitui o único recurso à disposição do homem moderno – e não apenas do enfermo – capaz de ajudá-lo a superar o vazio existencial (FRANKL, 1978, p. 30) [grifo do autor].

O vazio existencial é um dos reflexos de um modelo de sociedade em que preponderam o consumismo e a satisfação das necessidades imediatas, sobre os valores humanísticos. Contudo, uma das limitações deste modelo é o fato de ele não conseguir saciar a necessidade humana da busca e da realização do sentido (FRANKL, 1995).

Marx (2004, p. 77) realizou um estudo de caso com um sujeito de vinte e cinco anos de idade que se queixava de “[...] sensação de vazio interno, apesar de tudo estar indo tão bem em sua vida [...]”. As sessões foram conduzidas tendo como referência a perspectiva clínica da Logoterapia e, nessa linha, Marx observa que:

[...] o psicoterapeuta ou o logoterapeuta é, ao mesmo tempo, um elemento excludente e necessário; um instrumento fundamental no processo de recuperação da saúde desse paciente, não só por sua formação técnica; mas também por sua formação pessoal, por suas possibilidades e disposições uma vez que enfrenta um encontro humano e humanizante, que extrapola os limites do patológico. Sem perder seu caráter profissional e científico, o encontro logoterapêutico é fundamentalmente humano e até fraternal. Paciente e terapeuta são pares existenciais que se acompanham na busca e descoberta de sentido (MARX, 2004, p. 91).

Esta relação estabelecida pela autora na interação logoterapeuta - paciente me remete à discussão de como acontecem as interações entre o educador e o educando e de que forma eles podem contribuir para a produção de sentido na existência de ambos. Ela me instiga também a ir em busca de como se manifesta ou

não a produção de sentido na vida do educador universitário, foco de minha investigação. Retomarei estas questões no decorrer de meu estudo.

Marx, fundamentada em Frankl, resgata a idéia do vazio existencial enquanto falta de sentido na existência humana e, portanto, reafirma a importância de uma terapia calcada na produção de sentido. Para ela:

O caso ilustrativo apresentado é interessante porque, aparentemente, tudo vai bem quanto às dimensões biológica e psicossocial; mas há sofrimento, um sofrimento noético, referente à dimensão espiritual, pela qual o paciente é mobilizado a buscar fora de si mesmo um sentido que preencha um para quê de sua vida. Há, nesse caso, uma frustração da vontade de sentido; uma frustração existencial que não é propriamente patogênica, mas que encontra uma afecção somatopsíquica para se expressar. Essa dinâmica só pode ser compreendida à luz do conceito de unidade na multiplicidade [...] (MARX, 2004, p. 92-93).

O vazio interior traduz, de certa forma, a ausência de engajamento e da entrega a uma causa ou missão, a alguém ou, até mesmo, revela uma dificuldade em se posicionar perante o sofrimento, quando este é inevitável. Contribui para tal sentimento a escassez de *modelos* ou de pessoas-referência que se entusiasmem com algo e que tenham a capacidade de mobilizar outras pessoas em prol de uma obra em comum (FRANKL, 1995). De acordo com o autor:

Se o homem quiser permanecer são de corpo e alma precisa, sobretudo, ter um objetivo de vida adequado, uma tarefa a cumprir, consentânea com suas aptidões, em suma, uma vida que lhe ofereça desafios permanentes, notadamente aqueles que é capaz de enfrentar. Esta é, no entanto, variação de um tema de que em outras circunstâncias fiz menção e que, a meu ver recebeu de Nietzsche a formulação mais precisa de quantas conheço. A sentença de Nietzsche assim se enuncia: "Quem tiver um por-que-viver suporta quase sempre o como-viver". Vale dizer que possui condições para superar todas as dificuldades somente aquele que conhece o sentido de sua vida" (FRANKL, 1990, p. 65) [grifo do autor].

Frankl vai ultrapassar a Freud, ao afirmar que o problema central da pessoa, mais que nas Neuroses Psicogênicas (Freud) reside nas neuroses noogênicas, ou seja, mais que de questões da ordem da *psique*, a pessoa padece de carência de sentido em sua vida. No dizer de Allport (2003, p. 7-8):

É impossível evitar a comparação entre os enfoques terapêutico e teórico de Frankl e o trabalho de seu predecessor, Sigmund Freud. Os dois médicos se preocuparam basicamente com a natureza e a cura das

neuroses. Freud encontra a raiz destas desordens angustiantes na ansiedade causada por motivos inconscientes e conflitantes. Frankl distingue várias formas de neurose e atribui algumas delas (as neuroses noogênicas) à incapacidade de encontrar um sentido e um senso de responsabilidade em sua existência. Freud acentua as frustrações da vida sexual; Frankl a frustração da vontade de sentido [...]. Frankl não repudia a postura de Freud – e isso é típico de sua atitude tolerante - mas constrói seu trabalho de bom grado sobre as contribuições freudianas. Tampouco ataca as outras formas de terapia existencial, mas aceita com satisfação o parentesco da logoterapia com elas.

Para superação desse vazio existencial, Frankl propõe o existir no sentido de transcendência. Ao se colocar a questão “Qual o sentido da vida?” Frankl traz à tona dois conceitos fundamentais: o de sentido e o de vida. Ao se referir à vida, o autor esclarece que:

A vida como a entendemos aqui não é nada vago, mas sempre algo concreto, de modo que também as exigências que a vida nos faz sempre são bem concretas. Esta concreticidade está dada pelo destino do ser humano, que para cada um sempre é algo único e singular (FRANKL, 2003, p. 76).

Segundo Frankl, o sentido da vida é a própria vida. É nela que precisamos encontrar elementos que nos auxiliem a atribuir sentido à nossa existência.

Ouso dizer que nada no mundo contribui tão efetivamente para a sobrevivência, mesmo nas piores condições, como saber que a vida da gente tem um sentido. Há muita sabedoria nas palavras de Nietzsche: “Quem tem *por quê* viver suporta quase qualquer *como*.” Nestas palavras vejo um lema válido para qualquer psicoterapia. Nos campos de concentração nazistas, poder-se-ia ter testemunhado que aqueles que sabiam que havia uma tarefa esperando por eles tinham as maiores chances de sobreviver (FRANKL, 2003, p. 95) [grifo do autor].

Ao afirmar que a vida é o próprio sentido dela mesma, Frankl esclarece que isto é um paradoxo:

Quando digo que o sentido da vida é a própria vida, a palavra “vida” é usada duas vezes e em cada uma delas, com uma acepção distinta. Na primeira, entendo por “vida” a vida factual; na segunda, a vida facultativa. Uma vez tal qual ela nos é dada; outra, a vida como missão a cumprir. Em outras palavras: despojada de seu caráter paradoxal, a fórmula quer dizer que o facultativo é o sentido do fatural (FRANKL, 1978, p. 231) [grifo do autor].

A vida tem um sentido ilimitado e este não se restringe ao tempo vivido. O essencial para Frankl é viver uma vida plena de sentido, seja ela curta ou longa. O



amadurecimento espiritual está no perguntar-se pelo sentido, motivação primária e ato genuinamente humano.

Perguntar-se qual é o sentido da vida é um ato especificamente humano – nenhum animal tem dúvidas acerca do sentido da sua existência -; e mais humano ainda é questionar se a vida tem algum sentido. Tal atitude é, além disso, um sintoma de amadurecimento espiritual: significa que a pessoa não se limita genericamente ao que lhe dizem os ideais e os valores tradicionais, mas tem a coragem de lutar por um sentido pessoal, de procurá-lo por conta própria, com autonomia (FRANKL, 2003b, p. 13) [grifo do autor].

Assim, indagar sobre o sentido da vida pressupõe situar o sentido na vida de alguém, de “[...] uma pessoa concreta e de uma situação concreta” (FRANKL, 1978, p. 232). O sentido, entendido como

[...] uma silhueta que se recorta contra o fundo da realidade. É uma possibilidade que se destaca luminosamente, e é também uma necessidade. É aquilo que é *preciso* fazer em cada situação concreta; e esta possibilidade de sentido é sempre, como a própria situação, única e irrepetível (FRANKL, 2003b, p. 28) [grifo do autor].

O sentido é exclusivo e específico de cada pessoa. Somente ela poderá descobrir, inventar, auto-transcender-se e encontrar-se com o sentido de sua existência, pois

[...] o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado. Chamei esta característica constitutiva de “a auto-transcendência da existência humana”(FRANKL, 2003, p. 99) [grifo do autor].

No entender do autor em tela, podemos pleitear a realidade da auto-transcendência na vivência de uma tríade valorativa. Ele mesmo a viveu em profundidade e intensidade, mesmo junto aos sinais de sofrimento, culpa e morte.

Conforme postula Frankl (1978, 2003, 2003c), existem três possibilidades ou meios, - denominados valores - através dos quais a pessoa pode encontrar um sentido para a sua vida: os valores vivenciais ou de experiência, os valores criativos e os valores atitudinais. Para que tais valores se concretizem precisamos tomar “decisões livres e responsáveis”. Neste sentido:



[...] o verdadeiro problema nada mais é do que o defrontar-se com o valor, decidir qual das possibilidades *merece* ser desenvolvida, qual é necessária. A confrontação com essa problemática equivale à confrontação com a nossa responsabilidade (FRANKL, 1978, p. 35) [grifo do autor].

Os valores “[...] constituem o *logos*, em cuja direção a psique se lança, transcendendo-se a si mesma. Se a psicologia quiser fazer jus à sua denominação, tem de reconhecer ambas as metades que a constituem, *logos* e *psyche*” (FRANKL, 1978, p. 180) [grifo do autor]. Por isso, “Sempre que realizamos valores, estamos cumprindo o sentido da existência, estamos impregnando-a de sentido” (FRANKL, 1978, p. 235).

A primeira possibilidade, os valores vivenciais ou de experiência, referem-se ao encontro com o outro, ao qual nos entregamos, respeitamos e compreendemos em sua singularidade. Ou seja, “[...] na medida em que cria alguma obra ou vivencia alguma coisa ou alguma pessoa. E vivenciar uma pessoa – ou alguma coisa – significa amá-la; captar uma pessoa na sua unicidade e irrepetibilidade individuais é o mesmo que amá-la” (FRANKL, 2003b, p. 32). Ao sair de si e direcionar-se a alguma coisa ou alguém, a pessoa se humaniza. Através do amor é possível a *auto-transcendência da existência humana*, pois:

[...] o ser-homem sempre indica um transcender na direção de um sentido, que o homem preenche, ou de um companheiro, que ele encontra. E somente na medida em que o homem assim se transcende, ele se realiza – a serviço de uma causa, por amor a alguém. Dito de outra forma: o homem só se torna completamente homem quando se dirige para uma causa ou para uma pessoa. E só chega a se realizar quando se esquece e se supera a si mesmo (FRANKL, 1978, p. 63-64).

Lãngle (1992, p. 32), ao se referir a tais valores, observa que “[...] através deles experienciamos a beleza fundamental da vida e conservamos nossas forças espirituais, com a ajuda das quais podemos dar sentido à nossa vida em outras áreas”.

Os valores criativos, a segunda possibilidade, estão relacionados com todos os atos e/ou obras produzidas pelo ser humano. Podem abranger desde as pequenas construções cotidianas (como o cuidado e criação de um filho, a proteção

de alguém, o exercício de uma profissão, a defesa de valores humanísticos) até a criação de uma obra de arte ou uma produção científica.

Os elementos fundamentais nestas criações são a responsabilidade, o engajamento, a seriedade e a dedicação. Por isso, mesmo um pequeno ato criador se pode constituir numa obra significativa e provida de sentido. A maior obra que somos chamados a construir, certamente, é a *obra da vida*. Assim, é *experienciando e criando* que nos vamos auto-construindo (FRANKL, 1978, 2003, 2003a, 2003b, 2003c).

A terceira possibilidade de encontrar o sentido, os valores atitudinais, dizem respeito às atitudes e decisões que tomamos perante as situações que surgem em nossas vidas, especialmente aquelas relativas ao sofrimento e, até mesmo, à própria morte. A postura positiva que muitas pessoas assumem nestas situações pode ser considerada por alguns como sendo decorrente de um ato de fé. E, para Frankl, essa possibilidade de reagir em face das adversidades está aberta a todas as pessoas, independentemente do credo, raça ou condição social.

Para Frankl, a orientação para o sentido tem por pressuposto a dimensão noética ou espiritual, enquanto dimensão antropológica, independente e distintamente da espiritualidade professada pelas religiões. Desta forma, pode-se viver com sentido sem determinada crença ou prática religiosa; contudo, essa condição não dispensa o cultivo da dimensão noética ou espiritual inerente ao ser pessoa:

A interpretação do sentido pressupõe que o homem seja espiritual, assim como a realização do sentido pressupõe que ele seja livre e responsável. Estes três fatores da existência só nos são acessíveis quando os seguimos até a dimensão noológica, na qual o homem, tendo se soerguido desde a dimensão psicobiológica, se constitui como homem. Já no nível do biológico e do psicológico, nota-se a tendência primária do homem para se orientar no rumo do sentido, o que, no aspecto negativo, representa propriamente a sua frustração (FRANKL, 1978, p. 47).

Essa liberdade de escolher a posição que vamos assumir perante os fatos e as situações, é a possibilidade que a pessoa possui para não se colocar à mercê de algo que, às vezes, não tem como ser evitado. O sentido sempre poderá ser vivenciado de forma incondicional, pois diz de um *logos* mais profundo que uma

realidade lógica. Ou seja, o sentido incondicional inclui até mesmo o “sentido potencial do sofrimento”, transpondo-se à dimensão intelectual. Explica Frankl:

[...] não se encontra sentido apenas na realização de valores de criação e de experiência. Se a vida tem sentido, também o sofrimento necessariamente o terá. Afinal de contas o sofrimento faz parte da vida, de alguma forma do mesmo modo que o destino e a morte. Aflição e morte fazem parte da existência como um todo (FRANKL, 2003, p. 67).

Santa Rosa (1998, p. 6) analisou o depoimento de vinte e seis enfermeiras, visando compreender “[...] como a enfermeira vivencia a responsabilidade profissional no exercício de sua profissão”. A autora retoma e opta pelos conceitos de liberdade, consciência e responsabilidade, sentido da vida, transcendência e os valores como centrais para a sua análise. Categoriza os dados coletados das depoentes em três grandes temas acerca da responsabilidade: diante das contingências; sendo criativa; como questão existencial.

Na categoria *responsabilidade diante das contingências*, foram consideradas as questões relativas aos problemas institucionais e administrativos; burocráticos e organizacionais; ao sistema de provimento de cargos e reforma administrativa governamental; à angústia da enfermeira; à culpa e ao sofrimento; e relacionada à qualidade. Já em *sendo responsável e criativa*, Santa Rosa considerou as respostas relacionadas ao exercício da profissão [...] no gostar do que faz, na identificação com a escolha profissional, na adaptação a outras áreas, na disponibilidade para as mudanças; com a realização profissional; à vivência do ser enfermeira (SANTA ROSA, 1998, p. 76).

No que se refere à vivência da responsabilidade como *questão existencial*, a autora afirma:

A maneira de agir e de se portar; seres humanos, vida, assistência e saúde; luta; imagem profissional; conteúdo da consciência; compromisso apreendido e sentido com uma dimensão muito ampla e um peso muito grande; e com o ser ético (SANTA ROSA, 1998, p. 76).

De modo geral, a autora concluiu, em seu estudo, que no exercício da enfermagem, emergem vários sentidos relacionados à responsabilidade os quais podem ser explicitados através dos seguintes aspectos:

a) questão ética fundamental para a qual, nós, enfermeiras, temos que dar respostas; b) um dever moral explicitado diante do paciente, da instituição primeiro e de si mesma depois; c) um compromisso pessoal e profissional muito grande e pesado sobre os ombros da enfermeira; d) uma luta política carregada de sofrimento decorrente das contingências; f) o conteúdo da consciência associado à liberdade e a autonomia na maneira de agir e se portar; g) possuidora de um sentido interior, próprio da pessoa e inerente ao seu agir no mundo (SANTA ROSA, 1998, p. 184).

Em relação ao sentido, ou ausência deste, nas experiências das enfermeiras, as inferências realizadas pela autora sugerem que ele está relacionado a sentimentos de sofrimento, preocupação, dúvidas, consciência da responsabilidade que a profissão requer, necessidade de agir de forma coerente, dificuldade de às vezes lidar com dimensões burocráticas, indignação com a imagem distorcida do profissional, e busca pela realização profissional.

A vivência dos valores fica evidente a partir do compromisso profissional, compreendido como uma missão e observando-se parâmetros norteadores como a ênfase na vida do paciente; o respeito aos direitos e deveres; o agir com responsabilidade e a necessidade de reivindicação por melhores condições, sejam estas de ordem pessoal ou estrutural.

Nesta perspectiva, é possível dizer que, “[...] diante das contingências de várias naturezas e do estágio de maturidade do homem enquanto ser existente, os valores vivenciais predominam sobre os atitudinais e criativos [...]” (SANTA ROSA, 1998, p. 187). Por fim, Santa Rosa ressalta que “[...]a vivência da responsabilidade estrutura-se atendendo aos conceitos apresentados por Frankl [...]” (SANTA ROSA, p. 185); e expressa-se no ato de responder à vida; na liberdade de agir; no conteúdo e transcendência da consciência; com a intencionalidade e a vontade de sentido.

Apesar de o estudo realizado por Santa Rosa ser na área da saúde, acredito que as inferências apresentadas por ela sinalizam para elementos substanciais a serem problematizados na área da educação, valendo perfeitamente para a vivência da responsabilidade do educador no exercício da ação docente. Ao estabelecer tal relação, considero pertinente, em termos de implicações educacionais, problematizar a dissertação desenvolvida por Faria, a qual tematiza tal assunto.

Faria (2006) realizou um estudo bibliográfico, cujo principal objetivo foi “[...] analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos da teoria de Viktor Emil Frankl, a imagem de ser humano que ele transmite e suas conseqüências na Educação” (FARIA, 2006, p. 13). A autora cita a contribuição do pesquisador Thiago Aquino em termos de subsídios teóricos, referindo que ele salientou haver “[...] pouco estudo relacionado à obra do autor com a Educação” (FARIA, 2006, p. 14), o que sugere a importância de sua pesquisa e, nessa linha, a relevância do que proponho nessa tese.

No decorrer do seu trabalho, discute os conceitos centrais de Frankl, sinalizando como principal implicação educacional dos mesmos a educação para a responsabilidade, tanto no contexto familiar quanto no escolar. Em tal educação, o eixo condutor seria o desenvolvimento de valores, tendo-se como referência pedagógica uma *pedagogia da esperança*. Faria salienta que “[...] uma das incumbências da escola deve ser justamente a de levar uma mensagem aos alunos que busquem um sentido para a vida neste mundo tão perturbado e globalizado [...]” (FARIA, 2006, p. 79). A autora conclui que:

Frankl contribui na prática educativa do educando com os caminhos para sentido da vida, que ocorrem através do trabalho, doando-se a alguém ou encontrando sentido até no sofrimento, e com a auto-transcendência, capacidade de transcender as dificuldades da vida e encontrar uma saída, os quais são fundamentais para a filosofia de vida do professor (FARIA, 2006, p. 80).

Analisando o trabalho realizado pela autora, entendo que ela aborda, com certa propriedade, os pressupostos teóricos de Frankl apresentando, contudo, uma visão reducionista sobre as implicações educacionais decorrentes de tais pressupostos, na medida em que enfatiza somente a educação para a responsabilidade e não explora suficientemente a dimensão do sentido enquanto objeto da educação.

Acredito que Faria poderia ter ampliado sua discussão trazendo à tona outros elementos que participam do processo educativo, adentrando de forma mais aprofundada nas inter-relações entre o que é postulado por Frankl e a questão educacional, o que de certa forma busco sinalizar em meu estudo.

Reinhold (2004), em sua tese de doutorado, tomou como campo empírico o contexto escolar, elegendo como sujeitos de sua pesquisa vinte e oito (28) professoras voluntárias atuando no ensino fundamental de escolas particulares e da rede pública. Seu objetivo central foi “Investigar a relação entre *stress/burnout* de professoras e sua percepção do sentido na vida e no trabalho” (REINHOLD, 2004, p. 44) [grifo da autora]. A autora dividiu os sujeitos participantes em dois grupos, sendo que um deles participou daquilo que ela denominou de encontro de Treinamento para Gerenciamento do *Stress*. Os encontros, nos quais auxiliou uma pedagoga, totalizaram dezesseis horas. Orientados por Reinhold, sua abordagem educativa focalizou

[...] de forma dialógica aspectos teóricos sobre *stress* e maneiras de enfrentá-lo, com apoio de transparências, assim como técnicas vivenciais de dinâmica de grupo e dramatização que permitissem uma internalização não somente cognitiva, mas também emocional, dos conteúdos abordados (REINHOLD, 2004, p. 54).

Antes de iniciar os encontros, as professoras preencheram uma ficha de identificação e responderam à seguinte pergunta: “Você considera sua profissão de professor estressante?” (REINHOLD, 2004, p. 46). A avaliação da sintomatologia e a fase de *stress* foram identificados utilizando-se o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos, de Lipp; a mensuração do *burnout*, através do Inventário de *Burnout* de Maslach e a realização interior do sentido pelo *Logo-test* de Lukas.

Reinhold conclui que “[...] houve maior frequência de professoras com *stress* entre as com menor percepção de sentido” e que “[...] o sentido da vida torna a pessoa resistente ou resiliente ao *stress*, sendo, ele portanto, um fator de proteção e uma garantia de melhor saúde mental (REINHOLD, 2004, p. 80). A autora recomenda que:

[...] sejam incluídas nos cursos de formação e capacitação de professores teorias e práticas para aprender a lidar com o *stress* ocupacional, conscientizando o futuro professor sobre os riscos ocupacionais de sua profissão. Assim a possibilidade de o professor desenvolver *stress* patológico poderia ser reduzida, possibilitando maior equilíbrio emocional do professor e melhor qualidade de ensino para o aluno [grifo da autora].

Não somente o educador, mas todo ser humano necessita adotar uma atitude de enfrentamento das adversidades e/ou das situações de sofrimento, buscando transformá-las em ocasiões de crescimento e de interiorização de valores. Pois, “[...] muitas vezes é justamente uma situação exterior extremamente difícil que dá à pessoa a oportunidade de crescer interiormente para além de si mesma” (FRANKL, 2003, p. 72).

Os valores são o sentido universal; já o sentido único é captado pela pessoa em particular. Segundo Frankl:

A unicidade e a irrepitibilidade do sentido trazem consigo também a impossibilidade de transmiti-lo por *tradição*. Os sentidos universais, a que poderíamos dar o nome de *valores*, são passíveis de transmissão; mas o sentido único de determinada situação tem de ser captado pela própria pessoa, também ela única (FRANKL, 2003b, p. 29) [grifo do autor].

A vivência desses valores proclamados por Frankl se constituem em critérios sinalizadores para a análise dos dados coletados em minha investigação relativos à vida do educador universitário.

A busca e a descoberta do sentido também pressupõem entrega, sendo que “[...] não é o que eu guardo comigo que retém valor; é o que eu sacrifico que adquire valor” (FRANKL, 1978, p. 263). Portanto, o desafio não é suportar a falta de sentido, mas sim, lidar com a inabilidade de compreender logicamente o sentido incondicional da vida (FRANKL, 2003).

[...] será o mundo dos homens o ponto final da viagem, de forma a não haver nada além? Não seria mais legítimo supor que, acima do nosso mundo, há um outro que não conseguimos alcançar, cujo sentido, cujo supersentido, poderia dar ao sofrimento do homem na terra um sentido? (FRANKL, 1978, p.48).

Segundo Frankl, esta busca pelo sentido não está na ordem da homeostasia, mas, sim, na condição noodinâmica. Assim, pode causar tensão, expectativa, por implicar numa tarefa esperando pela pessoa. No entanto, um certo nível de tensão é algo extremamente positivo para a saúde e o bem-estar geral das pessoas, “[...] tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o

hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser” (FRANKL, 2003, p. 96). Continua o autor:

O que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente. O que ele necessita não é a descarga de tensão a qualquer custo, mas antes o desafio de um sentido em potencial à espera de seu cumprimento. O ser humano precisa não de homeostase, mas daquilo que chamo de “noodinâmica”, isto é, da dinâmica existencial num campo polarizado de tensão, onde um pólo está representado por um sentido a ser realizado e o outro pólo, pela pessoa que deve realizá-lo (FRANKL, 2003, p. 96) [grifo do autor].

Nesta busca noodinâmica pela compreensão do sentido na docência universitária, ousou, em minha investigação, traçar um caminho metodológico que dê conta da leitura e compreensão das produções de sentido que resultem em bem-estar e em uma vida bem sucedida. O desenho de meu mapa metodológico apresento a seguir.

Concluindo este capítulo, apresento o *Quadro Síntese 2* com os principais autores que participam de meu quadro de referência.





Figura 2 – Síntese - Quadro de Referência  
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição e a clareza dos procedimentos metodológicos que norteiam um estudo são fundamentais para que o pesquisador tenha a possibilidade de alcançar os seus objetivos. Fox (1981) e Stake (1998) destacam que o desenho do plano de investigação é uma etapa fundamental, pois é ele que servirá como base e referência no processo de realização do estudo. Conforme o primeiro autor (1981, p. 23):

[...] para que a pesquisa em ciências sociais alcance resultados significativos, tem de ser um processo racional. Precisamos saber por quê fazemos o que fazemos, e por quê o fazemos como fazemos, e também precisamos saber quais formas de fazê-lo temos tido em conta, e quais temos rejeitado, e por quê.

Nesta perspectiva, Stake (1998, p. 25) explicita que o plano de investigação precisa ser estruturado conceitualmente, explicitando-se os referenciais que traduzam o posicionamento do pesquisador em relação aos conceitos balizadores e as “[...] pontes conceituais que provêm ou iniciam daquilo que já se conhece, estruturas cognitivas que orientem a coleta de dados, e esquemas para apresentar as interpretações a outras pessoas”.

Atendendo ao que sugerem os autores supracitados meu processo de investigação fundamenta-se numa proposta de desenho do plano de investigação que contempla elementos como: exame inicial de literatura, definição do problema, delineamento dos objetivos, questões norteadoras, procedimentos para a coleta de dados, bem como os respectivos instrumentos utilizados, e a explicitação da técnica de análise do material coletado.

De certo modo, neste plano, também se explicitam fatores subjacentes à pessoa do investigador, tais como: suas motivações, seus objetivos, seu interesse e sua experiência (FOX, 1981). A partir destas considerações, apresento, na seqüência, a explicitação de cada um dos elementos da minha investigação, ou seja, desde a tipologia do estudo até a técnica de análise dos dados coletados.

## TIPO DE ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso, sobre histórias de vida, em que a abordagem quantitativa oferece subsídios para o enfoque qualitativo. De acordo com Stake (1998, p. 62): “uma maior insistência no aspecto qualitativo, normalmente significa encontrar bons momentos que revelem a complexidade única do caso”. Para ele, este tipo de estudo direciona-se para “[...] o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes” (STAKE, 1998, p. 11).

Focaliza a produção de sentido no projeto de vida do educador universitário e suas interfaces com a construção de uma vida geradora de bem-estar docente e bem-sucedida. Reitero que, ao utilizar o termo *produção de sentido*, sou fiel ao conceito desenvolvido por Frankl (1989, 2003), o qual utiliza tal terminologia com as conotações, dentre outras, de (re)construção, (re) descoberta e (re) invenção. Ou seja, na concepção do autor, o sentido pressupõe uma postura ativa da pessoa nesse processo. Jamais ele é algo dado *a priori* ou, tampouco, concedido ou transmitido por outrem. É o ser humano que atribui (ou não) sentido ao seu viver a partir de experiências vividas num tempo e espaço determinados.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso “[...] é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato” [grifo das autoras]. As autoras, com base nos trabalhos de Nisbet e Watt, apontam que o estudo de caso pressupõe a observação de três fases: a exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e a elaboração do relatório. A fase exploratória caracteriza-se pelo início do estudo de caso, o que ocorre a partir de um planejamento preliminar. Neste plano constam alguns questionamentos iniciais que podem ter sua origem em observações, em depoimentos sobre o tema, e/ou, em uma revisão de literatura.

Na fase de delimitação do estudo, com base nos dados obtidos na fase anterior, e tendo-se delimitado o foco investigativo, procedi à seleção dos instrumentos para a coleta de dados e à coleta propriamente dita. Por isso, num

primeiro momento, parti de um levantamento inicial envolvendo os acadêmicos, professores e coordenadores de cursos de graduação, a fim de identificar características que definem um educador bem-sucedido e realizado em sua vida, bem como, identificar quais são os educadores da instituição em pauta que possuem um perfil consoante com as características citadas. Estes dados nortearam a pesquisa qualitativa trabalhada com os dez educadores mais citados pelos sujeitos envolvidos no primeiro momento.

## CAMPO DE ESTUDO

Para Fox (1981), tendo o pesquisador decidido o problema investigativo e, em consonância com ele, o referencial teórico que o subsidiará no decorrer do estudo, torna-se necessária a definição do *universo pertinente* à investigação.

Nesta pesquisa, o campo de estudo escolhido é o Centro Universitário La Salle - Unilasalle, instituição pertencente à Rede La Salle de Educação, originária na França, a partir de 1680, totalmente voltada para a Educação formal e não formal, e presente no Brasil desde 1907. Desde 1975, o Centro Educacional La Salle, atual Centro Universitário La Salle, participa do cenário universitário, atendendo, nos dias atuais, aproximadamente a 6.013 alunos em 30 Cursos de Graduação, e 256 alunos nos 15 cursos de Especialização *Lato Sensu* (nas diversas áreas do conhecimento) e três Programas *Stricto Sensu*, os Mestrados em: Educação, Memórias Sociais e Bens Culturais e Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração.

O Centro Universitário La Salle, com sede no município de Canoas, foi credenciado, conforme Decreto s/nº de 29 de dezembro de 1998, publicado no D.O.U. de 30 de dezembro de 1998. Tal decreto considerou as recomendações constantes do Parecer CES/CNE nº 865, de 02 de dezembro de 1998, para a transformação do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, com sede na cidade de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, o Parecer que aprovou também o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Unilasalle..

A opção por realizar o trabalho no Unilasalle, justifica-se por minha relação de cumplicidade, parceria e implicação com essa Instituição. Isto é, exerço minha atuação profissional nessa instituição como gestor - na função de Vice-reitor e Pró-reitor Acadêmico Adjunto.

Minha trajetória acadêmica e profissional situa-se no contexto deste estudo. Nela, sempre esteve presente o interesse pela temática e pelo foco investigativo que me proponho pesquisar. A preocupação com a referida temática, sempre presente norteou as opções que fui fazendo no decorrer da construção de meu projeto de vida.

Ao focalizar educadores do Centro Universitário La Salle, faço um recorte tomado pela intensidade peculiar com que a vida, especialmente a do docente universitário, é sentida neste momento histórico, atendendo a uma realidade que nos diz “[...] encontre a força que dá sentido, se for preciso um novo sentido, ao que eu digo” (DELEUZE, 1985, p. 61). Sentido em um mundo globalizado, permeado também pelo mal-estar docente, exacerbado por renovadas demandas, como, por exemplo, o grau de exigência das novas políticas da Comissão de Avaliação do Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os Docentes Pesquisadores, e num universo agora tomado por uma realidade que se apresenta múltipla em suas perguntas e em suas tentativas de respostas.

Acredito que minha investigação com educadores do Centro Universitário La Salle agrega valor, não somente à Comunidade Educativa Lassalista, em particular no referente à Dignificação do Magistério, um dos Compromissos assumidos no Projeto Educativo da Região Lassalista Latino-americana (AZMITIA, 2006) mas, principalmente, contribuindo significativamente para a dignificação da pessoa enquanto produtora de sentido em suas múltiplas formas de existência, incluída a docência universitária.

## PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos de pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira, participaram os coordenadores<sup>23</sup>, os professores e os acadêmicos<sup>24</sup> dos Cursos de Graduação oferecidos pelo Centro Universitário La Salle. Este grupo, através de instrumentos específicos (APÊNDICES F, G e I, respectivamente), foi responsável pela listagem das características que, segundo seus integrantes, definem o perfil de um educador bem-sucedido e realizado em sua profissão. Também indicou nomes de educadores, do Unilasalle, cujo perfil, no entender dele, corresponde às características que cada um mencionou. Concordo com Stake (1998, p. 42), quando ele afirma que:

Os pesquisadores de estudo de casos empregam o método de amostragem, como método primordial, para chegar ao conhecimento extensivo e intensivo de um caso particular. No estudo intrínseco de casos, há pouco interesse em generalizar sobre as espécies; o interesse maior reside no caso concreto, ainda que o pesquisador também estude uma parte do todo, e procure compreender o quê é amostra, como funciona. É preciso que se detenha em três importantes diferenças entre a orientação qualitativa e a quantitativa: 1) A distinção entre explicação e compreensão como objeto da pesquisa; 2) a distinção entre uma função pessoal e uma função impessoal do pesquisador, e 3) uma distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído.

Ressalto que, no referente à seleção dos acadêmicos e dos professores, foram observados alguns critérios. Com relação aos acadêmicos<sup>25</sup>, o critério de seleção foi estarem matriculados e freqüentarem as aulas em disciplinas nos dois últimos semestres de seu respectivo Curso. Entendo que estes acadêmicos, por serem concluintes, possuem visão de um leque mais amplo de educadores da instituição, pois tiveram oportunidade de conhecer número maior deles, nos variados contatos que com eles mantiveram como alunos nas diversas disciplinas. Além disso, a partir de suas experiências enquanto estudantes e a seu tempo de permanência no Centro, já tiveram mais oportunidade para discernir o perfil que caracteriza um educador realizado e bem-sucedido em sua profissão. Os

---

<sup>23</sup> Salienta-se que as coordenações de Cursos de Graduação são exercidas por educadores que lecionam no Unilasalle. Assim sendo, os coordenadores de cursos somente responderam ao instrumento destinado a eles.

<sup>24</sup> Por questão de estilo, optei, em todo o texto, por colocar os termos (acadêmicos, coordenadores, educadores, professores, etc. ) no masculino, deixando porém, claro que tais termos se referem aos gêneros masculino e feminino.

<sup>25</sup> O anexo B apresenta a listagem dos trinta (30) Cursos de Graduação do Unilasalle, bem como dados referentes ao total geral de 6.013 acadêmicos matriculados neles em 2008/1, e o número de 563 acadêmicos matriculados nas disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos. Estes acadêmicos correspondem a 8,91 % do total de alunos matriculados e freqüentando disciplinas.

acadêmicos participantes da pesquisa preencheram e assinaram o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

No que se refere aos educadores<sup>26</sup>, opto por aqueles contratados pela instituição no mínimo há dois anos, e que possuem nela carga horária igual ou superior a 16h/a semanais. O período temporal estipulado é decorrente do fato de que o educador necessita de um mínimo de espaço/tempo de convivência (seja através das reuniões do Colegiado do Curso, reuniões gerais, ou nos intervalos, na Sala dos Educadores ou em outros espaços institucionais) para conhecer seus pares, alunos e a Instituição em termos de perfil. Ou seja, a indicação de colegas que, no seu entender, se revelem realizados e bem-sucedidos pressupõe certo conhecimento sobre as características deles.

A partir da sistematização dos dados coletados nos questionários iniciais relativos ao perfil do educador realizado e bem-sucedido, em sua vida pessoal e profissional, foram selecionados os dez educadores mais citados pelos acadêmicos, coordenadores e educadores. Estes nomes citados eram de educadores cujo perfil correspondia às características de um educador bem-sucedido e realizado em sua vida pessoal e profissional, mencionadas pelos acadêmicos, educadores e coordenadores consultados.

Estes dez educadores aceitaram ser entrevistados e constituíram o foco da investigação. Foram selecionados considerando os primeiros nomes indicados por cada um dos grupos referidos, a saber: acadêmicos, professores e coordenadores. Estes dez educadores preencheram e assinaram o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE J).

#### *Caracterização dos sujeitos da primeira etapa*

Participaram da primeira etapa da pesquisa 303 acadêmicos, 25 coordenadores de cursos de graduação e 46 professores destes cursos. Dos 303 acadêmicos, 174 (57,4%) são do gênero feminino e 129 (42,6%) do masculino. Os

---

<sup>26</sup> O Anexo C apresenta a listagem dos 30 Cursos de Graduação do Unilasalle assim como dados referentes aos educadores com carga-horária igual ou superior a 16h/a semanais, e com um mínimo de dois anos de contrato no Unilasalle.

acadêmicos situam-se na faixa etária entre 18 e 54 anos, conforme demonstra a tabela 01:

Tabela 01 - Idade dos acadêmicos

Idade	Freqüência	%
18	1	0,3
19	4	1,3
20	6	2,0
21	11	3,6
22	19	6,3
23	18	5,9
24	30	9,9
25	17	5,6
26	21	6,9
27	14	4,6
28	21	6,9
29	18	5,9
30	13	4,3
31	8	2,6
32	10	3,3
33	5	1,7
34	9	3,0
35	4	1,3
36	10	3,3
37	11	3,6
38	6	2,0
39	5	1,7
40	7	2,3
41	2	,7
42	9	3,0
43	1	,3
44	6	2,0
45	3	1,0
46	2	,7
47	2	,7
48	2	,7
49	3	1,0
50	1	,3
51	1	,3
53	1	,3
54	2	,7
Total	303	100,0

Fonte: Dados extraídos dos questionários – acadêmicos, 2008.

Em relação ao curso que os acadêmicos estão freqüentando, é possível observar que os respondentes estão distribuídos em 21 cursos de graduação, conforme é possível observar na tabela 02.

Tabela 02 - Cursos freqüentados pelos acadêmicos



Curso	Freqüência	%
Administração	43	14,2
Ciências Biológicas	20	6,6
Ciência da Computação	23	7,6
Ciências Contábeis	11	14,2
Computação	1	0,3
Direito	45	14,9
Educação Física	11	3,6
Engenharia Ambiental	9	3
Engenharia de Telecomunicações	8	2,6
Física	1	0,3
História	2	0,7
Letras	8	2,6
Matemática	14	4,6
Nutrição	4	1,3
Pedagogia	38	12,5
Psicopedagogia	1	0,3
Química	9	3
Relações Internacionais	3	1
Tecnologia em Processos Gerenciais	3	1
Tecnologia em Redes de Computadores	4	1,3
Turismo	2	0,7
TOTAL	303	100

Fonte: Dados extraídos dos questionários – acadêmicos, 2008.

Quanto à modalidade do curso, 210 (69,3%) são de cursos de bacharelado, 86 (28,4%) das licenciaturas e 7 (2,3%) dos tecnológicos. Dentre os cursos de bacharelado se destaca a participação dos acadêmicos dos cursos de Direito e Administração, que juntos concentram 88 (29,1%) dos respondentes que realizam algum curso de bacharelado. Nos cursos da área da Educação, modalidade licenciatura, destaca-se a participação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, os quais representam 38 (12,5%) dos respondentes. Quanto ao semestre, 208 (68,6%) dos acadêmicos cursam disciplinas do penúltimo semestre de seu curso e 95 (31,4%) do último semestre. Uma característica significativa dos acadêmicos é que a maioria deles, 292 (96,4%), estudam e trabalham e somente 11 (3,6%) só estudam.

Os professores que responderam o questionário totalizam o número de 46, sendo 25 (54,3%) do gênero feminino e 21 (45,7%) do masculino. A faixa etária deles situa-se entre 29 e 75 anos, conforme demonstra a tabela 03:

Tabela 03 - Idade dos professores

Idade	Freqüência	%
29	2	4,3
31	2	4,3
32	3	6,5
33	2	4,3
34	3	6,5
36	4	8,7
37	1	2,2
38	2	4,3
40	3	6,5
41	2	4,3
42	5	10,9
43	3	6,5
46	1	2,2
47	2	4,3
49	1	2,2
50	1	2,2
52	1	2,2
53	1	2,2
55	2	4,3
57	2	4,3
58	2	4,3
75	1	2,2
Total	46	100

Fonte: Dados extraídos dos questionários – professores, 2008

Em relação à titulação dos professores , 24 (52,2%) possuem mestrado, 20 (43,5%) possuem doutorado e somente 2 (4,3%) são especialistas. Estes professores, em termos de lotação, estão distribuídos nos cursos apresentados na tabela 04:

Tabela 04 - Curso de Lotação dos Professores

Curso	Freqüência	%
Administração	1	2,2
Ciência da Computação	2	4,4
Ciências Biológicas	5	10,9
Computação	1	2,2
Direito	4	8,7
Educação Física	1	2,2
Enfermagem	5	10,9
Engenharia de Telecomunicações	1	2,2
Filosofia	2	4,3
Fisioterapia	2	4,3
Geografia	1	2,2
História	3	6,5
Letras	3	6,5
Matemática	1	2,2
Nutrição	1	2,2
Pedagogia	8	17,4
Química	2	4,3
Teologia	3	6,5
Total	46	100

Fonte: Dados extraídos dos questionários – professores, 2008.

O tempo de trabalho semanal destes professores no Unilasalle varia entre 16 e 40 horas, de acordo com o que é expresso na tabela 05.

Tabela 05 - Número de horas de trabalho semanal dos professores

Nº de horas semanais	Frequência	%
16 horas	21	45,7
18 horas	2	4,3
20 horas	8	17,4
24 horas	5	10,9
26 horas	1	2,2
28 horas	2	4,4
32 horas	1	2,2
36 horas	2	4,3
40 horas	2	4,3
NR	2	4,3
Total	46	100

Fonte: Dados extraídos dos questionários – professores  
NR – não respondeu

Quanto aos coordenadores de cursos, dos 25 participantes, 10 (40%) são do gênero feminino e 15 (60%) do masculino. Situam-se na faixa etária entre 28 e 54 anos, conforme demonstra a tabela 06:

Tabela 06 - Idade dos coordenadores

Idade	Frequência	%
28	1	4,0
31	1	4,0
33	2	8,0
35	1	4,0
36	2	8,0
39	1	4,0
40	2	8,0
41	1	4,0
42	3	12,0
44	1	4,0
46	1	4,0
48	3	12,0
49	1	4,0
51	1	4,0
53	1	4,0
54	1	4,0
56	1	4,0
57	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados extraídos dos questionários – coordenadores, 2008.

Quanto à modalidade do curso que coordenam, 12 (48%) são responsáveis por cursos de bacharelado; 7 (28%) por cursos oferecidos nas duas modalidades; 4 (16%) por cursos de licenciatura e 2 por cursos (8,0%) tecnológicos.

Na hora da seleção, duas preocupações nos assaltaram: A primeira, garantir proporcionalidade entre a quantidade de professores selecionados e a quantidade de respondentes da primeira etapa, constituídos por três grupos numericamente muito diferentes. A segunda, a proporcionalidade entre os gêneros dos selecionados.

Por isso, foram selecionados os cinco educadores mais votados pelos acadêmicos, os três mais votados pelos professores, e os dois mais votados pelos coordenadores de cursos, totalizando um grupo de dez educadores.

A questão do gênero dos selecionados resolveu-se por si, uma vez que o número de homens e mulheres indicados se iguala.

Os dez educadores que participaram do estudo de caso:

- a) situam-se na faixa etária entre 33 e 54 anos;
- b) cinco são do gênero feminino e cinco do masculino;
- c) um é especialista, cinco são mestres, um está cursando o doutorado e três são doutores;
- d) três coordenam algum curso de graduação na instituição; um além de coordenador de curso de graduação também coordena um de especialização;
- e) um exerce função na área da gestão acadêmica;
- f) possuem entre cinco e dezessete anos de experiência no exercício da docência no ensino superior;
- g) quatro são contratados na modalidade de Regime de Tempo Integral;
- h) sete exercem, além da docência, outra atividade remunerada em sua área de formação;
- i) quatro lecionam somente em cursos de graduação da instituição, e seis também em cursos de especialização; e
- j) dois participam de projetos de pesquisa.

## PROCEDIMENTO PARA A AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a autorização do estudo, solicitei licença à Pró-reitoria Acadêmica do Unilasalle, mediante apresentação do projeto de pesquisa, no sentido de garantir o acesso à Instituição e obter apoio da mesma (Apêndice A).

## INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

Volto a socorrer-me de Fox no que se refere à coleta de dados. Conforme o autor:

Nas Ciências Sociais existem três métodos de coleta de dados: a *observação*: o pesquisador coleciona dados observando a atuação do consultado na situação da pesquisa; a *medição* (confronto?): o pesquisador aplica algum dispositivo ao consultado; e a *indagação* (pesquisa, averiguação): o pesquisador formula uma pergunta, ou uma série de perguntas ao consultado. O pesquisador pode servir-se dos três métodos em qualquer dos enfoques da pesquisa, mas de formas distintas, e em graus distintos (FOX, 1981, p. 79) [grifo do autor].

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo que na primeira utilizo o questionário e, na segunda, a entrevista semi-estruturada. Na primeira etapa, através de um questionário com questões fechadas (as referentes à caracterização dos sujeitos respondentes) e questões abertas (as referentes ao tema específico do estudo), busco identificar as características que definem o perfil de um educador realizado e bem-sucedido em sua vida. Também busco identificar educadores que mais se aproximam desse perfil.

Marconi e Lakatos (2006, p. 96) caracterizam o questionário como “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para Gil (2007, p. 128), o objetivo do questionário, enquanto técnica de investigação, é “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Ao aplicar o questionário estava ciente de que, dentre outras, as vantagens da adoção desse tipo de instrumento são: a economia de tempo; a possibilidade de abarcar uma quantidade grande de pessoas em diferentes espaços geográficos; possibilidade da obtenção de respostas não distorcidas, pelo fato de haver menos interferência do pesquisador e elas não serem identificadas; a flexibilidade de o sujeito escolher o horário e o local que lhe for mais conveniente para respondê-lo.

Em relação às desvantagens, os autores destacam o número reduzido de questionários devolvidos; a possibilidade de várias perguntas não serem respondidas; a necessidade de a pessoa pesquisada ser alfabetizada; e a dificuldade no esclarecimento de questões não compreendidas (MARCONI; LAKATOS, 2006, GIL, 2007).

As questões do questionário deveriam transparecer e estar relacionadas ao problema e os objetivos da pesquisa. Era importante que, na elaboração do questionário, foram observados aspectos tais como: número significativo de possibilidades de respostas para as questões fechadas; consideração dos procedimentos de tabulação e análise a serem adotados; redação clara e objetiva, para evitar interpretações ambíguas ou indução da resposta; perfil do respondente; quantidade de questões; graduação das perguntas, iniciando pelas mais simples; apresentação gráfica adequada e introdução, esclarecendo os objetivos do estudo (GIL, 2002, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2006; RUDIO, 2004).

Na segunda etapa, utilizei a entrevista semi-estruturada com os dez educadores mais citados, tendo como objeto temáticas previamente estabelecidas pelo pesquisador tais como a trajetória de vida do sujeito, formação inicial e continuada, fatores que contribuem para o surgimento do bem/mal-estar docente, estratégias utilizadas para a superação das adversidades, sentido de vida, e outras que foram sendo desveladas no decorrer do processo.

Autores como Fox (1981), Bardin (1988), Haguete (1987), Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskell (2003), Quivy e Campenhoudt (2005), Pádua (2004), Stake (1998) e May (2004) referem a importância da utilização da entrevista numa pesquisa qualitativa.

Haguete (1987, p. 75) define a entrevista como “[...] um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Quanto ao tipo de entrevista, elas podem ser classificadas de acordo com sua estrutura. Em meu estudo, utilizei a entrevista semi-estruturada.

Estive ciente de que no decorrer do processo, a partir das informações que vão sendo coletadas, o pesquisador tem a possibilidade de inserir novas questões que lhe permitam esclarecer ou complementar as respostas obtidas (MAY, 2004). Para Stake:

A entrevista é a trilha principal para chegar às realidades múltiplas. Assim como ocorre com a coleta de dados de observação, o entrevistador necessita de um plano prévio bem detalhado. É extremamente fácil não ser capaz de formular as perguntas adequadamente, e terrivelmente difícil orientar os entrevistados que melhor informam, para os temas pelos quais se optou. Eles, os entrevistados, têm os seus. Muita gente gosta de ser escutada. Conseguir entrevistar, talvez seja o mais difícil num estudo de casos. Obter uma boa entrevista não o é tanto (STAKE, 1998, p. 63).

Tive ciência, conforme nos sugere Stake de que:

As perguntas não apenas são o ponto de referência da coleta de dados e na relação da informação, mas são as que dão o sentido exato dos estudos prévios e classificam a utilidade diferencial das possíveis descobertas (STAKE, 1998, p. 63).

Rudio (2004, p. 114) destaca que o questionário e a entrevista, enquanto instrumentos de coleta de dados,

[...] têm, de comum, o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir. E a diferença, entre um e outro, é ser o *questionário* feito de perguntas, entregues por escrito ao informante e às quais ele também responde por escrito enquanto que, na *entrevista*, as perguntas são feitas oralmente, quer a um indivíduo em particular quer a um grupo, e as respostas são registradas geralmente pelo próprio entrevistador [grifo do autor].

As entrevistas foram conduzidas pelo autor desta investigação, em dia e horário agendados previamente com cada um dos participantes do estudo. Cada

uma delas durou entre 1h e 1h 30 min. Todas foram gravadas e transcritas posteriormente. A sua realização ocorreu no próprio Centro Universitário La Salle, em espaço adequado para este tipo de trabalho. Entendo que as perguntas semi-estruturadas vieram corroborar a visão de Stake quando diz: “Além das perguntas temáticas, há as perguntas gerais que devem ser respondidas” (STAKE, 1998, p. 32).

Na entrevista, cada um dos dez educadores foi convidado a responder as questões orientadoras contidas no roteiro previamente elaborado. Após a sua realização procedi à transcrição e à leitura flutuante do conteúdo delas. Registrei aqueles aspectos que não foram suficientemente explorados e convidei, quando necessário, alguns dos entrevistados para um segundo encontro. Neste, além de ser apresentado o conteúdo transcrito, para os educadores fazerem sua validação, busquei obter mais informações sobre aqueles aspectos que não ficaram claros ou não foram suficientemente aprofundados. Aos educadores que não realizaram a segunda entrevista, o conteúdo transcrito foi enviado por correio eletrônico, recebendo, por parte deles, os ajustes necessários, juntamente com a sua validação.

## PRÉ-TESTE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Rudio (2004), Gil (2007), Marconi e Lakatos (2006) sugerem a realização de um pré-teste dos instrumentos de coleta de dados antes de eles serem aplicados. Para Gil (2007, p. 137), o pré-teste ou a prova preliminar de cada instrumento tem por finalidade “[...] assegurar-lhe validade e precisão”. O autor esclarece que:

Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir (GIL, 2002, p. 119).

De acordo com Rudio (2004, p. 114), os dados coletados através de um instrumento precisam atender a duas características: validade e fidedignidade. Conforme o autor: “Diz-se que um instrumento é válido quando *mede o que pretende*



*medir e é fidedigno quando aplicado à mesma amostra oferece consistentemente os mesmos resultados”* [grifo do autor]. Para tanto, é necessário o pesquisador assegurar-se que a formulação dos instrumentos selecionados contenha perguntas pertinentes e relevantes à temática investigativa e que estejam adequadas ao perfil dos respondentes. Marconi e Lakatos (2006) acrescentam mais uma característica, a de *operatividade*, ou seja, a linguagem do instrumento deve ser clara e acessível.

Gil (2002) propõe a observação dos seguintes passos para a efetivação do pré-teste do questionário: seleção de sujeitos que representem o universo a ser pesquisado e que estejam de acordo em participar desta fase; aplicação do questionário aos sujeitos, com controle do tempo despendido para respondê-lo; análise das respostas e entrevista com os sujeitos respondentes, procurando identificar se encontraram alguma dificuldade para responder ao questionário. Vale ressaltar que na análise das respostas ao pré-teste o pesquisador busca

[...] verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados (GIL, 2002, p. 120).

No caso desta pesquisa, após a elaboração do questionário, antes de proceder ao pré-teste com os sujeitos representantes dos três grupos (acadêmicos, educadores e coordenadores), encaminhei o instrumento a dois doutores pesquisadores da área da Educação, a um da área de Psicologia e a um da área de Letras, a fim de que fizessem uma análise preliminar. Somente foram sugeridas alterações em vista do aprimoramento da redação para que as duas questões abertas ficassem mais claras e objetivas, sugestões que acatei.

No pré-teste do questionário que propus, do grupo dos acadêmicos participaram seis alunos, representando, intencionalmente, os diferentes cursos de graduação oferecidos pelo Unilasalle. Na fase da entrevista, com exceção dos acadêmicos matriculados nos cursos de Pedagogia e Educação Física, os demais foram unânimes em sugerir a alteração do termo *educador* por *professor*, entendendo que esse termo é mais usual entre os estudantes.

Do grupo dos educadores, participaram cinco e, dos coordenadores, três. Estes dois grupos não sugeriram nenhuma alteração.

Outra ressalva feita pelos acadêmicos referiu-se à questão *b*, em que, na proposta inicial, se solicitava que fossem citados até dez nomes de professores que eles considerassem profissionais realizados e bem-sucedidos em sua vida pessoal e profissional. Eles argumentaram que não teriam condições de indicar esses profissionais por não conhecerem aspectos relativos à vida pessoal de seus professores.

Os argumentos apresentados pelos acadêmicos para a troca do termo *educador* por *professor* foram aceitos e, desse modo, justifico por que somente no questionário emprego o segundo termo e no restante do trabalho permaneço com *educador* para ser coerente com meus postulados teóricos. Também aceitei o argumento referente à vida pessoal dos professores reformulando a questão.

Rea e Parker (2002, p. 41) explicam que, após a revisão dos aspectos necessários levantados no pré-teste, ao pesquisador compete ponderar a necessidade ou não de um segundo pré-teste. Em caso negativo, “[...] o questionário final poderá ser delineado e preparado para implementação em um estudo real”. Assim, as versões finais dos questionários se encontram nos apêndices F, G e I.

Em relação ao pré-teste da entrevista<sup>27</sup>, procedi de forma similar ao do questionário. Iniciei com uma análise preliminar do roteiro pelos mesmos doutores pesquisadores que avaliaram o questionário. Dois deles fizeram ressalvas relativas ao número de questões, sugerindo a redução delas, de forma a termos somente algumas de caráter norteador. Refiz o roteiro para torná-lo sucinto (APÊNDICE L). Devido ao fato da ausência de consenso no posicionamento dos doutores pesquisadores, optei por manter ambos os roteiros.

---

<sup>27</sup> Diferente do questionário, em que fiz um estudo piloto, na entrevista somente me detive na apreciação feita pelos doutores pesquisadores.

## PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Com relação à composição do plano da coleta de dados, Fox chama a atenção sobre o cumprimento de dois aspectos:

[...] o processo de coleta de dados, isto é, a mecânica do plano pelo qual administraremos nossos instrumentos de coleta de dados, e *a situação da pesquisa*, isto é, a situação em que os consultados atuarão na pesquisa, e em que estudaremos sua atuação (FOX, 1981, p. 87) [grifo do autor].

Em meu estudo, tracei o seguinte percurso para a coleta de dados:

- a) elaboração do questionário.
- b) validação do questionário por três especialistas na temática em pauta.
- c) elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE L).
- d) validação do roteiro por três especialistas na temática em pauta.
- e) Pré-teste
- f) definição da lista de professores para a aplicação do Questionário (ANEXO C).
- g) definição da lista dos Coordenadores de Curso de Graduação para aplicação do questionário (ANEXO D).
- h) definição da lista de acadêmicos para a aplicação do questionário Livre e Esclarecido (ANEXO B).
- i) elaboração e encaminhamento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos acadêmicos convidando-os a participar do preenchimento do questionário (APÊNDICE D).
- j) elaboração e encaminhamento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Coordenadores convidando-os a participar do preenchimento do questionário (APÊNDICE C).
- k) elaboração e encaminhamento de correspondência aos professores solicitando licença para aplicar os questionários em suas turmas (APÊNDICE H);
- l) elaboração e encaminhamento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores convidando-os a participar do preenchimento do questionário (APÊNDICE E);

- m) aplicação do questionário a (coordenadores, professores e acadêmicos) (APÊNDICES F, G, I respectivamente);
- n) tabulação dos dados;
- o) definição das características apontadas em termos de categorias de análise;
- p) validação das categorias de análise por três especialistas na temática em pauta;
- q) definição dos nomes dos educadores participantes do estudo de caso;
- r) reunião com os educadores mais indicados para apresentar o projeto de pesquisa;
- s) solicitação da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (cf. Apêndice J) dos professores que aceitaram participar do estudo;
- t) roteiro pessoal do entrevistador para guiar a entrevista semi-estruturada;
- u) realização das entrevistas;
- v) transcrição literal das entrevistas;
- w) devolução da entrevista aos entrevistados para possíveis correções e complementações;
- x) correção, quando necessário, do conteúdo das entrevistas segundo indicação dos entrevistados;
- y) leitura flutuante do conteúdo das entrevistas.

## ANÁLISE DOS DADOS

Avançando em meus passos metodológicos, passei para a análise dos dados. Esta é mais uma fase importante para manter a coerência do conjunto dos elementos constitutivos da pesquisa. Segundo Fox (1981, p. 84):

Para cada problema e a finalidade da pesquisa existe uma combinação de eficiência máxima do método e dos instrumentos da coleta de dados e das técnicas de análise, e nenhuma fase da pesquisa é mais decisiva do que os esforços do pesquisador para encontrar essa combinação.

Ainda em Fox encontramos três finalidades básicas da análise de conteúdo: “[...] a análise concreta do conteúdo semântico, a análise do tom comunicado por um

conjunto de dados, e servir de base para as deduções acerca das intenções da fonte” (FOX, 1981, p. 710).

Para o exame das temáticas extraídas do material selecionado, utilizo a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1988). Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). Já para Fox análise de conteúdo define-se como:

[...] um procedimento para a categorização de dados verbais ou de conduta, com a finalidade de classificação, síntese e tabulação. É um processo complexo, com certeza, aquele que mais esforço intelectual exige dentre todas as técnicas de análise de dados, e é uma das poucas áreas compreendidas nas etapas finais do processo de pesquisa, em que o pesquisador desempenha uma função individual importante e criativa (FOX, 1981, p. 709).

Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

#### a) Fase de pré-análise

Na fase de pré-análise, realizei o que Bardin (1988) denomina *leitura flutuante*, ou seja, faço uma leitura geral estabelecendo o primeiro contato com o conteúdo das entrevistas realizadas, buscando identificar e organizar as categorias de análise. Esta escolha foi realizada com base nas seguintes regras, apontadas pela autora como de grande importância:

- 1º Exaustividade: consideração de todos os elementos presentes no conteúdo das entrevistas,
- 2º Representatividade: seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que nos propomos investigar. É necessário priorizar aqueles que possuem maior significado e consistência com relação aos objetivos do estudo,
- 3º Homogeneidade: os conteúdos das entrevistas precisam ser agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática,

- 4º Pertinência: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

b) Fase de exploração

Na fase de exploração do material, procedi ao estabelecimento das unidades de registro e a definição das categorias. Optei por utilizar como unidade de registro o Tema, por ser ela considerada por Bardin (1988) a mais adequada para o tipo de estudo proposto. Franco (2005, p. 39) reafirma esta idéia, destacando que essa unidade de registro é a mais indicada para ser utilizada em estudos que envolvam “[...] representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”.

De acordo com Stake (1998, p. 32), “cada tema pode demonstrar que tem vida própria, e exigir uma atenção cada vez maior, à medida que vai adquirindo complexidade e interesse” (STAKE, 1998, p. 32). Importa ainda, segundo o autor, estarmos atentos à tensão existente entre o caso e os temas emergentes, pois existe, “No trabalho de estudo de casos, uma tensão pertinaz entre o caso e os temas [...]” (STAKE, 1998, p. 32).

A categorização, conforme explica Franco (2005, p. 57), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Neste sentido, trabalho com dois grupos de categorias: algumas estabelecidas *a priori*, e outras que foram identificadas no decorrer da análise do conteúdo manifesto, observando-se os seguintes aspectos:

- a) exclusão mútua: um único princípio de classificação orientará a organização das categorias;
- b) pertinência: categorizamos somente os elementos consoantes com o estudo proposto;
- c) objetividade e fidedignidade: as categorias foram submetidas a igual processo de codificação, independente das análises a serem realizadas;
- d) produtividade: classificamos somente os elementos potencialmente significativos.

c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Stake chama a atenção para a compreensão da fase da interpretação. Para o autor: “Analisar consiste em dar sentido às primeiras impressões, bem como às sínteses finais. A análise, essencialmente significa pôr algo à parte” (STAKE, 1998, p.67). Já Fox, ao se referir à análise de conteúdo para fazer inferência, afirma:

A terceira função para a qual se pode utilizar a análise de conteúdo é com o objetivo de obter uma base que permita saber algo acerca das intenções ou das motivações do sujeito. Este uso de análises de conteúdos nos leva ao nível latente, no qual nos interessa aquilo que a resposta implica, ou o que se deduz dela; não o que diz (FOX, 1981, p. 731).

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nas entrevistas. A partir das temáticas captadas na análise do material, procedi à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizei, como balizadores de análise, os referenciais teóricos já mencionados.

Franco (2005, p. 26) enfatiza a importância desta última fase dentro da Técnica de Análise de Conteúdo, explicando que

Se a descrição (a enumeração das características de um texto) é a primeira etapa necessária e, se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação [grifo da autora].

Fox (1981) se refere a dois níveis da análise de conteúdo: manifesto e latente. O manifesto é constituído pelo que o sujeito disse. É a transcrição direta da resposta dada. Já no latente, o pesquisador vai decodificar o significado da resposta dada ou da motivação a ela subjacente. A consideração do conteúdo manifesto no processo de inferência é o que qualifica a análise, minimizando a possibilidade de esta situar-se meramente no âmbito descritivo.

Concordei com Stake(1998, p. 21) que:

A interpretação é uma parte fundamental de qualquer pesquisa. Poderíamos debater com aqueles que sustentam que na pesquisa qualitativa há mais interpretação do que na quantitativa - mas a função do pesquisador qualitativo no processo de coleta de dados, é manter uma interpretação fundamentada com clareza.

Fundado nos referenciais teóricos supracitados, e valendo-me de minha experiência profissional, desde muitos anos, no trabalho de psicologia clínica e no trabalho com processos grupais, procurei lograr essa clareza enfatizada em Stake.

Desse modo, a categorização, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação do material coletado, tiveram a problemática investigativa como cerne orientador nos objetivos e questões norteadoras do estudo.

Com base na análise das características consideradas pelos sujeitos participantes da primeira etapa do estudo (acadêmicos, professores e os coordenadores de cursos de graduação) como identificadoras de um educador realizado e bem-sucedido em sua vida, delineei aquilo que denomino como sendo o *perfil de um educador bem-sucedido e realizado em sua vida*<sup>28</sup>.

Esta análise contempla o exposto nos seguintes objetivos por mim propostos como eixo norteador do estudo:

- a) identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida;
- b) identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida, bem como me auxilia na construção da resposta para a minha primeira questão de pesquisa, assim formulada: Quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida?

---

<sup>28</sup> Apresento minha análise sobre esta temática no capítulo 4.



Na seqüência, a partir do conteúdo brotado das entrevistas realizadas com os dez educadores mais citados por este grupo como sendo pessoas que integram no seu ser e fazer tais características, formulei o texto a partir da evocação das seguintes categorias:

- a) realização e êxito na vida;
- b) querer existencial;
- c) internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar;
- d) construção do eu no ser para o outro;
- e) escolhas que fazem crescer;
- f) vínculo com o outro: pessoa e instituição;
- g) a invenção de um método;
- h) processo formativo na dupla face: estudar e trabalhar.

Tais categorias me permitiram atingir os outros três últimos objetivos de minha pesquisa, a saber:

- a) analisar, no depoimento dos educadores, suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida;
- b) analisar, no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência.
- c) propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

Em consonância com tais objetivos, encontrei pistas para responder às minhas questões norteadoras relacionadas aos objetivos mencionados:

- a) na concepção dos educadores, quais os elementos significativos participam na produção de sentido, em sua vida?
- b) há relação entre a produção de sentido na vida pessoal e a produção de sentido no exercício da docência?
- c) como os processos e práticas de formação inicial e de formação continuada contribuem na produção de sentido na docência ?

- d) de que modo elementos significativos deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial e de formação continuada, a fim de poder orientar o educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida?

Feitas tais considerações, no próximo capítulo, apresento a análise e inferências que realizei. Antes, porém, procuro reunir as idéias mais importantes deste capítulo no *Quadro Síntese 3*.

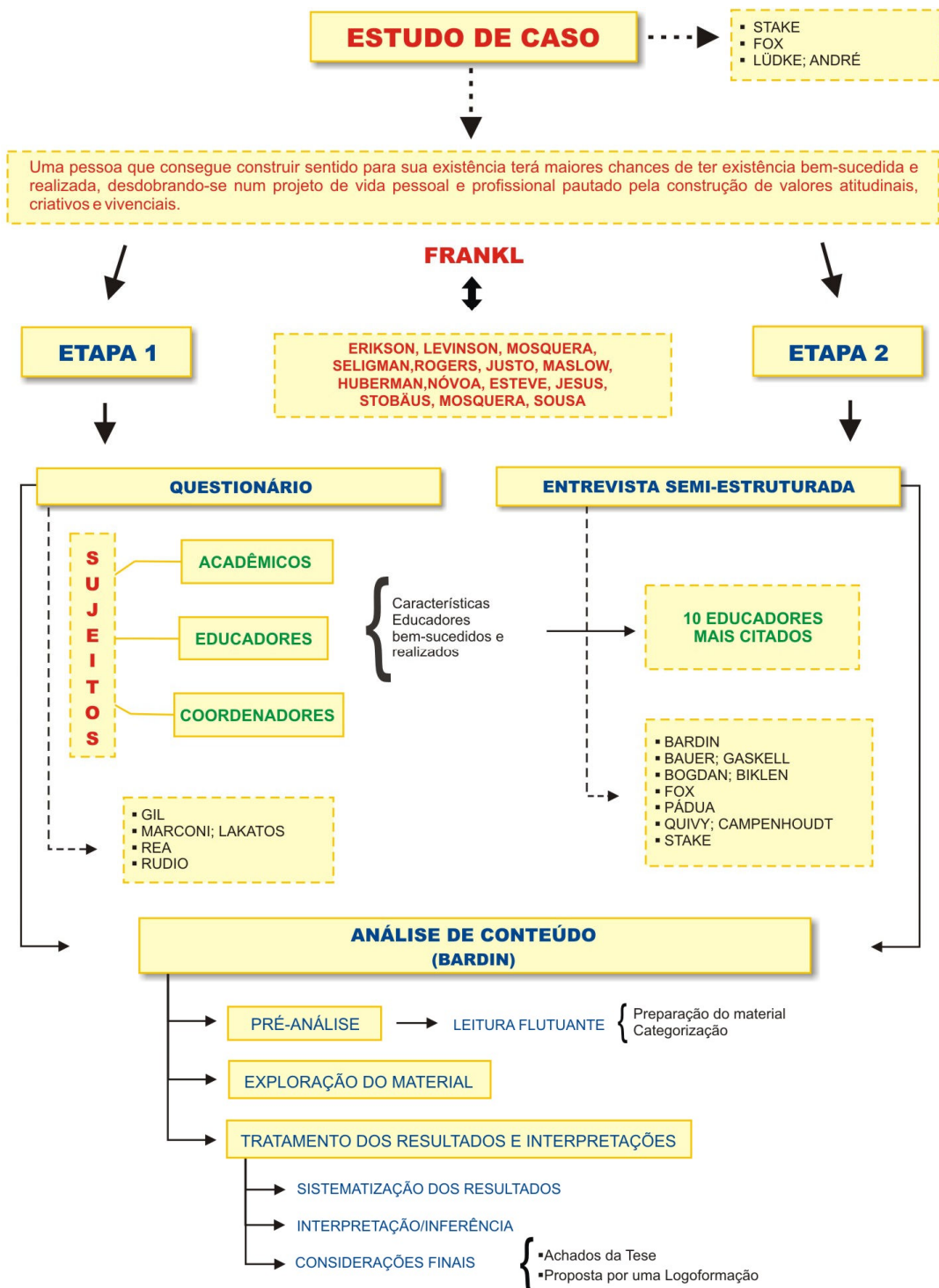


Figura 3 - Síntese - Procedimentos metodológicos  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 PERFIL DE UM EDUCADOR BEM-SUCEDIDO E REALIZADO

Apresento a análise dos dados em duas partes. A primeira é apoio, complemento, para se chegar às categorias decorrentes das entrevistas. Foi composta pelas respostas das perguntas apresentadas no questionário que foi aplicado para os acadêmicos, professores e coordenadores dos cursos de graduação. As perguntas foram formuladas em torno de dois eixos: o primeiro se referia às características de um educador bem-sucedido e realizado em sua vida pessoal e profissional e o segundo se direcionou para a indicação de nomes de educadores que exercem a docência nos cursos de graduação do Unilasalle que apresentam as características que cada respondente mencionou, daí a razão pela qual geramos tabelas.

A segunda parte é a análise de conteúdo e suas categorias.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, conforme já explicitado nos procedimentos metodológicos, utilizei a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1988). A análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988).

Observando as etapas propostas por Bardin, iniciei com uma exploração preliminar do conteúdo do material coletado, ou seja, das características citadas pelos respondentes. Após a leitura flutuante das respostas obtidas, procedi à etapa de exploração do material. Nesta etapa, realizei um processo preliminar de codificação e classificação das características citadas, transformando-as em categorias.

O material organizado no processo preliminar foi submetido a três pesquisadores doutores, especialistas na temática em pauta, para análise e triangulação das categorias encontradas.

As observações e sugestões encaminhadas por cada um deles foram contempladas na versão final da categorização. Destaco que tais sugestões levaram ao agrupamento de palavras e ou idéias, citadas de forma diferenciada, mas com o mesmo significado.

Após a validação das categorias, organizei o material numa tabela, listando as características citadas por ordem decrescente, considerando o número de vezes que cada uma delas foi mencionada pelo grupo de respondentes<sup>29</sup>. Coerente com meu critério de escolha em relação ao número de participantes do meu estudo de caso, selecionei também as características mais referidas.

Na problematização do material coletado, procurei não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizei como balizadores de análise os referenciais teóricos já mencionados.

Ressalto que, para ser congruente com a metodologia por mim adotada, as categorias foram trabalhadas de forma separada. Considero oportuno fazer tal ressalva, porque a utilização da técnica por mim escolhida pressupõe a observação de regras (já explicitadas em minha metodologia), o que pode dar a idéia, na organização das categorias, de uma certa linearidade. No entanto, reitero minha posição sobre a totalidade do ser humano e, por isso, entendo haver uma inter-relação entre as características apresentadas na constituição pessoal e profissional do educador.

As características que definem um educador realizado e bem-sucedido, segundo a percepção dos acadêmicos, professores e coordenadores, são apresentadas na tabela 07, a seguir.

---

<sup>29</sup> O quadro completo contendo todas as características citadas encontra-se no Anexo E.

Tabela 07 - Características de um educador realizado e bem-sucedido na vida

Características	Frequência			Total (N 385)
	Coordenadores	Professores	Acadêmicos	
Alegria	22	31	180	233
Didática	0	13	187	200
Domínio de conteúdo	10	10	162	182
Responsabilidade	9	9	133	151
Atualização	14	26	93	133
Solicitude	2	8	88	98
Boa remuneração	5	20	60	85
Inteligência	0	10	67	77

Fonte: Respostas dos acadêmicos, professores e coordenadores de cursos, 2008.

O mapa de respostas mostrou, em primeiro lugar, a dispersão delas. Contudo, ao mesmo tempo em que ela se mostra dispersa, também evidencia fatores relevantes na constituição do ser educador.

Pasei, a seguir, à análise dos dados apresentados. Desta forma, fui tecendo uma compreensão antropológica existencial que contempla conceitos da ordem do noológico ou espiritual enquanto desenvolvimento do existir da pessoa; fatores da ordem do viver com sentido, expressos de forma singular no conceito de alegria; fatores da ordem do fazer, presente na dimensão da didática; fatores da ordem do saber, ligados ao domínio de conteúdos; fatores da ordem do conviver, enfatizados numa vida responsável.

Encontrei, ainda, fatores da atualização, que se mostram num processo incessante de formação continuada; fatores de solicitude, que recobram a dimensão da transcendência; fatores de ordem da subsistência econômico-financeiro, expressos em desejos de boa remuneração e, por fim, o conceito de inteligência.

Todos esses fatores participam da cartografia desenhada por meus respondentes do questionário. Vejamos a seguir a composição deste cenário.

A *alegria*, estado de viva satisfação ou contentamento com o que se faz e especialmente com o que se vive, é a característica mais citada pelos respondentes do questionário, sendo indicada por 233 dos 385 respondentes. O valor de estar de

bem com a vida, de construir sentido para aquilo que se faz e para as pessoas a quem se ama, o valor de fazer escolhas e se alegrar com as escolhas feitas parece ser recuperado nesse registro.

Essa alegria ou satisfação, em outras palavras, esse gosto de viver, sob a luz do sentido, é compreendida como consequência, como expressão de uma vida vivida com sentido. Para Frankl, a alegria nunca é um fim em si mesmo, mas sempre resultante de algo vivido com sentido.

Com ela, acredito que tudo fica mais leve, mais suave, crescem as possibilidades de ativar fluxos, especialmente em situações limites, quando aparecem ventos contrários aos projetos de vida.

O valor da satisfação, do bom humor, faz contraponto com a enfermidade psicossomática, com as neuroses noogênicas, com a falta de sentido que redundava na ausência de um *por quê* lutar, trabalhar, amar, enfim, viver. A alegria, dimensão intrínseca ao sujeito, é característica que se mostra na relação da pessoa com a exterioridade. Se somos o que sentimos, o que vivemos, é muito provável que essa dimensão do gosto por viver, tão reclamada nos dias atuais, possa denunciar a sua ausência em tantas e tantas vidas que ainda não realizaram o encontro do eu com o amor que ainda não é amado, seja num projeto, seja num ideal de vida, seja numa pessoa à nossa espera.

Frankl já enfatizava a importância do bom humor como um modo de se posicionar diante da vida, especialmente como ferramenta para vencer os momentos de adversidade. A contribuição da Psicologia Positiva muito agrega para a recuperação do valor da alegria, do saber revestido de sabor, não somente no âmbito educativo, mas na dinâmica da vida (SELIGMAN, 2004, 2005).

O gosto de viver, o encantamento com o amor e o trabalho é dimensão importante a ser recuperada no mundo atual, especialmente quando, a meu entender, vivemos inúmeras situações de mal-estar da pessoa como sintomas de vidas vividas sem sentido, sem brilho no olhar, sem projetos a empreender ou pessoas para abraçar.

Esse gosto de viver se expressa particularmente na dimensão noológica, além de mostrar-se na ordem do afeto, na qualidade dos afetos, na intencionalidade com a qual a pessoa trabalha, ama e se coloca em relação com o outro. Recuperar a alegria nos ambientes educativos, universitários ou não, é desafio urgente e necessário para a vivência do bem-estar, não somente na docência, mas em todo o cenário educativo.

Em minha análise sobre os dados resultantes do questionário, que me leva a destacar as temáticas mais lembradas pelos 385 respondentes, o ter boa *didática*, com 200 indicações, situa-se dentre as características mais indicadas para definir um educador realizado e bem-sucedido.

Nesta temática, reconhece-se o valor da relação com o outro. A qualidade da interação, da troca, da inteligência interpessoal, que se expressa no desenvolvimento de habilidades e competências para a emissão de uma mensagem. Se analisarmos a questão do ponto de vista das potencialidades humanas (afeto, inteligência e vontade), posso afirmar que a vontade, expressa na ação da pessoa, faz-se atuante no fazer e no ser didático (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2002).

Nesta questão do fazer, é sabido que *fazer bem* ou *saber fazer* é um dos quatro pilares da educação apontados por Delors (2006). Estamos na sociedade ocidental, que dá primazia ao fazer, ao agir, à potencialização em atos, que confere grande reconhecimento social ao ser humano enquanto *homo faber* ou *homo volens*.

Esse dizer-se na ação, esse reconhecer-se e ser reconhecido na ação, constitui-se num modo de existir, e chama-me atenção na medida em que estamos mergulhados na sociedade do conhecimento, que se expressa no fazer em detrimento do ser ou da atitude introspectiva na busca pela interioridade.

Por outro lado, a exigência de boa *didática*, requerida pelos respondentes, remete a um relacionamento interpessoal, que exige qualidade de um fazer também enquanto expressão da qualidade do *ser* pessoa, outro pilar da educação expresso por Delors (2006), também presente nos documentos da Província Lassalista de



Porto Alegre (2002, 2004) e em tantos autores humanistas já indicados no desenvolvimento desta Tese.

Ao mesmo tempo em que é ressaltada uma característica voltada para a exterioridade, a ação, a alteridade, o outro que se chama acadêmico, ou tantos outros que entram nos processos relacionais, é exigido ao ser humano, um mergulho para dentro do *ser*. Essa volta para si mesmo, diferente do outro, possibilita o desenvolvimento de processos de humanização que dialogam incessantemente com as técnicas que vão operar no meio social para que a mensagem chegue aos destinatários com a qualidade esperada.

Estou falando de uma capacidade de lidar com o conhecimento e com os destinatários desse conhecimento, capacidade que requer o desenvolvimento da habilidade de saber comunicar-se, saber expressar-se, saber ser com o outro. Toda essa realidade nos remete à formação pedagógica concomitante à formação técnica. Duas faces de uma mesma realidade.

Ainda aparecem, no questionário, mesmo em baixa frequência, características que se entrecruzam com a força didática ou dela muito se aproximam, expressas em valores criativos. Nesta lógica compreensiva, encontro características como: criatividade, experiência profissional, pesquisador, sapiência, carreira, inovação e auto-didata que participam dessa compreensão de pessoa que se faz *fazendo* num fazer para e com o outro.

Em terceira frequência apresenta-se a temática *domínio de conteúdo*, lembrada por 182 dos respondentes ao questionário. Se na didática eu fazia referência ao *saber fazer*, aqui estamos no domínio do *saber, do conhecimento específico da área de atuação*. Um saber que, *a priori*, está voltado para o sujeito que sabe, que estuda, que aprofunda seus conhecimentos, suas habilidades, suas competências.

É o mergulho na interioridade da pessoa, o *crescer por dentro* para manter-se, *a posteriori*, ou concomitantemente, na dialética da interioridade x exterioridade, pois a todo ser que sabe é exigido, de alguma forma, a expressão, a confirmação

deste saber diante do outro. Ou seja, esse saber em si ou para si torna-se, ao mesmo tempo, um saber para o outro, também em função do outro, no caso específico de minha pesquisa o outro acadêmico.

É importante apontar para nossa inserção na chamada *Sociedade do Conhecimento*, a qual pode expressar-se na construção real ou simbólica de pessoas bem-sucedidas afinadas com esta sociedade, também enquanto sinônimo de poder.

Contudo, o domínio de conteúdo, ao mesmo tempo que revela grande investimento na potencialidade inteligência, também revela valores de ordem da cultura geral, do saber sistematizado, do saber técnico em sua área específica de conhecimento.

Num país como o nosso, onde procuramos sair dos baixos índices educacionais, onde procuramos potencializar as pessoas, o valor do saber é cada dia mais necessário e, ao mesmo tempo, insuficiente para a excelência humana pretendida.

Autores estudados, a filosofia lassalista, os indicadores de avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para as Instituições de Educação Superior (IES) apontam muito para esse quesito chamado conhecimento técnico, aliado a outras habilidades e competências que não podemos descuidar.

A temática da *responsabilidade* se mostra presente na opinião de 151 respondentes. Para Frankl, ser responsável é responder bem à vida, neste tempo presente, nestas circunstâncias existenciais em que nos movemos. Ou seja, a responsabilidade exige qualidade da resposta. E qualidade da resposta remete à qualidade da pessoa que responde.

Esta lógica recupera os valores da formação integral, em todas as dimensões do ser humano (FOSSATTI, HENGEMÜLE, 2006), formação também muito acentuada, especialmente por autores humanistas. Fala ainda de uma formação que

precisa dar um passo além do integral para chegar a integradora, ou seja, a fazer sentido harmônico na vida da pessoa.

Acredito que somente responde bem à vida quem ultrapassa meros atos responsáveis para assumir atitude responsável diante da vida. Essa atitude responsável diz da ordem do ser, do saber, do fazer e do conviver num todo integrado da pessoa. Quem sabe não estaria aqui, em germe, o nascimento de uma verdade antropológica existencial que forja a construção de um modo de existir construtor de um novo tempo que se chamaria *Era da Humanização*, produtora de sentido, junto à tão sonhada quanto tão carente de sentido, *Era do conhecimento*?

Responder bem à vida, pode ser mais que desejo projetado sobre o outro (acadêmico). Pode expressar-se também como desejo voltado para si mesmo, enquanto tentativa de ser e de se reconhecer, neste mundo, como pessoa a caminho da utópica plenitude, na perene tessitura de uma formação integral e integradora enquanto modo de ser que assume formação continuada por toda a vida.

Ser responsável encerra um conjunto geral de conteúdos e processos que participam da construção de uma cartografia que reclama não apenas um lugar no mundo mas ação intencional junto a esses territórios geográficos ou existenciais delineados com as marcas de ações intencionais, carregadas de sentido.

Da qualidade da resposta às interrogações que a vida nos faz depende a qualidade de vida, do ser pessoa, das relações, dos saberes e fazeres. Daí, a importância de formar para a responsabilidade como condição necessária para a construção de uma forma de viver oxigenada pelo sopro da responsabilidade pessoal ou institucional.

O modo como a pessoa assume sua responsabilidade diante da vida também diz de seus valores atitudinais. Em frequência baixa, mas nem por isso menos significativa, os respondentes apontam ainda, em meu entender, os seguintes valores atitudinais através das seguintes características: motivação, respeitabilidade, dinamismo, interesse, flexibilidade, formação, crítica, vida pessoal, carisma, acredita

no que faz, segurança pessoal, vontade, objetividade, equilíbrio, cooperação, comprometimento social, espiritualidade, caráter, paciência. Nesta linha de compreensão, esses conceitos participam diretamente do conteúdo integrante do conceito maior, responsabilidade.

A quinta temática, pontuada por 133 dos respondentes do questionário, é a *atualização*. Esse conceito me remete, em primeira instância, a um movimento mundial que deixa a sensação de que o ser humano está sempre na condição de *edição superada* ou ultrapassada. Dito de outro modo, o desenvolvimento da pessoa, a formação de hábitos, de valores, a consolidação de ideais, a construção de sentido de vida andam em descompasso com a velocidade da informação, o volume de dados acumulados, o progresso da técnica e da ciência.

Há uma demanda externa que exige da pessoa respostas rápidas e qualificadas, situadas, na maioria das vezes, muito além das possibilidades existenciais construídas em tempo real. Assim sendo, a busca por atualização tornou-se um quase *frenesi* necessário e enlouquecido para que a pessoa possa continuar na luta por garantir seu reconhecimento no meio em que circunda.

Dito isto, procuro entender pessoas que buscam dar respostas ao tempo presente na condição de *atualizadas*. Para tal, pagam um preço exacerbado no empenho de conjugar o atendimento a inúmeras demandas e condições na arte de viver esculpindo respostas significativas num processo incessante e exigente.

Atualização não é entendida aqui como conceito restrito ao mundo da informação *Just-in-time*. Leia-se atualização em todas as dimensões constitutivas da pessoa: atualização que passa pela qualidade no modo de ser, fazer, saber e conviver com o outro, seja esta pessoa, conhecimento ou mundo em geral.

Atualizar-se é agregar valor humano, intelectual, relacional, metodológico, enfim, é reeditar permanentemente a vida em sua excelência humana e profissional. É, ainda, integrar a dinâmica das temáticas interiores já trabalhadas no todo da pessoa que caminha dentro de uma lógica de produção de sentido pautada por

valores criativos, vivenciais e atitudinais, numa atitude transcendente, balizada pela liberdade e responsabilidade pessoais.

Essa constante atualização pode responder a uma dinâmica de cuidado de si para melhor cuidar do outro, na medida em que o ser humano, enquanto ser para o outro, ao investir em si, já está investindo, com maior qualidade, no cuidado do outro.

Atualização remete ao conceito e atitude de *formação continuada*, em tela nos últimos tempos, especialmente no meio acadêmico. É nessa atitude de contínua busca que as pessoas se reconhecem.

A característica *solicitude* é citada por 104 respondentes. Muito associada à característica do afeto, da acolhida, dos processos de humanização, este colocar-se à disposição do outro, a postura de dar atenção, manifestar empenho e interesse pelo bem comum, enfim, estar por inteiro diante do outro, aparece com destaque.

Ao dizer isso, estou falando do eixo do afeto, da qualidade das relações que se estabelecem entre as pessoas. Diante do fato de que sempre afetamos o outro com nossa presença ou com nossa intervenção, torna-se cada vez mais necessário considerar a qualidade das relações no âmbito educativo.

Muito mais do que um profissional apenas com suporte técnico, os dados levantados mostram o desejo do encontro com a pessoa desse profissional e com a pessoa do acadêmico. É na qualidade desses encontros entre pessoas que se constituem o professor e o acadêmico. Ou seja, antes de ser educador ou acadêmico, somos pessoas e como tal nos movemos e somos.

Na concepção de Frankl (2003), poder-se-ia entender a *solicitude* como um movimento do sujeito em direção a algo diferente de si mesmo, concepção muito próxima do conceito frankliano de transcendência. Talvez possa ser compreendida como uma expressão da atitude de autotranscendência, na medida em que se direciona ao olhar do outro e ao atendimento às suas necessidades.

Outras características resultantes do questionário que também aparecem, embora com menos freqüência, podem ser agrupadas a partir da lógica dos valores já citadas neste texto: valores vivenciais, valores criativos e valores atitudinais.

No campo dos valores vivenciais, que dizem respeito à qualidade das relações, posso listar: relacionamento saudável, afetividade, condições de trabalho favoráveis, comunicabilidade, ética, reconhecimento, compreensão, atenção, humildade, simpatia, empatia, acessibilidade, autenticidade, saber ouvir, sensibilidade, liderança, dedicação, diálogo.

A *boa remuneração* surge como a sexta temática mais apontada, aparecendo citada 98 vezes. A necessidade de segurança, de reconhecimento social, de satisfação das necessidades básicas, já apontadas por Maslow (1991) reaparecem nos dados da pesquisa.

Numa sociedade em que os laços sociais, os vínculos familiares, religiosos, associativos ou cooperativos parecem esfacelar-se, recai maciçamente sobre a pessoa a responsabilidade por seu existir no mundo, também enquanto supridora de suas próprias necessidades básicas.

Dentro dessa aldeia global, onde se mundializaram as tecnologias de informação e comunicação, os saberes e as grandes ou pequenas descobertas, ainda não se deram passos na universalização da solidariedade. Justifica-se, então, como mais legítima e necessária, a preocupação com uma boa remuneração como condição não só desejada mas, requerida para dar conta do exercício da cidadania e do cuidado de si e do outro em seus aspectos globais, sem esquecer o investimento caro e necessário para as práticas de formação continuada.

Não podemos esquecer também que, imersos numa sociedade que se guia pelas leis do capital, boa remuneração dá acesso a esse jogo de mercado almejado por todos e usufruído por tão poucos.

A disparidade salarial nos países pobres ou em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, é muito gritante. Nosso país conta com os piores índices referentes à justiça

distributiva. A categoria dos educadores encontra-se entre os que reclamam por condições profissionais dignas, inclusive no quesito remuneração salarial.

Boa remuneração, talvez muito mais que realidade, apresenta-se aqui como desafio, como protesto, como busca por reconhecimento por parte de um profissional a quem muito é exigido e que é pouco gratificado monetariamente por todo seu ser e fazer voltados à causa da educação.

Os dados trazem, com 85 ocorrências, a expressão *inteligente*. A primeira questão que coloco é referente à conceituação desse termo. O que é ser inteligente? Quais as características de uma pessoa inteligente, na compreensão dos respondentes do questionário?

Tentando dar uma resposta reflexiva, à luz do todo da pesquisa, diríamos que certamente o termo inteligente é tomado em sua acepção ampla. Ou seja, ser inteligente hoje exige o domínio de habilidades e competências múltiplas para dar conta do que a vida espera da pessoa. Passa pelos conceitos de Goleman (1995), enfim por uma tessitura que se faz reunindo os fios da inteligência emocional, racional, intuitiva, noológica, dentre outras.

Nossa sociedade ocidental sofre até hoje as conseqüências de um conceito reducionista de inteligência, calcado na lógica formal, e que considera apenas a dimensão racional. Em nome dessa compreensão, muitas pessoas foram consideradas não inteligentes, não potenciais para aprendizagens e entraram nas estatísticas do fracasso escolar. E isso desconsiderando o fato de outros, apesar dessa situação, lograrem transcender a escola formal e terem conseguido desenvolver suas habilidades e competências fora do ambiente desse tipo de instituição.

Nas últimas décadas, o alargamento da consciência, a ampliação havida quanto aos tipos de inteligência, os novos modos de entender a pessoa e suas variadas formas de aprender, levaram as ciências, especialmente as humanas e sociais, a uma nova compreensão, considerando as múltiplas formas de ensinar e as múltiplas formas de aprender.

Dentre essa multiplicidade de saberes, a educação formal e os processos formativos, de modo geral, começaram a considerar a inteligência emocional, as relações significativas, o saber técnico, dentre outros, como parte de um todo maior chamado inteligência.

Essa nova realidade leva a uma compreensão da inteligência a partir de um contexto amplo, em que, numa perspectiva frankliana, a pessoa é desafiada a responder de maneira livre e responsável, em atitude transcendente, geradora de valores criativos, vivenciais e atitudinais, às interrogações que a vida lhe faz.

Na tentativa de superação da lógica do saber, apenas racional, creio que ser inteligente também inclui o campo da intuição humana, dos movimentos da interioridade, da inteligência reflexiva, do encontro intuitivo com o eu, o que alarga a consciência e amplia as condições de possibilidade para o encontro com o outro, a exemplo do que Levinas (2007) e Buber (1974) nos propõem. Ou, dito de outra forma, é assumir a condição humana no sentido proposto por Arendt (2001).

#### 4.2 INICIANDO A CATEGORIZAÇÃO

Tendo por base as características que definem um educador realizado e bem-sucedido em sua vida e as indicações feitas pelo grupo de respondentes da primeira etapa do meu estudo, de educadores que atuam no Unilasalle e apresentam tais características, passo a analisar a trajetória de vida dos dez educadores mais vezes referidos.

Reforço que esta é a segunda parte, na qual analiso as categorias que surgiram a partir do exame das entrevistas. Relembro que a análise foi realizada através do esquadrinhar da análise de conteúdo utilizada por Bardin (1988) e que dela resultaram as seguintes categorias: realização e êxito na vida; querer existencial; internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar; construção do eu no ser para o outro; escolhas que fazem



crescer; vínculo com o outro: pessoa e instituição; a invenção de um método e processo formativo na dupla face: estudar e trabalhar.

Nestas notas introdutórias, antes de entrarmos na análise propriamente dita, reafirmo que meus esforços procuram trilhar os caminhos da compreensão da pessoa humana. Além do entendimento do que somos, procuro, como já dizia Sartre (2004), entender como chegamos a ser o que somos, tendo-se presente que a existência humana tem autoria sobre a “essência”. Isto significa, no entender do autor, compreender que a pessoa “[...] primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define (2004, p. 202). Assim, o homem é, antes de mais nada, um projeto que se vive subjetivamente [...]” (SARTRE, 2004, p. 203).

Este constante devir da pessoa, enquanto projeto inacabado, nos remete ao fato de que a sua realização é da responsabilidade exclusiva de cada um e, conforme sugere Levinas (2007, p. 84), “[...] ninguém pode substituir-me. Tal é a minha identidade inalienável de sujeito”. Se somos responsáveis pelo nosso projeto de vida e pela efetivação dele, entendemos que o sucesso, a (re)construção do sentido existencial e a realização, também dependerão das nossas escolhas. Assim,

[...] o verdadeiro problema nada mais é do que o defrontar-se com o valor, decidir qual das possibilidades *merece* ser desenvolvida, qual é necessária. A confrontação com essa problemática equivale à confrontação com a nossa responsabilidade (FRANKL, 1978, p. 35) [grifo do autor].

Esse fazer-se, tornar-se humano, foi sendo explicitado através da fala dos dez educadores no decorrer das entrevistas. Concordo com Levinas (2007, p. 43) quando este autor destaca que “[...] o fato de ser é o que há de mais privado; a existência é a única coisa que não posso comunicar; posso contá-la, mas não posso partilhar a minha existência”.

Com base na análise daquilo que denomino o perfil de um educador bem-sucedido e realizado em sua vida e nas entrevistas realizadas com os dez educadores mais citados como sendo pessoas que, no seu ser e fazer, integram características constitutivas de tal perfil, agrupei os conteúdos manifestados em categorias correlacionadas ao longo de toda a vida do ser humano.

Entendo que o conjunto destas categorias viabiliza a constituição de um eixo compreensivo cujo elemento substancial são as relações alicerçadas no tripé que envolve a relação da pessoa consigo mesma, com o outro e com o entorno sócio-cultural.

Deste modo, defendo a idéia de que não é possível compreender a realidade existencial de tornar-se pessoa, somente atentando aos fatores de ordem interna ou de ordem externa, mas também à qualidade das relações que a pessoa vai construindo entre ambos, no decorrer de sua vida.

Esse empreendimento para toda a vida, conforme Rogers (1982), o tornar-se pessoa é processo construído com a experiência e a aprendizagem individuais do dia-a-dia de cada qual.

Ou, no dizer do poeta português Fernando Pessoa lembrado por (JUSTO, 2001, p. 42)

Quero casar com o que sou.  
Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.

Esta visão constitutiva da vida do ser humano poderia fundamentar, no meu entender, o rompimento de visões dicotômicas que fragmentam a unidade e a totalidade humana. Assim, resultantes das entrevistas, surgiram as categorias já citadas que influenciam o educador em seu processo de tornar-se pessoa e são determinantes para que sua vida seja provida de sentido, e, como decorrência deste, seja bem-sucedida e realizada.

Para fins didáticos, a seguir, apresento, de forma sistemática, estas categorias responsáveis por um todo que caminha rumo à plenitude da pessoa, viabilizando-lhe viver uma vida com sentido e, por conseqüência, logradora de êxitos.

Contudo, apesar desta separação didática, em consonância com o que tenho discutido no decorrer deste estudo, fundamentado nas postulações de Frankl (1978, 2003d), Maslow (1991), Nóvoa (2000), Sousa (2008), Seligman (2004), dentre outros, acolho e reflito sobre a vida humana em sua totalidade.

## CATEGORIA 1: REALIZAÇÃO E ÊXITO NA VIDA

Nesta categoria, com grande proximidade com o perfil descrito até então, apresento questões relacionadas com o fazer e o sucesso na vida destes educadores.

Para a educadora nove chamam a atenção aspectos cognitivos e afetivo-emocionais. Para ela: “Isso demonstra que o professor tem que ter um preparo e formação que articule o seu ser pessoal com o profissional”.

O educador dez dá ênfase ao aspecto profissional, à experiência e à questão relacional. Destaca: “O que acho de melhor em mim, e que passo para os outros, é a maneira pela qual eu atuo com as pessoas”. Afirma ser uma pessoa que gosta de trabalhar com alunos, é solidário, exigente e compreensivo. Completa: “Endurecer, porém, sem perder a ternura”.

Entusiasmo, conhecimento técnico, espírito crítico, humildade, bom humor e proximidade com os acadêmicos são virtudes cultivadas pelo educador dois. Procura diferenciar-se como uma “pessoa acessível. Pois, quando as pessoas são mais acessíveis no meio acadêmico, elas acabam sendo mais percebidas pelo aluno como uma pessoa de sucesso”. Outra característica apontada pelo educador dois é o hábito de admitir erros:

Eu já errei em sala de aula mais de uma vez, mas, em todas as vezes que eu errei, a primeira coisa que fiz, foi parar tudo e declarar: aquilo que disse para vocês estava errado, ou aquela colocação do aluno estava certa e a minha estava errada, e vamos tocar para frente.

Atribui o ser lembrado pelos acadêmicos à sua “postura franca, a postura ética [...] caso me comprometa com alguma pessoa, ou com alguma instituição, ou com o meu aluno, eu vou cumprir”. Interrogado sobre características de uma pessoa de sucesso, o educador dois arremata: “Eu abordaria esses quatro fatores: A gente tem que ser uma pessoa que se comunica bem, tem que ser ético, tem que ter conhecimento, e tem que saber reconhecer, caso errar”.

Acredito que o mais importante do relacionamento, em si, é a realidade de ele demarcar a qualidade dos processos de humanização das pessoas. Dentre os autores humanistas, recupero esse valor da qualidade do encontro entre as pessoas a partir de Mosquera, quando afirma:

O *encontro* com o outro é muito mais do que uma simples apreciação ou comercialização. Trata-se de um intercâmbio, presença palpante no instante vivencial. Ao encontrar uma outra pessoa eu posso ser reconhecido como alguém igual e ganhar em dignidade de pessoa (MOSQUERA, 1987, p. 72).

Tais valores esculpidos a partir de relações humanizantes são perceptíveis nos relatos dos meus entrevistados. Poderia concluir tratar-se de um grupo de entrevistados pautado por um humanismo muito apurado, marcado especialmente por um cuidado de si e um cuidado do outro, possibilitados por relacionamentos saudáveis.

O destaque do educador cinco também recai sobre a qualidade do relacionamento estabelecido entre educador e acadêmicos: “Tenho com eles um relacionamento muito bom”. Procura deixá-los à vontade, e ao mesmo tempo pontua esse relacionamento por “transparência, clareza na metodologia e no comportamento, firmeza na postura, ou seja, hoje, a gente não pode agir de uma forma e, amanhã, de outra”. Liga seu sucesso também à sua metodologia de trabalho: “Sou muito metódico, muito racional, não engessado, mas procuro dar minhas aulas iniciando com a turma no primeiro dia já explicando ou programando o que estaremos fazendo no 15º dia”.

O educador seis faz o trabalho em sala de aula “procurando passar vivências profissionais” e o conhecimento da atividade profissional. Essas vivências são

fundadas na premissa de que “Um bom relacionamento com os alunos acaba levando o professor a essa introspecção, essa busca do desenvolvimento, de novas experiências”. Recupera ainda a importância do equilíbrio familiar, profissional e do relacionamento com as pessoas em geral, sempre no sentido de compreendê-las para poder ajudá-las.

A educadora quatro refere sua vontade de trabalhar e sua crença naquilo que faz. Trabalha com a “Promoção humana, a possibilidade de dar ao outro a promoção humana, independentemente de quem seja”. Para isso, não abre mão da fé em Deus e da fé nas pessoas, bem como de seu projeto de vida, que ajuda a perseverar em sua trajetória. Esse posicionamento diante da vida apresenta-se em estreita relação com a posição de Seligman, ao afirmar: “A relação entre esperança no futuro e fé religiosa é provavelmente a pedra angular do motivo pelo qual a fé afugenta o desespero e aumenta a felicidade” (SELIGMAN, 2004, p. 78).

A determinação e a ação da educadora quatro estão muito presentes em suas falas e em sua vida. Seu exemplo a seguir procura ser um recorte deste modo de viver: “Se você me mandar lá para a Ucrânia e me der o endereço e disser dê um jeito, você tem R\$ 100,00 para ir, saiba economizar e me traga o troco, eu vou fazer o possível e vou lhe trazer o troco”.

Interrogada sobre sua indicação como professora realizada e bem-sucedida a educadora três opina:

Pois é, eu acho que passo para eles essa determinação, seriedade e respeito. Assim como eu respeito, eu peço respeito. Sinceridade. Acho que é amor; eu gosto muito do que faço; então, ao mesmo tempo é a dureza, mas uma dureza que demonstra o amor, aquela dureza, mas a de querer bem; é como a mãe que educa.

A mesma educadora complementa: “Eu acho que bem-sucedido é aquele que faz o que gosta, e gosta do que faz. Mas se a gente faz o que gosta e se a gente consegue viver daquilo que gosta [...], não trabalhar só pelo dinheiro”. Ela ainda destaca o amor, a determinação, o respeito pelas pessoas em geral, o relacionamento com os colegas, a forma prazerosa de educar, que torna o “ambiente agradável, a atmosfera leve”.

De forma objetiva o educador cinco explica as causas de sua indicação como pessoa bem sucedida: “Dois termos com uma preposição: transpiração *com* inspiração. Muita transpiração, porque ela passa por método, passa por organização e por estudo, afinal, gênio não existe”. Para ilustrar sua posição, relembra a época em que jogou num clube de futebol. “Exigia-se transpirar muito, juntamente com ter alguma inspiração, alguma habilidade”.

A esse esforço, ele agrega o valor do relacionamento:

No mundo moderno o relacionamento é um bem imaterial, do qual não temos como calcular a preciosidade, chamado Network, e isto vai do mundo dos negócios ao mundo pessoal. Se tiver habilidade com meus alunos, por exemplo, para mantê-los atentos 100%, e eles derem sua colaboração, eles terão sucesso na vida e eu também.

Vejamos a compreensão da educadora um sobre sua indicação como pessoa bem-sucedida:

Eu lhe posso jurar, você deve ter visto como eu fiquei surpresa, porque eu acho que essa questão de ser bem-sucedido, muitas vezes, está vinculada ou esteve vinculada com as profissões liberais, porque você associa. Imaginei quem seriam essas pessoas bem-sucedidas, as pessoas que ocupam cargos mais elevados, porque o conseguiram, e profissionais liberais que atuam em outras áreas. Ou as pessoas que de alguma forma estão em programas de pós-graduação, ou sei lá, alguma coisa assim. Foi uma surpresa, porque professores não são vistos como pessoas bem-sucedidas. Acredito haver uma questão que é muito subjetiva, muito mais subjetiva do que objetiva, porque, algumas vezes, isso define a escolha.

Essa educadora acredita muito no entusiasmo, no brilho no olho das pessoas como parte subjetiva que chama de empatia. Pensa também que o “vínculo afetivo, e a admiração que alguém tem, às vezes, pela vida profissional, se mistura muito com a pessoal”. Considera-se feliz, afirma gostar do que faz, sente-se realizada com a profissão e a convivência com alunos e colegas, se diz possuidora da habilidade para resolver problemas e isso considera ser bem-sucedido. Conclui dizendo:

Então, para eu ser bem-sucedida, é a pessoa cumprir anos de profissão e continuar encantada, achando que faz diferença, imaginando que ela colabora em fazer a diferença para os grupos de alunos a quem leciona, para aquela comunidade, para os colegas com quem colabora.

Aliado ao conhecimento técnico, o educador outro é outro que volta à questão da humanização na relação com os acadêmicos:

Já fui várias vezes paraninfo, ou homenageado, talvez a resposta disso tudo é eles saberem e terem confiança de que você está formando não só um técnico, mas uma pessoa. A cada oportunidade na sala de aula você dá exemplos em questão de convivência, de troca e respeito.

O educador acima recupera ainda em sua fala o bem-estar pessoal, a postura ética, o respeito e a produção de coisas boas para o outro. Ele aposta muito na questão motivacional de seus acadêmicos, pois acredita que sua atitude “[...] acaba internalizando que eles podem, que é possível, acho que por trás disso esteja transitando a palavra motivação, consigo levar para eles aspectos motivacionais que faz com que eles tenham energia”. Procura estar de bem consigo, enxergar o lado bom da vida e estar sempre atento às necessidades das pessoas. Em sala de aula procura que os colegas com melhor compreensão do conteúdo sirvam de apoio àqueles que estão passando por alguma dificuldade momentânea. Constata nessa estratégia o estreitamento de vínculos entre os discentes, e destes com sua pessoa.

No entendimento dos educadores entrevistados o sucesso e a realização na vida é fruto de um esforço pessoal em que se articulam fatores internos e externos. Olhar a trajetória de vida dos educadores pelo viés da positividade, isto é, focalizar educadores realizados e bem-sucedidos, possibilita-me inferir que a estrutura interna da pessoa é condição *sine qua non* para o enfrentamento e a superação do mal-estar que pode manifestar-se nas diferentes dimensões humanas e nos variados contextos sociais, econômicos e culturais, como os vividos na atualidade pela grande crise ética e financeira em dimensões de globalização.

Esta inferência, conjugada com os pressupostos de Jesus (1998, 2001a), Seligman (2004), Mosquera e Stobäus (1984, 2003, 2006), me mobiliza a acentuar a dimensão do bem-estar. Para Seligman:

O bem-estar que a utilização das forças pessoais produz tem sua base na autenticidade. Mas assim como o bem-estar precisa ancorar-se em forças e virtudes, estas devem estar ancoradas em algo maior. E assim como a vida boa está além da vida agradável, a vida significativa está além da vida boa (SELIGMAN, 2004, p. 29).

Seligman ainda nos chama atenção para uma cultura do ‘negativo’, da desqualificação, da despotencialização da pessoa.

Todo mundo procura as repostas a essas perguntas, e é natural recorrer à psicologia para isso. O resultado é a surpresa, ao perceber o quanto o lado positivo da vida foi negligenciado. Para cada 100 artigos de jornal sobre tristeza, apenas um é escrito sobre felicidade (SELIGMAN, 2004, p. 20).

Frankl (2003d) faz uma discussão sobre a felicidade e o sucesso. O autor insiste em que as pessoas não tenham como objetivo-fim o bom êxito nos seus empreendimentos. Ele justifica sua posição, esclarecendo que:

[...] o sucesso, como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de uma dedicação pessoal a uma causa maior que a pessoa, ou como subproduto da rendição pessoal a outro ser. A felicidade deve acontecer naturalmente, e o mesmo ocorre com o sucesso; vocês precisam deixá-lo acontecer não se preocupando com ele. Quero que vocês escutem o que sua consciência diz que devem fazer e coloquem-no em prática da melhor maneira possível. E então vocês verão que, a longo prazo – estou dizendo: a longo prazo! – o sucesso vai persegui-los, precisamente porque vocês esqueceram de pensar nele (FRANKL, 2003d, p. 11).

Seu convite é para a superação desta cultura científica do negativo pela instauração da Psicologia Positiva ao se referir à ciência e à pessoa.

Por mais que o meio possa influenciar, a decisão sempre está na pessoa do cientista, do cidadão, do sujeito, enfim. Essa recuperação da pessoa torna-se força motora para uma mudança nos modos de compreensão do existir humano. “O ambiente é o marco, mas o homem é a figura e esta é singular, diversificada, única.” (MOSQUERA, 1987, p. 48).

Os educadores pesquisados salientam que o ser humano precisa estar preparado para saber viver sua vida em plenitude. Para tanto, a responsabilidade e a liberdade são imprescindíveis. Nessa linha, conforme Frankl, a defesa da liberdade e da responsabilidade pela autodeterminação encaminha

[...] a existência humana para o seu nível autêntico, por cima dos condicionamentos biológicos, psicológicos ou sociológicos. Doravante, cumpre, pela introdução da noção de transcendência na ciência do homem, restabelecer uma imagem do homem mais fiel à sua natureza. Uma imagem correta rompe não só com a facticidade, como também com a imanência. Uma idéia do homem limitada à imanência não está completa. Ou bem o



homem se concebe como a imagem de Deus, ou degenera em uma caricatura de si mesmo (FRANKL, 1978, p. 269-270).

Quando entra em questão a dimensão profissional, os educadores citam aspectos cognitivos e afetivo-emocionais que, nas suas concepções, são relevantes para serem bem-sucedidos e realizados. De forma resumida, são mencionados aspectos tais como: experiência; relacionamentos interpessoais; entusiasmo, conhecimento, espírito crítico, humildade, bom humor; proximidade com os acadêmicos; postura franca; ética; metodologia; equilíbrio familiar; vontade de trabalhar; fé em Deus e nas pessoas; respeito pelo outro; gostar do que faz; e empatia, bem-estar pessoal, dentre outros.

Em consonância com os aspectos citados pelos entrevistados, como já trabalhados anteriormente, os acadêmicos, professores e coordenadores de curso, ao responderem ao questionário, também compõem uma cartografia muito próxima da desenhada pelos educadores entrevistados. Por ordem decrescente de indicação, eles constroem o perfil do professor bem-sucedido e realizado em sua vida, com os seguintes fatores: alegria; didática; domínio de conteúdo; responsabilidade; atualização; solicitude; boa remuneração e inteligência, dentre outros.

O “estar bem consigo”, salientado pelo educador oito, traz à tona a idéia do cuidado de si trabalhado por Timm (2006), Foucault (1990), Mosquera (1978) Timm, Mosquera e Stobäus (2008).

Exemplificamos a relevância do cuidado de si com o testemunho de reconhecidos autores de nosso meio que, apostando na formação integral da pessoa, a vêem passando necessariamente pelo cuidado de si como legitimação para o cuidado do outro.

Em todos os tempos, épocas e lugares, surgiram diferentes formas de existência preocupadas em desta fazer um caminho para uma outra melhor; ou dela a melhor. Independentemente de qual das duas vias seria seguida, uma coisa se constata: tratava-se de cuidar de si; na primeira, com vistas a chegar bem no depois, e, na segunda, a chegar ao bom termo pela vivência desta em sua busca do melhor de si (TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2008, p. 41).

Nesta trajetória, cada educador vai esculpindo seu modo de ser humanizante. A educadora quatro apresenta fortes características de empatia e auto-transcendência. Ao mencionar tal conceito, recorro à explicação de Frankl (2000, p. 41-42) ao dizer que

[...] essência da existência humana é a auto-transcendência, a qual não consiste em observar-se, nem em espiar-se, nem em questionar-se continuamente, excetuando aquelas situações críticas que fazem necessária uma análise também crítica. O homem não descarrega suas pulsões nem reaciona aos estímulos, senão que atua para intervir no mundo.

A educadora em questão afirma obter êxito com os acadêmicos e na vida, principalmente pela capacidade de colocar-se no lugar da outra pessoa: “Ter paz, realizar um serviço de que gosta e ganhar para o sustento, isto sou eu”. Destaca ainda o cuidado de si que passa pela reflexão:

Ter virtude reflexiva sobre a vida e sobre como estou vivendo. Isto eu faço todos os dias ao acordar, e isto vai junto com o meditar e o alongar-me. Nunca levanto da cama sem me conectar, acho que não o consigo. Como se eu dissesse: Meu Deus vem comigo, porque sozinha não consigo.

A capacidade de resiliência<sup>30</sup> é notória na educadora quatro, ao relatar as agruras pelas quais passou e a leitura positiva que faz da sua vida. Acredita ainda que as pessoas percebem nela a fé: “Pode ter certeza que viram em mim a fé. Nunca ninguém vai encontrar em mim uma pessoa desmotivada. Eu já passei por muitas situações difíceis na vida, para chegar onde eu estou”.

Quando me refiro ao termo resiliência tenho presente a compreensão apresentada por Bernard (2002), citado por Sousa (2006, p. 29):

A resiliência pode, conseqüentemente, ser entendida como uma característica estrutural que se especifica no decurso do processo desenvolvimental e que é susceptível de ser ativada em idades precoces ou durante o percurso escolar, recorrendo a condições de apoio externo e ao reforço de certas características pessoais, que se consubstanciam como fatores de proteção.

---

<sup>30</sup> A característica resiliente, como uma competência da pessoa, conforme compreensão de Sousa (2008) apresenta-se como tema transversal nas falas dos educadores. Daí a razão da temática resiliência mostrar-se e esconder-se em toda minha análise ao longo deste capítulo.

Rutter (1985, lembrada por DELL'AGLIO; KOLLER; YUNES, 2006, p. 26) menciona que fatores tais como “[...] as experiências positivas que levam a sentimentos de auto-eficácia, autonomia e auto-estima, capacidade em lidar com mudanças e adaptações, e um repertório amplo de abordagens para resolução de problemáticas” interferem no desenvolvimento da resiliência.

Essa estratégia resiliente manifesta na vida formativa desses educadores também se mostra no poder criador, expresso pela educadora nove no enfrentamento das adversidades para conquistar o que faz sentido para ela:

Tenho como lema que não possuo tempo para ficar me lastimando e, desse modo, mediante uma dificuldade, até posso me sentir desanimada e frustrada, mas, em seguida busco construir algo de positivo para colocar no lugar daquilo que não foi tão favorável. Busco na criação uma forma de superação e até de provar para mim mesma que tenho condições de seguir em frente.

Também o educador oito atribui muito da qualidade de seus processos formativos ao seu modo de ser persistente e resiliente:

Tem muito a ver com o meu perfil, de ir até o fim. Se eu for numa fronteira, vou chegar até a fronteira, faço uma reflexão se aquilo é para mim, mas quando entendo que tenho como chegar lá, vou até o fim, não largo antes.

Experiência de vida é característica da educadora sete. Ela se refere aos acadêmicos lhe perguntando: “Professora, quanto tempo a gente leva para ser que nem a senhora?” Sua garra, determinação, ação, habilidade para resolver problemas, sua capacidade de ajuda leva-a a sentir-se “meio mãe” dos acadêmicos.

Esse modo de existir, pautado enfaticamente por relacionamentos significativos, leva-me a acreditar que, mesmo estando no auge da era do conhecimento, já estamos no limiar da era da humanização. Nesse sentido, concordo com Mosquera (1978, p. 20) quando ele, com base no pensamento de Goodlad, (1974) refere que:

A perspectiva humanista na educação tornou-se um imperativo. A preocupação do homem como um todo, a sua felicidade e a sua saúde quer seja física ou psíquica são vitais. Até hoje tem predominado um subprocesso educacional mantido muitas vezes pelo medo, a suspeita em culturas oprimidas pelo racismo, a guerra e o desequilíbrio social.

Não mais apenas o aluno, não mais apenas o educador, mas a pessoa do aluno e a pessoa do educador. É o que eu quero: o encontro de pessoas por inteiro que se acolhem e se reconhecem, em relação integral e integrada. Nesse sentido, Dell'aglio, Koller e Yunes (2006, p. 16) refletem que:

[...] conhecendo a força humanizadora que vem das relações de proteção, dos processos de resiliência construídos ao longo da convivência entre humanos, podemos estimular o sentido crítico que cada criança, adolescente, agrupamentos familiares e comunidade precisam desenvolver para reafirmar o direito à vida, digna e justa para todos.

No meu entender, além do já dito nas páginas anteriores, a realização e o êxito na vida são decorrentes de vários fatores resultantes das relações internas e externas da pessoa que constrói sentido em seu existir. A qualidade dos relacionamentos, consigo e com o outro, está estreitamente conectada com a capacidade de resiliência, seja na educação, seja nas situações vivenciais, em geral.

Retomando o exposto anteriormente, postulo que a realização pessoal ou profissional e uma vida bem-sucedida estão extremamente vinculadas a um desejo interno, ou, dito de outro modo, a um querer existencial. Este querer se constitui em foco de minha próxima temática de análise.

## CATEGORIA 2: QUERER EXISTENCIAL

O posicionamento diante dos acontecimentos da vida, tomado pelos educadores, todos eles com boa capacidade de resiliência, também se apresenta com nuances diferenciados. A educadora nove tem ciência da importância do papel do querer para o desenvolvimento pessoal: “tantas pessoas têm todas as condições propícias para se desenvolverem mais, por um motivo ou outro, não seguem em frente. Isso demonstra que o querer ser e fazer algo é um diferencial na história de cada um”.

De compromisso em compromisso, a vida é vista pelo professor cinco como “curiosidade natural do ser humano”, curiosidade que o leva a aprofundar-se mais e melhor nas questões que se propõe. Desde cedo, essa curiosidade levou a educadora quatro a trabalhar, a fazer, a inovar, a transcender-se.

O *querer existencial* se mostra como força propulsora à ação, como movimento para a exterioridade, direcionado para algo ou alguém diferente de si mesmo, situado para além dos limites do social, da cultura, da história, ou mesmo das contingências que cercam o sujeito, mas com sentido para a sua vida. Para Maslow (1991, p. XXII):

Pelo visto, se funciona melhor quando lutamos por algo de que carecemos, quando desejamos algo que não temos, e quando pomos nossas forças ao serviço da luta por conseguir a gratificação desse desejo. O estado de gratificação não é necessariamente um estado de felicidade ou satisfação garantido. É um estado de debate, que suscita problemas, contudo, também soluções.

Nos labirintos existenciais, a resposta sempre é da pessoa. Relembro Sartre, quando o autor faz alusão ao fato de que “[...] a vida não tem sentido *a priori*. Antes de viverdes, a vida não é nada; mas de vós depende dar-lhe um sentido, e o valor não é outra coisa senão esse sentido que escolherdes” (SARTRE, 2004, p. 202) [grifo do autor]. Isso significa, assim como já afirmava Frankl (2003d), que o sentido da existência é de responsabilidade de cada pessoa.

Os educadores em foco apresentam-se com um grande princípio de vida, já pontuado por Frankl (2006): o posicionamento que assumem diante da vida, especialmente nas situações adversas, é que determina a trajetória da pessoa. O que segue é muito ilustrativo para a compreensão de o que determina o caminho a seguir não são os fatos da vida em si, mas, sim, o posicionamento que a pessoa assume perante os mesmos. Vejamos como isso transparece no depoimento da educadora nove:

Sei que todas as pessoas, de uma forma ou de outra, possuem dificuldades no decorrer de suas vidas. Contudo, entendo que o problema maior não são as dificuldades, mas como cada um de nós se posiciona em relação a elas. Relembrando fatos de minha vida, sinto-me muito satisfeita com tudo que consegui construir.

Ela continua seu relato e se refere à sua mãe presente e preocupada com a segurança da filha, em face das inúmeras dificuldades para continuar os estudos: “Pela minha mãe, eu teria feito somente o magistério. No entanto, acredito que sua posição não era por não valorizar o estudo, mas sim, porque ficava preocupada com todas as dificuldades que eu enfrentava para continuar estudando”.

Apesar das dificuldades para estudar, o valor atitudinal prevaleceu em sua vida levando-a a superar os obstáculos de diversas ordens como, por exemplo:

Quando entrei na faculdade as preocupações aumentaram, pois eu já lecionava em duas escolas e estudava à noite. Não havia muitas opções de horário de ônibus e, desse modo, descia na parada por volta da meia-noite, e ainda tinha que caminhar quase dois quilômetros até chegar em casa, numa estrada sem luz elétrica e com pouquíssimas residências. E, no dia seguinte, toda a rotina novamente. Para superar o medo, eu recordo que eu ia “conversando” em voz alta com Deus. Pode parecer engraçado, mas esta companhia imaginária é que me dava a segurança e a sensação de não estar sozinha [grifo meu].

Um dos elementos significativos no depoimento acima é a questão da espiritualidade e da fé, não vistas como sinônimo da crença numa determinada religião, mas, sim, como algo que liga com o transcendente. Para Frankl (1978), a pessoa é uma unidade e totalidade indivisível. Sua posição nos auxilia na compreensão de um sujeito entendido em sua totalidade, ou seja, nas suas dimensões física, psíquica e espiritual e, por isso, é

[...] mais do que o simples corpo, e alma; vimos que ele representa, no fim das contas, o espiritual. O homem é mais do que o organismo psicofísico: é pessoa espiritual. Nessa qualidade, é livre e responsável, livre “do” psicofísico e “para” a realização de valores e o preenchimento do sentido de sua existência. É um ser que luta para realizar valores e preencher o sentido. Não identificamos no homem apenas a luta pela vida, mas também a luta pelo sentido da vida (FRANKL, 1978, p. 177) [grifo do autor].

O autor avança em relação aos paradigmas psicológicos, fisiológicos ou sociológicos que, por vezes, fragmentam e reduzem o homem e a sua humanidade, não considerando que ele é um ser espiritual e incondicionado. Conforme Frankl (1978, p. 177):

Enquanto só formos capazes de ver no homem o que, de uma maneira ou de outra, é condicionado, não distinguiremos senão uma espécie de homúnculo, não perceberemos o *homo humanus*, o homem autêntico. Do

biologismo, do sociologismo e do psicologismo não saem caminhos na direção do humanismo, apenas do *humunculismo* [grifo do autor].

Tais paradigmas argüidos por Frankl, ao desconsiderarem ou ao colocarem num segundo plano as dimensões da espiritualidade, da liberdade e da responsabilidade do ser humano na construção de uma vida com sentido,

[...] não conseguem captar o sentido: em sua concepção do mundo, cada uma se restringe a uma camada da existência – física, psíquica ou social – deixando de lado precisamente o tipo de existência em que pode aparecer algo como intencionalidade, ou seja, a existência espiritual. Somente quando ela é levada em conta na sua aspiração essencial ao sentido e ao valor, é que se estabelecem condições para que venha a se manifestar o sentido da realidade e se tornar evidente o sentido da vida (FRANKL, 1978, p. 188).

A força do querer pessoal, como um dos fatores internos e gerador de resiliência, também trabalhada por Sousa (2008), mostra-se determinante para esses educadores que, em sua grande maioria, passaram por inúmeras situações desfavoráveis em suas trajetórias. Esse querer interior suplanta toda dificuldade social, cultural ou familiar. Outra testemunha desse modo de posicionar-se é o professor oito:

Sempre gostei da instituição-escola e, por uma questão de necessidade pessoal tive que fazer a coisa acontecer no colégio. Tinha a família muito pobre. Meus pais fizeram só a alfabetização, tenho dois irmãos com limitação mental; os dois nasceram com problemas mentais.

A sede de ser, na ordem da pessoa, apresenta-se num processo incessante, desde o seio familiar. Esses educadores partilham vivências que se pautaram por fixar um olhar de esperança no horizonte e delinear um projeto de vida, apesar da certeza de que, quanto mais buscam aproximação com esse horizonte, mais ele se distancia e os desafia a continuar a marcha rumo à plenitude do ser. Isso demonstra que:

[...] só há realidade na ação; e vai aliás mais longe, visto que acrescenta: o homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é portanto nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida (SARTRE, 2004, p. 216-217).

A educadora sete é um exemplo dessa realidade de seres abertos a novas formas de ser e de conhecer:

No dia da minha formatura em nutrição, descobri que estava começando o primeiro pós em Nutrição Clínica, em Porto Alegre. Aí, na semana seguinte me inscrevi no pós e, na metade do pós, abriu uma seleção para Mestrado em Educação na PUCRS. Também me inscrevi. Passei por três entrevistas e ninguém entendia por que uma nutricionista, pela primeira vez no Rio Grande do Sul, ia fazer Mestrado em Educação. Dizia que queria trabalhar na Universidade. Era meu objetivo e cheguei lá.

Assim como o querer emana da pessoa projetando-se para fora, a educadora nove acredita que cada pessoa torna-se responsável pelo sentido de seu existir, podendo este ser vivenciado nas pequenas ações do cotidiano. Ela atribui relevante papel familiar a esta questão. Nessa linha, retomamos a posição de Frankl (1990, p.18) ao afirmar: “O sentido não pode ser dado [...]. Na vida, o sentido não se oferece como outorga. É antes uma invenção, um encontro” (FRANKL, 1990, p. 18). Assumir o protagonismo do próprio existir é componente necessário, pois

Nem sempre a ajuda externa que se proporciona ao ser humano com quem interagimos é possível ou suficiente em situações de crise, tornando-se, por isso imprescindível, o reforço de eventuais fatores internos de resistência à vulnerabilidade que lhes possibilite ultrapassar as circunstâncias desfavoráveis com que são confrontados (SOUSA, 2006, p. 31).

Dentre as potencialidades humanas, acredito na vontade pessoal como força mestra para a ação, para a atividade, o fazer, muito valorizado em nossa sociedade ocidental. Para os educadores em tela, a potencialidade vontade ganha ênfase num querer existencial em que, mesclada com razão e sensibilidade, ela constrói subjetividades. Este querer mostra-se em respostas incisivas, criativas, e até mesmo ousadas, frente aos desafios suscitados no crepúsculo do século XX e na aurora do século XXI.

O professor dois, diante de uma proposta inesperada para sua estréia na docência, assim atende ao novo desafio: “Eu respondi: Tenho, tenho interesse, sim”. Mesmo sabendo que teria apenas 24h para preparar suas primeiras aulas, encara o novo desafio, não como ato isolado, mas como mais uma expressão de uma forma de viver em que prevalece a atitude proativa aliada à criatividade face às novas oportunidades.



De acordo com Lukas (1992, p. 110): “Nós não somos responsáveis pela época em que vivemos, mas somos responsáveis pela medida em que seguimos o seu espírito e pela maneira como contribuímos para marcá-lo”.

Os dados mostram pessoas que vivem um *querer que quer* algo mais, diferente de si mesmo. É essa questão de “querer ser responsável por algo mais” que mantém o educador oitido num processo de formação continuada e de atenção permanente para qualificar seu olhar para o outro, seja acadêmico, familiar, ou um de seus pares.

Esse querer traduz-se num desejo de ser para o outro ao mesmo tempo em que se constitui ser em si, também para si, sujeito desejante que se lança para fora e para dentro, na percepção e compreensão de novas realidades possíveis que coabitam a pessoa.

A força que impele e fortifica para o enfrentamento das adversidades é oriunda, em grande parte, de crenças, valores, aspirações e objetivos da pessoa. De acordo com Frankl:

Se o homem quiser permanecer sã de corpo e alma precisa sobretudo ter um objetivo de vida adequado, uma tarefa a cumprir, consentânea com suas aptidões, em suma, uma vida que lhe ofereça desafios permanentes, notadamente aqueles que é capaz de enfrentar. Esta é, no entanto, variação de um tema de que em outras circunstâncias fiz menção e que, a meu ver recebeu de Nietzsche a formulação mais precisa de quantas conheço. A sentença de Nietzsche assim se enuncia: “Quem tiver um porquê-viver suporta quase sempre o como-viver.” Vale dizer que possui condições para superar todas as dificuldades somente aquele que conhece o sentido de sua vida (FRANKL, 1990, p. 65) [grifo do autor].

Nesse jogo de forças que emanam do sujeito, encontro nesses educadores vidas com profundo sentido, patente nas mais diversas motivações e encantamentos, seja com projetos, pessoas ou com a instituição a que se vinculam. São testemunhas de uma vida integral e integradora em que o sentido de viver se identifica com o sentido de perseguir e concretizar sua missão. Nestes termos, compreendo a posição de Hall sobre os processos instituintes na pós-modernidade: “[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 1999, p. 39).

Nessa perspectiva, conforme sugere Levinas (2007, p. 63), “[...] na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o eu e o outro, mas de estar diante. A verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente”. Estou tratando de vidas que se estruturam intensamente a partir do desejo de ser, tão intenso e tão real que continuamente vão plasmando novas realidades existenciais carregadas de sentido.

Essa postura é a que assume a educadora um, por ocasião de sua vinda para o Unilasalle: “Foi paixão à primeira vista pela instituição, e eu tinha outros motivos, tinha motivações. Eu tinha uma amiga no Colégio que era professora de química, e fora minha colega na universidade”.

Esse querer apresenta-se em inúmeras formas de expressão. No que concerne ao ser educador, conforme relato do educador oito, produz um movimento para retomar os estudos e pôr-se em marcha na formação continuada, pois “precisava continuar estudando, entendia que não tinha como ser professor somente como graduado e como uma pessoa experiente na minha área”.

Outro componente do querer é o fato de ele vir carregado de ação ao longo da trajetória da pessoa, a exemplo do educador dois. “Eu, pessoalmente, queria dar aula, e hoje continuo nessa trajetória como docente”. Buscou meios para efetivar essa vontade existencial. É um querer que se efetiva na ação do sujeito desejante.

Também a educadora um demonstra seu gosto pessoal pela docência aproveitando as oportunidades existentes:

Eu sempre gostei de química, disciplina em que, na verdade, houve muita falta de professores. Aconteceu que, estando no segundo ano da graduação, surgiu a oportunidade de um contrato para dar aula de química no ensino médio.

Pronunciar na primeira pessoa o verbo querer é um diferencial na trajetória desses profissionais que chamam para si a responsabilidade de seus atos, de suas escolhas, e de seus tipos de escolhas. Com veemência registram sua opção pessoal

pela docência e pela profissão liberal, bem como, demonstram alegria pela escolha feita. Este, para mim, é fator proeminente para a autoria na vida, grande expressão de uma vida vivida com sentido.

Apesar de, muitas vezes, ventos contrários tentarem dissipar a esperança, vemos depoimentos, como da educadora nove, que justificam a alegria da escolha feita:

Eu optei pelo caminho do magistério como forma de contribuição. Penso que o professor pode e deve auxiliar na formação integral de seus alunos. Se ele for um modelo positivo, provavelmente seus alunos encontrarão nele uma referência. Por mais contraditório que possa parecer a questão da sobrevivência através da profissão docente (principalmente hoje que a imagem do magistério está tão deteriorada e é tida como uma das profissões com baixa remuneração), foi e está sendo através desta profissão que consegui realizar vários dos meus sonhos.

Esse querer, quando carregado de muita intensidade, faz emergir geralmente possibilidades para a criação, para o desenvolvimento de competências e habilidades docentes que passam pelos caminhos da inteligência e do relacionamento saudável com expressões de criação e atitudes resilientes.

O educador dez avalia sua história formativa como a de alguém oriundo de família pobre, de pais com pouca escolarização, mas que sempre apostou na vontade pessoal de seguir lutando:

Lembro, quando tinha uns doze ou treze anos, já traçava um plano de vida, onde pensava: vou trabalhar, vou estudar, vou casar e vou ter filhos. Lembro disso, lembro que pensava como agiria na minha vida, como, por exemplo: ganharia tanto, tanto reservaria para os estudos; enfim, queria ir em frente.

Essa mesma determinação pessoal é expressa pela educadora sete em sua metáfora:

[...] se eu perguntar se uma determinada janela abre e alguém disser que não, vou dizer que abre, vou lá e consigo abrir. Por mais que me esforce, não consigo aceitar um não como resposta. Tenho que ir atrás e buscar uma forma de solução; e isso é uma coisa muito forte em mim, que, às vezes, me avisa que preciso ter muito cuidado.

A formação para a autoria, para o querer existencial, muito além de um querer meramente racional, pode ser um facilitador para o desenvolvimento das

potencialidades internas da pessoa. A meu entender, são estas potencialidades que determinam as escolhas e movem o sujeito para sair de si. Independentemente da influência do ambiente externo (favorável ou não), compreendo que a pessoa sempre é livre para decidir. Tendo por foco a vontade pessoal é que a educação pode dar sua grande contribuição para a formação de pessoas livres, responsáveis e criativas.

À potencialidade da vontade pessoal é agregado o estímulo externo que vem de professores referenciais, como relata o educador oito. Atribui sua trajetória de sucesso tanto à sua postura positiva e proativa, à sua “[...] história de alguém que estava numa família de necessidades e de alguém que teria de fazer por si”, quanto aos bons professores que passaram por sua vida, especialmente no Ensino Médio. A marca impressa por esses referenciais, na vida desses educadores, é o meu próximo assunto.

Por fim, vale reiterar que o querer existencial, a partir do expresso pelos educadores pesquisados, foi potencializado pela qualidade dos relacionamentos por eles construídos em seus percursos. Esta força mobilizadora que os impulsiona para prosseguir em frente, grande parte é decorrente da internalização de exemplos de figuras parentais e educacionais que os ajudam a caminhar, conforme explicitarei a seguir.

### CATEGORIA 3: A INTERNALIZAÇÃO DE EXEMPLOS DE FIGURAS PARENTAIS E EDUCATIVAS QUE AJUDAM A CAMINHAR

A maioria dos entrevistados vêm de famílias pobres ou de classe social baixa. Assim se mostram os cenários destes educadores:

Minha família era pobre. Eu não tinha dinheiro sequer para comprar alimento; não tinha nada. Como disse, nós vínhamos do Uruguai e eu ficava no orfanato em período integral (Educadora quatro).

Quando eu tinha nove anos, por questões financeiras, minha família mudou-se da cidade para ir residir numa chácara no interior. Não foi nada

fácil sair do conforto e ir morar num galpão, de chão batido, sem luz elétrica, tomar banho de bacia e tirar água de poço. Além disso, deixar as amizades de infância e literalmente, ir para o “meio do mato” (Educadora nove) [grifo meu].

Essa realidade não é diferente no caso do educador dez, que teve que sair cedo de casa para trabalhar, visto a família ser muito pobre, nem do educador oito, também de família pobre e que chegou a trabalhar como servente de pedreiro, engraxate, vendedor de picolé e ajudante em bingos. Educadores pobres de origem, contudo, doutos na arte de bem-viver, pautados por ideais e valores que deixaram neles registros positivos estruturantes de pessoas saudáveis.

A família, independentemente da condição social ou cultural, é referência para a estruturação das personalidades saudáveis destes educadores. Real e simbolicamente, a vivência familiar imprime marcas, em particular as relacionadas a um modo de se colocar no mundo pautado por ideais e valores, à liberdade e à responsabilidade. Desse modo, “[...] os pais transmitem aos filhos não só os seus genes, mas também proporcionam um contexto de desenvolvimento” (SOUSA, 2006, p. 27).

Os relatos dos educadores remetem à trilogia das figuras materna, paterna e fraterna, como base angular para um desenvolvimento humano saudável e para a reedição desses valores na existência presente.

Ao entrar nos labirintos existenciais desses educadores, nos deparamos com fatores de ordem familiar que contribuem para uma grande cumplicidade formativa que se estabelece na vinculação pais e filhos. Para Sousa (2006, p. 39), tais fatores são imprescindíveis para a

[...] construção que o sujeito faz acerca de si próprio, influenciam e entrelaçam-se com fatores individuais, como sejam a auto-eficácia, a auto-estima, o auto-conceito, determinando os processos e os mecanismos por que se rege a resiliência. Mas é óbvio que este suporte social não só tem que estar presente, mas tem que ser internalizado pelo sujeito, o que significa que ser resiliente passa também pela capacidade de cada indivíduo saber reconhecer, dentro da matriz interpessoal em que se move, quem o ama e quem estabelece com ele ligações saudáveis.

É ilustrativo o fato de o pai da educadora nove aparecer como figura paterna e materna que imprime marcas de segurança, apoio, incentivo e criatividade. Ao se referir à confecção de uma caixa de materiais pedagógicos, para atender a uma demanda escolar, ela lembra o seguinte fato:

Minhas colegas apresentaram materiais belíssimos, com rendas, bordados, pinturas especiais, e eu, só aquilo de que podia dispor, era uma simples caixa com materiais feitos de sucata, que meu pai me auxiliou a construir.

A mesma educadora se refere ao pai como presença significativa em sua vida pessoal e profissional. As falas dele sobre a importância do ato de estudar produziram atos de coragem, autonomia, emancipação da mulher e da pessoa presentes nesta educadora.

Em minha análise, ficam evidentes o poder singular da família e as decisões da pessoa, como fatores determinantes para lograr êxito nos processos formativos. Concordo com Sousa (2006, p. 39), quando a autora assevera que: “A presença na família de relações carinhosas e de suporte, que criam um ambiente emocional seguro, é um dos fatores fundamentais para potencializar o desenvolvimento humano”.

Esta base familiar é crucial para que a pessoa, desde o seu nascimento, sinta-se fortalecida para, no dizer de Erikson (1998), superar, de forma equilibrada, cada crise ou dicotomia que se apresentam nas diversas etapas do desenvolvimento humano.

No entendimento deste autor, a crise pode ser entendida como algo positivo para o desenvolvimento da pessoa, sendo que ela é a propulsora do processo de passagem de uma etapa psicossocial para outra. Ela compreende uma relação dialética entre as forças sintônicas (virtudes ou potencialidade positivas) e as forças distônicas (defeitos ou vulnerabilidade negativas) de cada etapa.

A resolução positiva de cada crise, numa compreensão dialética, origina uma força, virtude ou potencialidade, consoante com cada etapa. Já da resolução negativa de uma crise surge uma deficiência ou uma patologia específica. Estas

forças sintônicas e distônicas se refletem no desenvolvimento e na formação da pessoa, influenciando o seu modo de ser e agir (ERIKSON, 1998).

Neste contexto, chama-me a atenção o fato de a escola formal passar à margem das principais decisões dos sujeitos entrevistados. Daí, a importância de, por um lado trabalharmos na qualificação dos processos educativos formais, por outro repensarmos seriamente a função da escola e de se investir na qualificação das relações familiares na atualidade e na participação dos pais na educação dos filhos, já que a análise dos dados nos remete à importância singular das marcas parentais na constituição da pessoa.

Pessoas referenciais marcam a trajetória formativa da educadora um. Considera-as uma bênção em sua vida, “porque me ajudaram, não porque me empurrassem, mas porque foram pessoas que eu admirava” assim como admirava a um professor que “conseguia dar aula, conseguia ser um sujeito humano, e sabia um monte. Tinha sempre um sorriso”. Essa educadora compreende-se como uma pessoa privilegiada pelas pessoas que encontrou em seu caminho, pelos lugares por onde passou e pelas aprendizagens que a vida lhe proporcionou, pela atitude que assume mesmo diante de situações adversas. Afirma ela: “Em qualquer lugar, por pior que eu achasse que era, sempre coloquei a possibilidade de algo aprender ali. Em qualquer espaço encontramos algo para nos ensinar”.

O mito do estudo formal como determinante para a educação dos filhos não se sustenta no depoimento desses educadores. Apesar de seus pais terem pouca formação escolar, conseguiram passar para seus filhos valores atitudinais, criativos e vivenciais que se mostraram como base sólida para sua constituição psíquica. A falta de estudos acadêmicos por parte dos pais, na maioria das vezes, foi suprida por sua sabedoria ao educar para os valores acima referidos. Essa condição mostra-se como pedra angular sobre a qual se fundamentam personalidades seguras, confiantes e altruístas.

A sabedoria da mãe, pouco escolarizada, deixou marcas maternas na educadora nove, inclusive em sua parceria nos trabalhos escolares:

No primeiro trabalho era necessário ilustrar com figuras. Lembro que eu não tinha cola e minha mãe fez uma goma caseira. É claro que as figuras coladas ficaram “enrugadas” e a estética do trabalho não ficou das melhores. Recebi nota máxima na tarefa pela parte escrita, e um recado me recomendando a ter mais cuidado para colar, colocando pequenos pingos de cola para evitar o excesso (como se eu, uma aluna com 14 anos não soubesse usar a cola [grifo meu]).

Essa pobreza, nesses educadores, menos que uma falta, um vazio sentido, foi um agulhão a instigá-los a abrir sulcos criativos. Poder-se-ia chamá-la de pobreza criativa compensada por uma riqueza de vinculação insubstituível. Continua a educadora nove: “Usar a cola eu sabia, mas aquela de que eu dispunha jamais me permitiria chegar ao mesmo resultado de uma cola industrializada. Eu ia muitas vezes para a aula com o sapato furado, com jornal de ferro, para aquecer os pés”.

Essas marcas parentais em muito colaboram para as novas aprendizagens, especialmente para a capacidade de resiliência. Essas marcas continuam inspirando essa educadora. Ela relembra especialmente o amor da mãe, carregado de sentido ainda hoje:

A vida de meus pais (especialmente da minha mãe já falecida) foi um exemplo de vida com sentido. Seu exemplo de luta, garra, determinação e fé, sem dúvida, foram fundamentais para que eu acreditasse que há um propósito maior, e aprendesse a ver a vida de forma positiva.

O apoio parental revela-se, por outro lado, uma força invisível que se visibiliza em ações persistentes, de efeitos reais e persuasivos. A educadora quatro também aponta o pai como referencial positivo em sua vida. Este legou marcas de determinação, garra, mandato familiar, conforme exposto a seguir: “Meu pai sempre fazia uma marca positiva: Caso você for costureira seja uma boa costureira; caso for faxineira, seja uma boa faxineira; sempre faça a diferença com o nome que você carrega”.

Neste cenário, grande responsabilidade é atribuída à participação da família enquanto instância educativa. A sabedoria *não formal* dos pais, muitos deles com pouca escolarização ou mesmo semi-analfabetos, não foi empecilho para que deixassem aos filhos lições de grandeza e para que tivessem olhar prospectivo



incentivando-os ao estudo, em vista de um futuro melhor. Foi o caso do pai do educador seis:

Muitas vezes, vendo as dificuldades da família, eu pensei em fazer uma caixa de engraxate e ir para o centro, para assim ajudar na renda da família, mas meu pai disse: Não, não; eu passei dificuldade e não tive oportunidade de estudar, mas você vai estudar!

Ao recordar o estímulo que também vinha da mãe, este mesmo educador testemunha: “Fico emocionado ao falar, porque uma pessoa com pouca instrução, mas com valores e cultura muito fortes, acho que o início está aí, a chave está aí, depois o resto se vai procurando construir”.

Por outro lado, a educação formal, sem a participação da família, pode ficar aquém dos resultados esperados: “E hoje, muitas vezes, famílias com boa instrução ou com boa renda, não conseguem passar isso para os filhos” (Educador seis).

Talvez aí resida uma das causas do fracasso escolar da atualidade. Não é por acaso que, ao entrevistar pessoas bem-sucedidas em minha pesquisa, fica evidente a participação familiar nos processos emancipatórios dos filhos. Essa realidade nem sempre é dita quando se referem à escola formal.

A educadora quatro radicaliza a influência dos pais e a busca pessoal por sua trajetória bem sucedida. Tem consciência de que, apesar de todos os estudos formais, o êxito é resultante, em grande parte, da sua dedicação, determinação e garra vindas das bases familiares. Afirma ainda que tem impressas em seu modo de ser marcas maternas e paternas que produzem sentido até o presente.

Após relembrar todos os caminhos da educação pelos quais passou, o recém aludido educador seis diz: “Mas minha formação, na realidade, iniciou na família. Minha família tem muito internalizado isso de estudar. Isso trouxe para nós o incentivo para o estudo”. A mesma realidade é trazida pela educadora sete, quando remonta à base familiar para justificar seu modo de ser “[...] pela minha personalidade, a forma como lido comigo mesmo, sou extremamente decidida com minhas coisas, talvez isso venha do sangue germânico de minha família”.

A fala centrada na influência familiar e na busca pessoal por aprender é da educadora três. “Sempre busquei soluções na leitura, na pesquisa e, mesmo depois de terminado o Doutorado, continuo escrevendo, pesquisando com meu orientador; nunca parei”. Além do estímulo familiar, atribui seu hábito de buscar sempre, e sempre mais e melhor. “Sempre procurei ser a melhor, estudar mais e tirar as melhores notas”. Reconhece a presença da família imprimindo suas marcas educativas: “Tive um pai que sempre foi muito certinho, também era um líder nato. Penso que foi por isso que herdei este estilo de perfeccionista, de cobrar muito de mim mesma e dos alunos”. Desde a infância, ela relembra a influência do pai nos êxitos escolares: “Sempre fui muito elogiada, saía expondo o meu boletim e meu pai dizia: Filha, você tem que estudar, tem de se dedicar. Deste modo sempre tive esse gosto por buscar, estudar, aprofundar. Adoro livraria”.

Os ensinamentos familiares também deixaram marcas significativas na vida do educador dez. Especialmente o incentivo do pai foi fundamental para que os filhos prosseguissem nos estudos:

Meu pai nunca disse: Vocês precisam trabalhar para ajudar em casa, e sim, vocês têm que trabalhar para conseguir estudar; mas nunca nos obrigou. Tanto que meus irmãos foram trabalhar e não quiseram estudar. Acho que isso é uma questão de determinação, o que foi fundamental em minha vida.

Neste caso, fica evidente que, ao apoio familiar se adiciona a determinação pessoal de buscar algo que faz sentido na vida. O educador dois também reforça a função familiar em sua trajetória: “A família para mim foi importante na minha formação, pois não se desestruturou. Para mim em termos pessoais, isto foi muito importante. Olhando agora para a escola: Da escola a gente sempre leva algumas coisas”.

A figura fraterna também é partícipe da construção identitária da educadora nove:

O primeiro modelo de professora que tive foi o da minha irmã. Recordo cenas em que brincávamos de escola e minha irmã era a professora e eu e um bujão de gás, alunos. Foi minha irmã quem me ensinou a ler e a

escrever, motivo de orgulho dela e de meus pais, pois entrei alfabetizada na primeira série, com seis anos de idade.

Além das figuras parentais, outros modelos participam como referenciais na vida desses educadores, inspirando-os em seu modo de ser e nas escolhas a realizar. A figura de professores ganha destaque nesta paisagem, o que confirma a posição de Muciño (2002, p. 58) quando refere que o professor precisa ser um

[...] modelo de uma existência vivida com sentido [...] a quem quer ajudar aos jovens de hoje tem que encontrar-lhes tarefas com sentido e delegá-las a eles, porém, também tem que estar disposto a viver ele mesmo uma vida cheia de sentido, nele, que não domine a satisfação dos impulsos, senão a consciência da vontade e da razão.

Essa realidade é partilhada pelo educador oito:

Na minha trajetória formativa tive a felicidade de encontrar muitos professores que se tornaram significativos. Também tenho como referenciais alguns colegas de trabalhos, dentre eles alguns que foram meus professores na graduação, que pelo seu modo de ser e agir se constituem em exemplos de profissionais para mim.

Acrescenta ainda: “Porém, tive um gosto pela docência ao ver a maneira como os professores do pré-vestibular tratavam o ensino. Uma maneira leve, alegre, mas responsável”. Talvez ali esteja o segredo de muitos desses educadores – saber com sabor. Estão ainda recuperando em suas vidas e práticas docentes um dos princípios básicos da pedagogia lassalista: “Firmeza de pai e ternura de mãe”.

O educador dois, por várias vezes, em sua fala lembra a figura exemplar de um professor na graduação. “Como pessoa era muito benquisto na Universidade, era muito bem-falante, e muito alegre. Sempre foi e até hoje é uma pessoa enérgica. Víamos energia nele; víamos alegria nele em tudo que fazia”. Em seu entender, também a presença da mãe, professora alfabetizadora, levou-o a conviver com o meio escolar desde a tenra infância:

Quando pequeno eu ia com ela para a sala de aula e ficava junto dela na medida em que por algumas ocasiões, não tivesse com quem ficar. Nos períodos de férias, também ia com mamãe para o colégio. Assim, conjugamos esses dois fatores: minha mãe professora e o fato de termos um profissional, pai de um colega nosso, que era um paradigma para nós, uma pessoa que transmitia conhecimento.

O educador dois complementa: “Sinto prazer enorme em dar aula e isso, para mim, torna o ensinar mais gostoso, porque tive, vamos dizer assim, tive espelhos, um paradigma, e mantenho relacionamentos com pessoas que são professores, e que circulam na minha vida”. A mesma vivência é compartilhada pela educadora quatro: “A Irmã Fulana foi minha professora no 1º ano e no 2º ano; até hoje ela me dá saudade; no 2º ano comecei a chorar porque eu queria continuar com ela”.

Os processos de identificação do educador seis, especialmente com educadores que trabalhavam voluntariamente no atendimento à população carente levam-no à seguinte afirmação: “Hoje, analisando, fazendo uma retrospectão, acho que foi aquilo que semeou em mim a semente da docência”.

Referenciais positivos de identificação também são lembrados pela educadora nove:

Recordo minha professora da quinta série. Sem dúvida uma mulher e professora à frente de seu tempo. Sua postura profissional, a valorização do conhecimento, a paixão pela profissão, o rigor e a exigência com a aprendizagem dos seus alunos são marcas que ficaram impregnadas em meu modo de ser professora.

Também o educador cinco registra as marcas dos mestres referências para ele:

A gente tem alguns referenciais, tenho os meus, e acho que todo professor tem em mente como gostaria que fosse sua aula. Sempre gostei de professores que eram objetivos com o conteúdo, mas claros, porque, do contrário, tenho experiência comprovada com meus quatorze anos de docência, os alunos se dispersam, perdem o interesse pelo assunto.

Além do trabalho, esses educadores também manifestam a intenção de recuperar a qualidade de vida junto às suas famílias. O educador seis complementa sua fala referindo-se à atenção à sua família, de modo especial à educação de sua filha única, adolescente, em busca de uma profissão. Da mesma forma, a educadora três também estende sua resposta falando em seu sonho de casar e constituir família com dois ou três filhos, proporcionando a eles uma boa formação.

O educador cinco brinca, afirmando que, após recente aposentadoria em outra instituição, agora é normal: a nova situação permite-lhe, no momento, trabalhar apenas 40h semanais e dedicar mais tempo para estar com a família. O intenso desejo de dar o melhor de seu tempo para a família, especialmente sua presença junto aos filhos, é expresso pelo educador oito: “Para mim, o cuidado com minha família assume uma posição superior”. Esse sentimento é compartilhado pelo educador seis, que almeja concentrar-se na atenção à sua família, que hoje reclama de sua ausência. Da mesma forma, o educador oito afirma que “a família tem que ser preservada e exige tempo para convivência”.

Esse desejo de estar com os que amam vem acompanhado do desejo de reduzir o *fazer* para qualificar o ser e o *conviver*. É o que demonstra a educadora um, ao imaginar-se trabalhando menos e cuidando um pouco mais de si, especialmente dedicando-se mais às suas leituras.

A mesma situação é sentida pelo educador dois, o qual confessa perceber-se “muito pulverizado” na atualidade, e desejar dedicar mais tempo à família, ao cuidado de si, especialmente à sua formação continuada e dar sua contribuição ainda mais qualificada na docência e em seu escritório profissional.

No decorrer de minha análise, percebi que, apesar de alguns desses educadores evidenciarem a presença de situações desagradáveis no seu processo de escolarização, o motivo que os mobilizou e fortificou foi a visão positiva da vida e a crença num futuro promissor. Além disso, animou-os e os fortaleceu o desejo de corresponderem às expectativas daqueles que lhes serviram de sustentáculo, a exemplo dos que lhes foram referências e a confiança em suas próprias capacidades e possibilidades. A experiência de alguém contar com a confiança de outrem colabora para ele confiar em si mesmo (ERIKSON, 1998).

Ninguém pode caminhar sozinho em sua vida, a não ser em constante vazio existencial. Toda pessoa, rumo a um crescimento saudável, necessita internalizar, de forma positiva, suas figuras parentais. Essas figuras modelares internalizadas são partes estruturantes de uma personalidade sadia. O referencial externo positivo,

quando internalizado, especialmente no âmbito do amor e do trabalho, concorre sensivelmente para o bem-estar e êxito pessoal.

Portanto, para estes educadores, a presença e a participação do outro em suas vidas é uma preciosidade a ser preservada. Esta vinculação e cumplicidade vai se ampliando e começa a envolver cada vez mais pessoas que, gradativamente, vão se tornando parte de suas responsabilidades. Somente o cuidado de si já não é suficiente para se pleitear sentido. Este exige também o cuidado do outro, conforme apresento na seqüência.

#### CATEGORIA 4: CONSTRUÇÃO DO EU NO SER PARA O OUTRO

Uma das formas evidenciadas pelos educadores a ser destacada como sendo um modo de olhar para o outro e dedicar-se a ele é o trabalho voluntário. Exemplifico isso com episódios destacados especialmente pelos educadores seis, quatro, sete e nove.

O educador seis, desde jovem, ajudava as pessoas no reforço escolar. Também a educadora sete continua até os dias atuais envolvida com questões de voluntariado e de ajuda humanitária. A educadora quatro, desde sua juventude integra projetos de voluntariado como forma de ajudar o outro a se potencializar. A educadora sete salienta sua disponibilidade e acolhida a seus acadêmicos e seu trabalho voluntário. Igual à educadora nove que também relata experiências de voluntariado em sua vida.

A aposta da educadora quatro passa pela fé, conhecimento, reflexão, visão positiva da vida, além de estar marcada pela “esperança, responsabilidade, determinação, motivação, enfim, pela crença de que temos a possibilidade e o dever de assumir o curso de nossa vida e de contribuir para que a vida dos outros e o mundo possam ser melhores”, fazendo com que os alunos tenham uma visão positiva da vida.

A característica da persistência está presente na vida dos educadores, como, por exemplo, do educador seis, que interrompe seus estudos e os retoma mais tarde devido a problemas financeiros, dentre outros. A crença em si mesmo e no outro é fator preponderante na trajetória da educadora quatro. Destaca:

[...] a necessidade de trabalhar e a fé; fé de fazer com que o outro se sinta bem e permaneça bom. Eu tive a coragem de pegar a mão dos cegos e fazê-los copiarem as coisas que eu colocava no quadro, como se eles enxergassem.

Também a educadora nove reforça a crença na potencialidade de cada pessoa como parte de sua missão educativa, o que corrobora a concepção de Frankl (2003d, p. 98):

Não se deveria procurar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisto a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo.” (FRANKL, 2003d, p. 98).

Para além de um trabalho ou tarefa a cumprir, a educadora um vê a docência como um projeto de vida:

Deixou de ser um trabalho para se tornar uma razão de vida. Essa é também a diferença, não se pode trabalhar para comer, como já dizia a música: *não se vive só de comida*, quer dizer que a gente também quer ter diversão, arte, e prazer. Ter encantamento pelas coisas é diferente de só trabalhar e cumprir horário. Isso faz diferença [grifo meu].

Retomando Frankl (2003d, p. 44), é a convicção de se ter uma missão para realizar

[...] que permite aos homens manter-se em pé nas piores circunstâncias e condições interiores e afrontar assim aqueles poderes do tempo que aos débeis lhes parecem tão fortes e fatais, é precisamente o saber aonde vai, o sentimento de ter uma missão.

A educadora nove explica que o compromisso com o desabrochar do educando faz com que, continuamente, busque formas alternativas que o auxiliem em seu processo de crescimento. Expressa também o sentimento de felicidade e bem-estar experimentado ao perceber que, através de sua contribuição, os

educandos podem alcançar seus objetivos. Concordo, com o que expressa Seligman (2004, p. 59): “Quando estamos felizes, pensamos menos em nós mesmos, gostamos mais dos outros e queremos partilhar o que temos de bom, ainda que com estranhos”.

A doação, a responsabilidade social da pessoa, a motivação que nasce ao ver o brilho nos olhos dos alunos, são características vivenciadas pela educadora três. A educadora quatro, numa demonstração de resiliência bem elaborada, recorda as características de benevolência, bondade, compreensão e fé de sua mãe. Diante das dificuldades ou quando tudo andava bem, “ela nos fazia rezar muito e dizia que se hoje as coisas forem difíceis, amanhã elas poderão melhorar”.

A facilidade de comunicação do educador oito o impele à docência: “Uma coisa que me traz para a docência é que sempre tive facilidade de me comunicar e saber o que está acontecendo no meu meio”. Essa comunicação é mediada pelo diálogo e o faz reconhecer-se como “uma pessoa de diálogo”.

A pessoa do educador, no entendimento da educadora nove, deve estar enriquecida de múltiplos atributos. No seu entender precisa

[...] ter domínio do conteúdo em sua área de atuação; ser didático, para auxiliar seus alunos na construção do seu próprio conhecimento; ser inovador; ser uma pessoa capaz de ter um relacionamento saudável com seus alunos e pares; ser comprometido com os princípios que regem a instituição onde leciona; conseguir estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática; ter a pesquisa como eixo norteador do seu fazer pedagógico; ter garra e determinação; mas acima de tudo, gostar de ser professor.

Talvez aí resida uma das causas de mal-estar docente: esse mega-conceito que se faz do educador, do qual, além da competência educativa específica se exige uma formação integral, desenvolvimento não de algumas, mas de muitas habilidades e papéis, e isso de forma integradora em sua vida<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Aqui, justifica-se uma afirmação de Bauman a respeito dessa ‘crise de identidade’ frente às inseguranças da ‘modernidade líquida’. “Minha colega de trabalho e amiga Agnes Heller, com quem compartilho, em grande medida, os apuros da vida, uma vez se queixou de que, sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades demais para uma só pessoa” (BAUMAN, 2005, p. 19).



Por competência educativa entendo, com Sousa, o correspondente a

[...] uma capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efetivo consoante à interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem (SOUSA, 2008, p. 13).

Essa realidade muito exigente para o educador acaba sendo perversa e desproporcional, na medida em que inclui poucos elementos de suporte tais como seriam os mecanismos e possibilidades de formação integral e integradora. Essa perversidade se escancara, especialmente, numa sociedade do *conhecimento* que, na maioria de suas políticas, não favorece as demandas emergentes da futura, tão distante e, ao mesmo tempo, tão presente, *sociedade da humanização*.

Não estaríamos minimizando as possibilidades, as condições objetivas para o desenvolvimento do educador frente ao grau de exigência feitas ao docente na atualidade? Não estaria aqui parte de uma resposta para os baixos índices de produção de sentido e de habilidade de resiliência entre as pessoas, especialmente na docência? Contudo, os entrevistados superam as adversidades e abrem fendas instauradoras de nova estética da existência.

Nesses educadores, a realidade desfavorável colaborou para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências. Expressivo é o relato da educadora nove, em sua experiência na escola rural:

Eu era tudo na escola: diretora, professora, merendeira, faxineira, enfermeira e tudo o mais que fosse necessário. Tinha alunos de primeira à quarta série no mesmo turno, distribuídos em duas salas interligadas. Eu passava para lá e para cá atendendo os alunos. Pela diversidade ia até tarde da noite fazendo planejamentos diferenciados. Trabalhava então na escola da fazenda, à tarde no colégio particular e cursava a faculdade à noite.

A educadora três recorda, da meninice, os jogos simbólicos, o brincar significativo com suas bonecas alunas: “Assim posso dizer que como professora comecei cedo; sempre gostei de ensinar os colegas”.

O firme propósito que expressa um *para quê* lutar, viver, trabalhar, estudar, ser, materializa-se no depoimento do educador oito:

Tenho até hoje guardada a carta que diz: “Querida continuar estudando para ser professor”. Acho interessante, porque escrevera isso em um documento no ano de 1999. Depois, com o mestrado em andamento, participei de uma seleção na UFRGS para professor substituto e esse meu desejo vingou.

O poder criador transborda nessas personalidades com muita vivacidade, a exemplo da educadora quatro que, desde os catorze anos de idade “[...] colocava todo mundo na roda, fazia dança e teatro. Fiz isso toda a vida e não parei nunca”. Para a educadora nove: “Criatividade e *jogo de cintura* eram as únicas formas para poder atender as demandas” [grifo meu].

O valor criativo leva ainda a educadora sete a transformar o ambiente físico: “Recebi uma sala cheia de móveis, cheia de entulho, pedi uma forração e uma divisória, onde eu e dois alunos começamos a atender e isso virou em 700 atendimentos ao mês”. E ela seguiu inovando com trabalho interdisciplinar e com a criação de curso de pós-graduação em sua área.

Também o educador oito reforça seu potencial criador para ajudar a família, assumindo “responsabilidade no sentido de que precisaria melhorar a forma de vida da minha família e dar um tratamento adequado aos meus irmãos. O caminho era estudar”.

Outra característica presente na vida desses educadores é seu protagonismo em face da vida, o seu incessante olhar para frente, não se perdendo nos imediatismos do tempo presente. Essa postura frente ao mundo destaca-se na fala da educadora nove, quando recupera os ensinamentos de seus pais:

Meus pais sempre me educaram para que eu visse além do momento imediato, tivesse força e coragem para superar as adversidades da vida. Fico muito triste quando vejo jovens e até mesmo adultos que não conseguem vislumbrar novas possibilidades. Sucumbem em seus problemas e assumem uma postura de vítima.

O olhar da educadora nove nos lembra a posição de Frankl quando ele salienta que: “Não se vive mais, como na época de Freud, num ambiente de frustração sexual, mas de *frustração existencial*. É especialmente entre os jovens que se nota a frustração da vontade de sentido” (FRANKL, 1978, p. 14) [grifo do autor]. Esta frustração ou vazio existencial é o reflexo de uma neurose noogênica, isto é, da carência de atribuição de sentido à própria vida. Segundo o autor, esta neurose

[...] não provém de conflitos ou complexos mentais, mas de problemas espirituais e existenciais. Não se trata, portanto, daquele conflito de impulsos que a psicologia dinâmica analisa, mas, no fundo, de uma colisão de valores, de uma luta em torno do sentido da existência que deve decidir quais os valores mais altos – em outras palavras a vontade de sentido [...] A vontade de sentido não é um simples conceito, é um fator terapêutico. Seu despertar constitui o único recurso à disposição do homem moderno – e não apenas do enfermo – capaz de ajudá-lo a superar o vazio existencial (FRANKL, 1978, p. 30).

Na lógica do pensamento de Frankl (1989), acredito que muitos problemas de aprendizagem, de relacionamento, de mal-estar docente, de doenças, dentre elas, a depressão ou o vazio existencial (mal de nosso século), e inúmeras formas de desamor na vida hoje, são expressões não puramente de problemas psicológicos, mas, sim, de *carência de sentido* no ser e no fazer da pessoa, gerados especialmente pela não-atitude transcendente. Conforme sugere Lukas (1990, p. 69):

As pessoas da nossa época sentem-se menos dependentes de uma realidade social ou até nacional, não se submetem tanto a padrões autoritários de educação, mas tornam-se extraordinariamente dependentes do pessimismo reinante na atualidade, e infantilmente dependente da mídia moderna. [...] Enquanto o “ser - livre de algo”, não estiver indissolúvelmente associado a um “ser - responsável por algo” a existência humana não chegará a seu desenvolvimento pleno [...] [grifo do autor].

Podemos dizer, então, que é necessário construir a vontade de sentido, nomear as razões de nosso existir, ou, dito de outra forma, o *para quê* existimos. E, nessa perspectiva, as escolhas que fazemos podem ser decisivas para a construção (ou não) do sentido de nossa existência, como veremos na temática a seguir.

Essa compreensão dos educadores leva-me a recuperar Frankl (1978, p. 12) quando ressalta que: “Em virtude de sua vontade de sentido, o homem não só tende

a buscar um sentido, e realizá-lo, mas também a encontrar outras existências sob a forma de um *tu*, a fim de lhes dedicar o seu afeto” (FRANKL, 1978, p. 12) [grifo do autor]. Continua o autor explicando que:

O que é possível verificar é o seguinte: sobreviver apenas não pode ser o mais alto valor. O ser-homem significa ser dirigido no rumo de, e subordinado a, algo que é mais do que o indivíduo. A existência humana caracteriza-se pelo fato de transcender a si mesma. Tão logo a existência humana deixa de se transcender, o permanecer em vida se torna sem sentido e impossível (FRANKL, 1978, p. 52).

Também relembro que para Maslow, a tendência de uma pessoa saudável é projetar-se para fora, para o transcendente, para o trans-pessoal, como condição para garantir sua saúde global, pois, “[...] sem o transcendente e o transpessoal, ficamos doentes, violentos e niilistas, [...] vazios de esperança e apáticos. Necessitamos de algo ‘maior do que somos’, [...] que nos entreguemos num novo sentido” (MASLOW, 1970, p. 12) [grifo do autor].

Sartre (2004, p. 232) também enfatiza esta tendência do ser humano de projetar-se para fora de si. Segundo ele:

Mas há um outro sentido de humanismo, que significa no fundo isto: o homem está constantemente fora de si mesmo, é projetando-se e perdendo-se fora de si que ele faz existir o homem e, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele pode existir; sendo o homem esta superação e não se apoderando dos objetos senão em referência a esta superação, ele vive no coração, no centro desta superação. Não há outro universo senão o universo humano, o universo da subjetividade humana.

Os dados da pesquisa levam-me a firmar que somos seres para os outros. Somente nos realizamos no amor pelo outro. É próprio da condição existencial reconhecer-se no movimento de abertura para fora, para o distinto de si mesmo. Acredito que a construção e o reconhecimento do eu se dá num processo incessante enquanto movimento para a alteridade. Ou seja, a vida da pessoa também é resultante da busca do cuidado do outro. Portanto, sempre vale a pena amar. Os educadores que usufruem do bem-estar são testemunhas desta afirmação.

## CATEGORIA 5: ESCOLHAS QUE FAZEM CRESCER

Esses educadores, tidos como bem-sucedidos, manifestam capacidade interior muito singular de fazer escolhas em face das inúmeras possibilidades e/ou impossibilidades da vida na atualidade. Todos eles falam de escolhas bem feitas, da arte de conjugar estudo e trabalho, como é o caso da educadora um, ao afirmar:

Minha opção pelo magistério foi oportuna. Naquela época era possível realizar duas graduações em um mesmo período: eu fazia a licenciatura e o bacharelado conjuntamente. Trabalhava e estudava na universidade; realizava trabalhos próprios de quem tem o Ensino Médio. E fui secretária em um consultório.

Posso dizer que, no decorrer de suas falas, ficou evidente que eles fizeram escolhas geradoras de vida, direcionaram esforços no sentido de potencializar a promoção e a dignidade humana. Retomo Frankl (1978, p. 231): “Nunca alguém poderá dizer de si mesmo “sou aquele que sou”, apenas “sou aquele que chegarei a ser”, ou “serei o que sou” – “serei *actu*”, segundo a realidade, o que sou *potentia*, segundo a possibilidade” [grifo do autor].

As escolhas feitas geram crescimento. Fatores de ordem familiar, pessoal e estudos acadêmicos são apontados pelos educadores entrevistados como os que mais lhes proporcionaram crescimento ao longo de suas trajetórias. Vejamos como essas forças se mostram na vida desses educadores.

Os estudos formais são motivo de satisfação e orgulho para o educador dez, especialmente considerando sua situação econômica originária. Após passar por longas dificuldades, é o primeiro filho que chega a um diploma de Curso Superior:

Na época da minha formatura, minha mãe estava sofrendo de um câncer. Ela conseguiu assistir à formatura; são coisas pequenas que não saem nunca da mente. O orgulho que ela estava sentindo naquele dia e o ter proporcionado isso a ela, é uma coisa que até hoje, quando falo, fico emocionado, foi uma satisfação muito grande.

Vários fatores proporcionaram a esse educador, crescimento ao longo de seus anos. Dentre eles destaca: “Com relação ao lado pessoal, foi ter casado, foi ter

filhos, três filhos que são o maior motivo de alegria que tenho”. Quanto ao lado profissional, salienta seus êxitos nos estudos, os quais lhe garantiram o trabalho na empresa e na docência: “Quando eu quero algo, tento atingir esse algo e vou até o final”.

O foco da resposta da educadora sete está em sua opção profissional e seus estudos até chegar ao doutorado, que lhe abriu portas e muito lhe ajudou a ser profissional. O educador seis recorda seus sonhos desde a infância.

Eu sempre tive sonhos; minha mãe sempre fala que, quando eu ainda era pequeno e ela me perguntava: o quê você quer ser quando crescer? E eu dizia que queria ter minha casa, minhas coisas... sempre se tratava de uma coisa muito minha de ir buscar. Cresci com isso, e assim hoje me dá satisfação de ver que tenho uma casa que eu construí; minhas conquistas [...].

O estilo pessoal é considerado pela educadora um seu maior fator de crescimento ao longo de sua trajetória. Define-se como pessoa inquieta: “acho que tenho um mundo de coisas para conhecer e tenho uma admiração que me deixa besta quando vejo pessoas que conhecem algumas áreas que eu não conheço”. Aposta em seu gosto pela leitura e investigação como caminho para o crescimento pessoal. Afirma ainda: “Sou uma pessoa privilegiada; tive o privilégio de ser de uma família pobre, ter podido estudar, porque meu pai valorizava isso”.

As oportunidades recebidas pelo educador oito, bem como o aproveitamento dessas oportunidades levou-o a ascender em sua trajetória de vida: “No meu caso, por exemplo, a oportunidade foi tudo para mim. Porque com 17 anos de idade, cheguei de carona num caminhão a Porto Alegre, para tentar ganhar a vida”, e, brevemente, conseguiu seu primeiro emprego na capital. Alia oportunidade à criatividade para deixar de trabalhar em supermercado à noite, e passar a serviços bancários diurnos, condição esta que lhe possibilitou retomar os estudos à noite. Vejamos sua atitude criativa:

Mandei uma carta: Olha é o seguinte, preciso de uma oportunidade para trabalhar, sei que vocês pagam melhor e tem um horário mais flexível, eu venho de fora, etc. Essa carta foi parar na agência central do Banco X em Porto Alegre e foi cair na mão de um gerente de bom coração. Ele olhou aquilo. Cheguei em casa do trabalho lá pela meia-noite, morava com uma tia, nessa época, e ela me estava esperando acordada. Cheguei, e ela me

disse: senta aí, quero saber o que você andou fazendo. Ela complementou: Chegou um telegrama te chamando para comparecer em uma agência de um Banco. O quê você andou fazendo lá? Disse a ela que não se preocupasse, e contei a história que ela desconhecia [...] Quando me formei fui lá nesse gerente aposentado, descobri que ele morava em Viamão, e fui convidá-lo para a minha formatura, ele chorou e foi à minha formatura.

A aposta da educadora três centrou-se na leitura intensiva ao longo da vida, juntamente com

[...] muito diálogo na família e com outros profissionais, procurando saber o que as pessoas estão fazendo, como elas estão lidando com as coisas. Também para saber de experiências que deram certo, e outras que não deram certo, para ter uma noção de como agir.

Dois grandes fatores de crescimento são destacados pelo educador dois: a educação e a formação que vieram da família e da escola, ao que acrescenta, o fator pessoal: ambição por obter êxito profissional e na docência.

O constante crescimento é destaque na narrativa da educadora nove, crescimento resultante especialmente das aprendizagens advindas de crises e momentos difíceis da vida. Vê as crises como

[...] oportunidades para nos reposicionarmos perante a própria vida. O quê eu fiz? Bem, acredito que fiz e continuo fazendo. Tenho fé e gosto de viver, tenho objetivos e sonhos a concretizar, adoro aprender e conhecer coisas que ainda não sei, tenho uma família maravilhosa. Para mim isto tudo é indício que estou em pleno crescimento em todas as áreas, sejam elas a espiritual, a cognitiva ou a afetiva.

O somatório de vários fatores, com destaque para os desafios, é o responsável pelo crescimento do educador cinco. Para ele: “O desafio é uma realidade que nos instiga, nos motiva para vencer, nos dá um prazer muito grande”.

O maior crescimento e a maior gratificação vivenciados pela educadora quatro provém da alegria proporcionada aos alunos que passam por sua vida. Com estes, procura deixar marcas de gratidão e colaboração, para ajudá-los a se desenvolverem como pessoas, orientando-os para seus projetos de vida: “impulsioná-los para que andem, caminhem”.

Com base no exposto, reitero o protagonismo da pessoa nas escolhas e caminhos a serem seguidos. No entanto, lembro que as escolhas que cada pessoa faz, geralmente podem trazer implicações, principalmente para a vida daqueles que fazem parte do círculo vincular de cada um, seja este constituído por pessoas ou por instituições.

Essa realidade me lembra Sartre (2004, p. 224) quando com propriedade afirma: “A escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher. Posso sempre escolher, mas devo saber que se eu não escolher, escolho ainda”. Esta afirmação do autor me ilumina a reflexão sobre as opções que cada pessoa realiza no decorrer de sua vida. De certo modo, elas refletem as crenças, ideais, valores e convicções que são balizadores e estruturantes no desenvolvimento da pessoa.

Considero essencial, para uma personalidade saudável, seja do educador ou de qualquer pessoa, o desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas e de alegrar-se com as escolhas feitas. Escolhas não como atos intempestivos, mas como atitude consciente, reflexiva e pautada por valores atitudinais. Escolhas que fazem crescer participam de um modo de ser constituído por valores criativos, vivenciais e atitudinais.

## CATEGORIA 6: VÍNCULO COM O OUTRO: PESSOA E INSTITUIÇÃO

A educação para a afetividade ganha destaque na fala da educadora nove especialmente quando ela se refere às questões vinculares entre o professor e o aluno:

A relação que se constrói entre professor-aluno ultrapassa a dimensão cognitiva e abrange o aspecto afetivo-emocional. Os vínculos que se criam, por vezes, se consolidam de tal forma que ultrapassam o universo escolar e originam uma relação de amizade. Talvez seja este um dos diferenciais da nossa profissão. Nosso foco são pessoas em formação que precisam ser compreendidas em sua totalidade, pois não são seres fragmentados. Possuem uma história de vida, projetos, desejos, aspirações, limitações e potencialidades.



A educadora um recobra o vínculo institucional através do canal entre seus pares. Ao gostar de uma amiga educadora, transfere essa relação positiva para a instituição:

Eu gostava dessa pessoa, tive a ela como referência. Se eu gosto de você, e você me fala bem de uma coisa, eu já passo a ver aquilo com os seus olhos também. Vim trabalhar aqui e foi amor à primeira vista, pela forma como fui recebida, ainda na entrevista.

A qualidade dos relacionamentos experienciados pela educadora nove nunca são esquecidos por ela. Ao recordar momentos de compreensão de seus professores para com ela, afirma:

Desses fatos retirei lições: prometi para mim mesma que sempre iria buscar escutar meus alunos, procurando saber os motivos de suas ações. Hoje, dos vários *feedbacks* que recebo dos acadêmicos, o de que sou uma professora que dá atenção e é sensível aos problemas de cada um, sem dúvida são os mais presentes [grifo meu].

Compartilho com os autores humanistas, não somente os psicólogos do desenvolvimento humano, quando são unânimes em afirmar a importância do estabelecimento de vínculos para o desenvolvimento de uma vida saudável, sendo o afeto um componente indispensável para estreitar vínculos. A exemplo do que professam Mosquera e Stobäus (2006, p. 124):

A temática da afetividade é, nestes momentos, altamente relevante especialmente em se tratando de Educação infantil e Ensino Fundamental, mas não deixa de ser também importante em qualquer nível de ensino e nas relações interpessoais, e também em uma visão social e comunitária, na Educação para a Saúde e na Educação Social.

Além da formação intelectual dos educandos, a educadora nove salienta que, desde o início de sua vida como docente, teve cuidado com a auto-estima dos educandos, com o que, conscientemente ou não teve presente o que afirma Maslow (1991, p. 30):

Todas as pessoas de nossa sociedade (salvo umas poucas exceções patológicas) têm necessidade e desejo de uma valoração geralmente alta de si mesmos, com uma base firme e estável; têm necessidade de auto-respeito, de auto-estima, e da estima de outros.

As necessidades de estima exigem duplo olhar: a pessoa, por um lado, ver-se com capacidades pessoais, querer-se bem, aceitar-se, e, de outro, contar com o olhar alheio de reconhecimento, respeito e aprovação por suas capacidades e potencialidades. A educadora nove reconhece a relevância destes elementos para a formação integral dos alunos que lhe foram confiados: “Penso que a minha contribuição mais efetiva para os alunos da escola da fazenda foi em relação à auto-estima deles, ao seu reconhecimento enquanto pessoas. Isso significou muito mais do que os vários conteúdos trabalhados”.

Essa realidade vivida pela educadora nove me faz retomar Maslow quando destaca a importância de satisfazer a necessidade de estima como condição necessária para o bem-estar da pessoa, especialmente de auto-estima e de sentir-se útil, seja para uma obra social, seja para uma pessoa a quem amamos. Ao contrário, “[...] a frustração destas necessidades provoca sentimentos de inferioridade, de fraqueza e de desamparo. Estes sentimentos, por sua vez, são a causa de outras prostrações ou outras tendências neuróticas ou compensatórias” (MASLOW, 1991, p. 31).

O que levou o educador cinco a buscar a docência foi o desejo de compartilhar saberes e experiência de vida:

Em um determinado momento senti necessidade de compartilhar aquele *up grade*, aquele *a mais* com os colegas e partilhar com a sociedade. Talvez como contribuição daquilo que ela me proporcionou. Pois, foi por isso que resolvi ser professor.

O educador dez acentua o gosto que emana do convívio com os alunos. Coisa que sentiu desde o início da docência:

O que me animava era poder passar aquilo que achava saber para os alunos. Acho isso uma relação muito boa, esse convívio com a juventude, com o ambiente acadêmico; isso tudo é muito interessante, e de lá para cá não parei mais.

Um bom relacionamento frutifica em êxitos ao longo das trajetórias docentes. Um deles é o reconhecimento dos acadêmicos ao escolherem o educador oito,

mesmo na condição de professor substituto, como paraninfo de uma turma de formandos:

Tenho o discurso da reitora guardado, em que ela olhou para a mesa e disse: Que satisfação ter um jovem aqui sendo padrinho. Eu tinha entre 34 ou 35 anos. Era uma turma de 50 alunos, muitos com mais idade do que eu. Aquilo parece que carimbou a figura: Fulano, tu realmente podes ser professor. Foi como uma prova e me marcou muito [grifo meu].

Também a educadora nove registra o fato de várias vezes ter sido homenageada pelos formandos. Em seu entender

[...] não existe maior reconhecimento do que o de ser lembrada com carinho pelo nosso profissionalismo. Outro dia fiquei emocionada quando recebi o convite para uma formatura do Curso de Direito. Era de um aluno de quem fui professora na primeira série do Ensino Fundamental. Isso demonstra que podemos fazer parte da vida dos nossos alunos.

Os vínculos positivos vivenciados pelo educador dois, desde os tempos da graduação, levam-no ainda hoje a priorizar a convivência entre seus pares e com os acadêmicos. Para ele:

O que me leva para a sala de aula é essa maneira de entender o meio e as outras pessoas e de querer colaborar com esse meio. Essa questão da colaboração vem da realidade onde eu precisava colaborar com a minha família e precisava ajudar, mas a família ficou longe daqui e tive que trilhar tudo sozinho.

O fato de ter passado dificuldades, suscita o desejo de ajudar a pessoa do outro, especialmente se esta é alguém necessitado. É o que expressa muito bem a educadora nove:

Sempre acreditei que eu poderia contribuir para que a vida de outras pessoas pudesse ser melhor, especialmente daquelas com condições de vida menos favoráveis. Assim como eu fui uma pessoa que tive dificuldades para estudar, muitos dos alunos que cursam a faculdade hoje, também enfrentam dificuldades similares.

Esses educadores têm em comum a qualidade dos relacionamentos humanos. Muito mais do que alunos, acolhem pessoas. Esse olhar para a pessoa potencializa a excelência acadêmica na medida em que os processos de

humanização se consolidam no meio acadêmico. Relacionamentos saudáveis são forças instituintes do êxito acadêmico.

Desta forma, cada qual se utiliza das diferentes estratégias para dar conta do acolhimento do outro como possibilidade para a construção do conhecimento. Nesta dinâmica, a educadora nove recorda a forma carinhosa e compreensiva de seus educadores. Reconhece serem “diferenciais que contribuíram para que também eu me tornasse uma professora compreensiva com as dificuldades de meus alunos”.

Estes educadores da investigação, demonstram este princípio ativo, inclusive no meio institucional a que pertencem. Muito além de um vínculo empregatício, registram laços humanos, relacionamentos saudáveis com os pares, com os gestores, ligações assimétricas com acadêmicos, e com a filosofia institucional em seus processos instituintes, muito além do instituído. Assim, o educador dois, questionado sobre seu sentimento em relação à instituição, prontamente afirma: “Sim, sim; eu me sinto professor e gosto muito dessa atividade”.

Os processos de humanização que permeiam as relações institucionais, principalmente na proximidade existente entre educador e acadêmico deixam marcas nas pessoas que transitam na instituição. No dizer da educadora três:

[...] alunos também possuem uma facilidade de encontrar o professor quando precisam. Exemplificando, marcar hora para falar com professor só daqui a duas semanas, não existe isso aqui no Unilasalle. Tanto professores como alunos, muitas vezes, conseguem ter acesso já no mesmo dia.

O educador dez reafirma sua amizade com seus pares, alguns deles desde a época da graduação, trilhando trajetórias muito similares, inclusive até chegar a trabalhar na mesma instituição: “Vais me dizer que sigo o fulano, mas na verdade temos uma amizade desde a graduação e seguimos os mesmos passos”.

A liberdade de ação, na instituição, é posta em destaque pelo educador cinco:

Eu tenho uma liberdade muito grande para agir. O La Salle nunca foi obstáculo para desenvolver qualquer coisa, até porque se fosse obstáculo, eu não saberia desenvolver de outra forma, pois estaríamos em uma rota

de colisão. Mas isso nunca ocorreu, ao menos da minha parte e, até onde sei, também não ocorreu do La Salle com relação a mim. Nessa situação, o La Salle participa disto.

A capacidade de superação da adversidade, o poder da vinculação não vacila nem mesmo quando a adversidade bate à porta e, conforme sugere Seligman (2004, p. 27), “[...] todos temos dentro de nós forças que não conhecemos, até sermos verdadeiramente desafiados”. Exemplifico isso com a situação da educadora sete, quando, repentinamente após o término de seu doutorado, foi demitida de uma instituição após trabalhar lá por 16 anos consecutivos. Seu poder de ação e de estabelecer vínculos levam-na, quatro meses após a demissão, a assumir, nada menos que “cinco atividades diferentes” em outras instituições.

Esses educadores fazem uma leitura positiva da vida e dos acontecimentos de que a constituem. Partilham a visão de Seligman (2004, p. 51) ao proclamar:

Quando estamos em um estado de espírito positivo, os outros gostam mais de nós, e a amizade, o amor e a união têm mais probabilidade de se solidificarem. Ao contrário das restrições da emoção negativa, nossa disposição mental é expansiva, tolerante e criativa. Ficamos abertos a novas idéias e experiências.

Essa mesma leitura, os educadores entrevistados fazem, quando interrogados, sobre a Instituição em que trabalham. O educador dez a exemplifica ao afirmar:

O clima aqui dentro sempre foi muito bom, nunca tive nenhum problema de pensar que estava sendo rejeitado, até por causa dessa ligação de ter estudado aqui e já conhecer a sistemática; são pessoas que já conheço há muito tempo e isso torna o ambiente acolhedor.

Além dos vínculos familiares, com os amigos, os processos de identificação desses educadores se vão forjando nas malhas do tempo; todos eles instauram um modo de ser ancorado na escritura de uma identidade institucional. Afinal, como sugere Nóvoa (1999, p. 19): “A profissão de professor exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores”.

Vejo movimentos instituintes de uma identidade coletiva gerada no dia-a-dia da vida institucional, para além do instituído. Todos falam de processos de

identificação positiva com a instituição na pessoa de algum colega, acadêmico ou gestor institucional.

No caso da educadora sete, “Uma coisa que marcou muito a minha chegada ao Unilasalle foi a recepção do Gestor. Ele chamava cada professor a comparecer em sua sala para conversar e saber quais seriam os motivos que nos estavam trazendo para a instituição”.

O clima institucional, no dizer do educador cinco, também é resultante do próprio educador que, juntamente com seus pares, “se vincula à filosofia da instituição e começa a agir”. Esse clima institucional irradia-se até aos acadêmicos. Testemunha disso é o educador cinco: “Sempre digo que qualidade não se mede com tempo, não se mede com horários. Qualidade de ensino vai um pouco mais além”.

No entender do educador cinco, suas características tais como: a humildade, o saber ouvir, processar o inesperado, contribuem para o bom clima institucional e a qualidade dos relacionamentos:

Na minha área, as turmas são pequenas, variam entre vinte e trinta e cinco alunos no máximo. Isto causa uma circunstância melhor para trabalhar estas questões. Igualmente, o atendimento do aluno fica mais próximo, mais personalizado.

O tamanho da instituição também influencia na qualidade dos relacionamentos, no encontro, no olhar, no conhecer-se pelo nome. Atrás de um crachá, ou de um número de matrícula, encontram-se pessoas com suas histórias de vida, com seus processos de identificação, com seus desejos de serem tocadas pela singularidade de um encontro que humaniza, até mesmo nos territórios geográficos do meio universitário:

Sempre achei a instituição um lugar bom para trabalhar por não ser uma instituição enorme em que todo mundo são apenas números. Aqui, professor e aluno possuem acesso. Nós na sala dos professores temos acesso à Pró-Reitoria Acadêmica. Temos acesso ao Reitor que está ali (Educadora três).

Assim também se expressa a educadora um ao apontar para a acolhida da instituição, por ocasião de sua seleção, na pessoa de seu gestor:

O diretor me recebeu. Eu cheguei atrasada para a reunião. Porém, só o fato de ele me ter recebido [...] E eu estou aqui há muitos anos, por isso é que eu digo, desde que entrei aqui eu sempre gostei muito e continuo gostando muito daqui.

Os vínculos também se estendem para relações simétricas. Os próprios pares, muitas vezes, ajudam a abrir novos caminhos e a ocupar novos territórios existenciais, caso sucedido com a educadora um, que chegou à instituição pela aproximação com sua amiga também educadora.

O clima e o vínculo institucional levam esses educadores a inserir-se num processo de formação continuada sem precedentes. É o meio acadêmico que mais instiga a buscar formação e qualificação. Todos os entrevistados, sem exceção, apontam para trajetórias exitosas e para futuros projetos calcados em inúmeras estratégias de formação continuada como única forma para continuarem reconhecendo-se na condição de docentes neste tempo presente.

A relação de ajuda, determinação e garra da educadora sete, junto ao acadêmico, leva-a a ir em busca de solução dos problemas que se apresentam na instituição, seja de qualquer natureza for. Ao se referir a cada acadêmico, ela diz: “Quero fazer com que ele se sinta mais próximo dessa realidade. Se a gente se sentir dentro de uma grande família, o aluno diz que chega aqui e é acolhido, e a gente tem que fazer com que esse acolhimento seja mantido”.

O educador oito aposta suas principais fichas na relação informal entre seus pares e o gestor de seu curso: “Nós temos as reuniões de colegiado, que são reuniões muito mais avaliativas e de mais decisão, mas aposto mais é no cafezinho mesmo. É ali que a gente conversa, é ali que tentamos criar uma idéia”.

A falta de tempo para maior convívio e o desejo de uma inserção institucional é um desafio a ser vencido pelo educador dois. A educadora três mantém uma relação de cobrança de conteúdo e proximidade com os acadêmicos.

Vínculos pessoais e institucionais são socializados com muita propriedade pela educadora quatro. Destaca sua paixão pela filosofia institucional:

Quanto a mim, de certa forma, julgo que o La Salle é que me segura. O que ganho aqui é realmente para nos sustentar. Fiz do La Salle o meu projeto de vida, porque tudo aquilo que sempre quis fazer pelo outro, no sentido de poder dar assistência a crianças, a famílias, a pessoas carentes, ou seja, um pouco daquilo que eu também tive de certa forma no orfanato, na vida [...] eu consegui aqui no La Salle.

Os vínculos com a instituição são vistos de forma muito interligada com a vida da educadora um: “Para mim este é o meu local de trabalho, o local onde eu desenvolvo as coisas que penso serem o certo; é onde tenho oportunidades de aprender. Isto para mim sempre foi natural aqui, desde o primeiro ano”.

O educador seis vê a instituição proporcionando-lhe segurança, além do “convívio com os alunos, o constante aprendizado, às vezes, até algumas cobranças, o próprio EAD”. O mesmo destaca ainda a escolha e opção de vida pela docência nesta instituição. Acrescenta ainda a “experiência de vida, a simplicidade no trato”, o ambiente sadio, o convívio informal na sala dos professores, inclusive nas trocas de idéias entre educadores de outras áreas do conhecimento, bem como o contato com os acadêmicos que, no seu entender, ajudam a recobrar as forças ao final do dia:

Às vezes, saio da atividade profissional e chego aqui quase extenuado, me perguntando: Será que vou ter forças de ir até o final? Mas ao chegar aqui, começo a conversar com as pessoas; na sala de aula, começo a conversar e externar o assunto, trocar idéias e fomentar que os alunos tragam suas experiências de vida também, e quando vejo, estou com a adrenalina lá em cima, e chega o final da aula sem sequer eu perceber.

Afirma a educadora nove que “Muito do que sou hoje como pessoa e profissional é decorrente da formação e das oportunidades que tive e continuo tendo nesta instituição”. Registra ainda seu percurso profissional na instituição, sempre com o apoio dos colegas e gestores. Atualmente, sente-se feliz, realizada com seu trabalho, o qual compreende como algo muito além de um emprego. Esse processo de identificação institucional estende-se para sua família, especificamente sua filha, que já faz parte do corpo discente da instituição.



Por fim, o vínculo institucional está ligado na vida de alguns educadores, de modo muito particular à questão financeira. E isso na medida em que a remuneração ajuda a dar conta da demanda das necessidades básicas elencadas por Maslow (1991): moradia, alimentação e outros compromissos atinentes à sobrevivência. “Foi com o dinheiro daqui que paguei, e consegui sustentar meus pais e a mim mesma”, afirma a educadora quatro. Igualmente para o educador seis, a opção pelo Unilasalle também lhe trouxe melhor remuneração.

Essa remuneração está diretamente vinculada à possibilidade de continuar seus estudos de formação inicial ou continuada. Esses educadores trilham suas trajetórias formativas num cenário em que coabitam estudos e trabalhos não como fator isolado, mas como desenho de uma nova estética da existência na arte de viver, tão difícil quanto sedutora pela legitimação de seres e saberes em constante busca de afirmação e reconhecimento. Na categoria 8 veremos a paisagem criada por esses educadores mediante práticas de trabalho e estudo.

A produção de sentido está estreitamente relacionada com a capacidade de estabelecer vínculos com as pessoas e com as instituições. Somos seres de convivência. Necessitamos, desde a tenra infância, do estabelecimento de vínculos saudáveis, condição essencial para nossa sobrevivência e desenvolvimento integral e integrador. Toda pessoa tem necessidade de amar e ser amada. Se não ficar atenta a esta questão, provavelmente adoecerá. Esses vínculos saudáveis estendem-se da ordem pessoal para o âmbito do institucional. Considerando que as pessoas passam a maior parte de suas vidas envolvidas com seus trabalhos e com suas instituições, como é o caso de muitos educadores, o vínculo institucional torna-se fator relevante para a saúde integral da pessoa.

## CATEGORIA 7: A INVENÇÃO DE UM MÉTODO

O educador cinco vive uma metodologia que exige uma pauta de conduta comum, tanto na atividade profissional, quanto na atividade docente. Esse foco vem

acompanhado de clareza teórica e objetividade, com olhar para o futuro “porque eu não posso colher os louros até que eles terminem, eu tenho que alimentá-los para que eles cresçam e possam ir em frente”. Esse educador pensa ainda que “todo aluno quer um profissional que consiga transmitir a realidade da vida, assim como ela é”.

Ainda o educador cinco destaca a importância do cuidado para, em sala de aula, se “manter um assunto numa frequência muito alta, razoavelmente alta para que os alunos não se dispersem, e que esta frequência tenha clareza e objetividade”, que passam necessariamente por informação, atualização e apresentação da novidade.

Para suavizar as possíveis frustrações, o educador cinco utiliza-se do direito como técnica para tal feito:

O direito é uma técnica de suavização destas frustrações. Regras do jogo, ou seja, as suavizações das frustrações passam por clareza na regra do jogo, e o direito é uma estrutura orgânica dentro da sociedade, que permite dar ao agente social, econômico, à pessoa humana, esta regra do jogo com clareza.

Por sua vez, a educadora quatro aposta na ação como força motriz. “Eu nunca fui aluna nota dez em teoria, mas na prática eu sempre me destaquei em tudo quanto colocasse a mão”.

Para a educadora três, o destaque recai na metodologia participativa como forma de manter o acadêmico envolvido e participando em sua construção de conhecimento. Ela também valoriza a realidade do acadêmico, “sempre puxando daquilo que eles já usaram, aí a pessoa se sente implicada, valorizada”.

Para essa mesma educadora o artifício de aliar a teoria à prática também é experiência que dá certo. Em sua criatividade, ela trabalha com os acadêmicos na orientação interativa: “E assim faz exercício, puxa daqui, puxa dali, acho que aliar o conhecimento com a prática para eles é a melhor coisa”.

O educador dois pontua o início de sua trajetória como momento de intenso desejo de “combinar ensino com a profissão da advocacia”, parceria que deu certo e continua nos dias atuais. Aliar o saber técnico às práticas didáticas é garantia de êxito em sua forma de ser, para a educadora um. Ao entrar para a instituição como docente, buscou especialização em educação química: “Eu achava que sabia muita química, mas não tinha a didática suficiente para lecionar essa matéria”.

O educador cinco dá prioridade à relação dos conteúdos com os acontecimentos da atualidade. Considera esse procedimento como uma “pauta de conduta e esta pauta de conduta é a chave do bom êxito ou do insucesso”. Com tal pauta, tem certeza de que obterá êxito no final do processo, seja na docência, na empresa ou na vida familiar. Acredita que o conteúdo trabalhado em aula, de certa forma, está presente em nossas vidas e, no caso da sala de aula, “se for bem trabalhado, torna-se um conteúdo muito simples”.

Outro elemento presente no modo de ser e conviver desses educadores é uma vida vivida de forma intensa, criativa e atualizada. Eles demonstram uma competência singular para (re)construir-se através daquilo que foi vivido. Como Stano (2001, p. 102) refere, saber

Lidar com o tempo vivido significa apreendê-lo em sua vitalidade para que esta conduza o ser humano a mais vida, esquecendo o necessário para inteirar-se de um estar-no-mundo de maneira renovada, revista, reinventada para que este tempo vivido seja um tempo fundador, um tempo de novas possibilidades de existência.

Cada educador utiliza-se de estratégias singulares para direcionar, da melhor forma, seu esforço a um foco bem determinado, a exemplo do que faz o educador cinco:

Nesse exercício da docência, que, na verdade, é uma alternativa profissional também, eu procuro estar sempre focado em algumas questões muito claras como: transmitir uma clareza o máximo possível e uma objetividade o máximo possível também, porque, a minha atividade é muito técnica.

Outro elemento enfatizado por este educador como pauta de conduta de vida, é a constante atualização que o faz trazer sempre novidades para seus acadêmicos.

A formação vai além dos conhecimentos técnicos; passa pela qualificação do *ser* educador. Como o mostra o exemplo da educadora um que, com relação à sua formação técnica e pedagógica, reconhece que “[...] para ser melhor professora eu teria que saber mais química. Por isso, se eu obtiver mais esse conhecimento, serei professora melhor, porque conhecerei mais a minha área”.

Essa formação integral também é um fato na trajetória do educador seis, o qual passa pela especialização, formação didática, mestrado e atualização constante. Aliada à formação técnica, todos destacam a importância da formação pedagógico-didática como ferramenta necessária para o conjunto de uma prática docente exitosa.

Para além da educação formal, a formação também se vai forjando nas metamorfoses do cotidiano. Para a educadora um, o início da docência foi por acaso, mas ela passou a gostar muito do trabalho. Para ela: “É importante ter motivação sobre como é que a gente entra, e como sai de um processo, porque vamos mudando”.

Mesmo o educador dois, que lamenta ainda não ter reservado tempo para o mestrado, continua com muito afincamento sua atualização, não somente pelas duas especializações já concluídas, mas, principalmente, pela prática diária de leituras que o mantêm atualizado em sua área do conhecimento, bem como em conhecimentos gerais.

O custeio da formação, para a educadora nove, foi possível graças a grande esforço e apoio familiar: “o que agradecerei por toda a minha existência aos esforços de minha irmã que pagava, com muito sacrifício, as mensalidades”.

Outros exemplos da conjugação de trabalho e estudos são os do educador seis, da educadora sete, e da educadora nove, incluindo no trabalho o da própria família: “Até eu ter um emprego fixo meus pais sempre criavam formas alternativas para aumentar a renda familiar e eu sempre participava” (Educadora nove).

A construção de um *modo de ser e de agir* torna a vida dos educadores em pauta protótipos de vidas vividas na intensidade do ser e fazer para si e para o outro. Nos meandros de suas existências, a convicção, a firmeza e a crença nas suas possibilidades para conseguir concretizar seus objetivos os mobilizam a, cada vez mais, desenvolver competências que lhes viabilizem prosseguir na caminhada. As pedras no meio do caminho não são vistas como obstáculos, mas sim como oportunidades de crescimento. Baseados no que sugere Sousa (2006, p. 41), reconhecemos que

[...] a resiliência se enquadra numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, pois que se fundamenta num *continuum* de ajustamentos em face das dificuldades presentes no cotidiano dos sujeitos e à sua capacidade para as enfrentar, saindo cada indivíduo desse confronto em patamares de desenvolvimento superiores [grifo da autora].

O ser educador também enriquece o ser profissional liberal, no caso específico do educador dois, o ser advogado: “O fato de ser professor me enriquece na advocacia e me enriquece também na capacidade de interação com esse mundo que é o mundo acadêmico”. Também a educadora sete é testemunha de sua formação construída concomitantemente com sua vida profissional. Enquanto assumia intensamente sua vida docente também, “nesse meio tempo desenvolvi a minha tese de doutorado”.

Todos os educadores se reconhecem nesta condição enquanto pessoas que assumiram, como um modo de viver, a formação como processo por toda a vida. Além da formação acadêmica nos labirintos da graduação, especialização, mestrado e doutorado, esses educadores buscam formas alternativas para dar sustentação às demandas emergentes em todas as áreas do conhecimento. Assim, a educadora um chegou até o doutorado, e continua investindo em pesquisas, mesmo sem apoio institucional.

Juntamente com o mundo do trabalho precoce, a retroalimentação e formação continuada, são potencialidades ativadas constantemente por acadêmicos, em seus educadores, mediante as relações significativas que instauram uma docência bem-sucedida. Também para Stano (2001, p. 108):

O exercício docente permite a formação de uma identidade profissional vinculada ao outro, no sentido de ser responsável e acompanhar o seu processo de desenvolvimento, além de exigir do cotidiano do/a professor/a criatividade, a busca do novo, a reflexão permanente. Ademais, a docência é uma profissão permeada pela comunicação, pela oralidade e pela afetividade que irão permanecer no tempo da aposentadoria, justificando este como um tempo de continuar-sendo.

Assim, a identidade profissional se solidifica quando há um protagonismo coletivo, seja este no âmbito docente ou discente. Um professor que atribui e produz sentido a seu fazer pedagógico conseguirá auxiliar seus alunos no processo de construção de sentido para a sua própria existência. Nessa perspectiva, lembramos as palavras de Nóvoa (2000, p. 17): “O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

Essa trajetória de pessoas em constante reedição, passa por vários cenários como os da formação acadêmica, os cursos de metodologia vivenciados pela educadora três, as leituras sistemáticas de artigos atualizados da educadora um, a motivação constante dos alunos pelo educador dez. Este continua “querendo mostrar o melhor para eles” com essa vivência acadêmica e profissional. E isso porque entende que “a vivência, a experiência, o jeito de tratar as coisas, isso não encontramos nos livros”. A fala deste educador se aproxima do que constata Huberman (2000, p. 38):

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Na condição de exemplo para os alunos, o professor dez se diz na condição de “estar sempre buscando passar o melhor, ensinar da melhor forma, se atualizar constantemente. Essa relação aluno-professor sempre foi assim, o professor é um ícone para os alunos”.

A retroalimentação ganha destaque na fala da educadora sete. “Em sala de aula, é a melhor forma que existe de fazer essa retroalimentação. É onde surgem os questionamentos, situações que, às vezes, nem são do nosso conhecimento”. Os

acadêmicos provocam-na a pesquisar e a sempre trazer algo de novo em sua área do conhecimento e questões que estão acontecendo em seu curso de graduação.

Do mesmo modo, questões trazidas pelos acadêmicos levam o educador oito ao máximo de exigência pessoal para corresponder às expectativas demandadas. O interesse do acadêmico é combustível para o educador: “O interesse que vejo, a necessidade que eles têm, me move a buscar fora de aula conhecimentos para trazer algo de novo”.

O educador seis destaca a inserção profissional de seus alunos e, como decorrência, o estreito interesse com os conteúdos trabalhados em aula: “Nossos alunos possuem uma carreira praticamente formada ou constroem isso ao longo do curso, o que lhes dá um perfil diferenciado, porque são mais críticos”. Essa realidade, no dizer do educador seis, “cria uma sinergia muito boa”. Muitos alunos aplicam nas empresas o que aprendem em aula, realidade esta que gera muita satisfação ao educador seis.

O professor trabalha com o conhecimento e o aluno vem com a informação que o coloca em contato imediato com o mundo. Esta é a posição da educadora nove. Ela afirma: “Muitas vezes, eles estão mais bem informados do que nós professores”. Assim, sugere a atualização constante na respectiva área do conhecimento e em conteúdos básicos de outras áreas para dar conta das demandas existentes.

O sentimento de gratidão aos alunos vem por parte da educadora um, por reconhecer que em sua trajetória de educadora eles a “obrigaram sempre a revisar, a rever métodos, conteúdos, práticas pedagógicas. Todas essas coisas que me levaram a ensinar aprendendo e a aprender enquanto estivesse ensinando”.

Em seu processo de constante atualização, o papel da comunicação na vida acadêmica é destacado pela educadora um. Diante do mundo da informação, acredita que “[...] a única forma para realmente contribuir, e fazer diferente, é fazer as pessoas pensarem sobre, pensarem sempre sobre aquela informação, pesar a informação”. Para tal, não abre mão da pesquisa, da busca da atualização, de

recursos didáticos próprios, como a confecção de polígrafo em suas aulas e de novas tecnologias da informação e da comunicação.

A educadora nove insere a formação integral, global dos educadores dentro de uma visão “inter, multi e transdisciplinar”, no auxílio a seus alunos para um olhar contextualizado. Afirma ela que, “os questionamentos e intervenções dos alunos nos instigam a estar em constante aprendizagem”.

Os alunos mais instigantes, mais críticos, são dispositivo para o educador dois que, mediante uma provocação destes, diz *funcionar melhor*. Esses alunos instigantes, no dizer do educador dois “são os que me levam a me aproximar mais desses alunos, a provocar mais a eles para me auxiliarem em minha capacidade de aprimorar, de melhorar e conseguir transmitir melhor o conhecimento”. Mais adiante continua sua asserção: “Esses são aqueles a quem eu me apego, e eu já tive, entre aspas, boas brigas com eles, alunos que me ajudaram a construir o semestre. Isto foi muito bom”.

Toda pessoa é única, singular, irrepetível. Cada uma tem seu modo de ser que pode ou não expressar-se enquanto obra de arte, dependendo do quanto ela consegue imprimir suas marcas originais em seus modos de ser, saber, fazer e conviver. Uma vida vivida com originalidade, especialmente na docência, realça tal singularidade no desenvolvimento da criatividade, da qualidade dos relacionamentos e na atitude assumida frente aos fatos da vida, especialmente das adversidades.

## CATEGORIA 8: PROCESSO FORMATIVO NA DUPLA FACE: ESTUDAR E TRABALHAR

Ao conseguir seu primeiro emprego como docente universitária, a educadora um assim se expressa: “Isto para mim, nesse momento, foi uma forma de poder continuar estudando, de manter os meus estudos. Julguei o horário bom, porque havia nele flexibilidade. Para mim, proporcionou a oportunidade para poder estudar”.



Trabalho e estudos se apresentam como duas faces da mesma moeda na vida desses educadores. Ambas as coisas jamais se apresentam dissociadas. Ao contrário, a pessoa vai se fazendo num *continuum*, em que o estudo acadêmico e o trabalho profissional forjam processos de identificação singular o qual formará a triangulação: experiência de vida, teoria e prática, ou, melhor dito de outra forma, experiência de vida que dialoga com a *práxis* existencial.

No dizer de Mosquera referindo-se a Lidz:

Para Lidz a profissão representa muito mais que um conjunto de aptidões e funções. Constitui uma forma de vida. Por outro lado, propicia e determina grande parte do ambiente físico e social no qual vive com maior frequência e se torna muito mais vigoroso (MOSQUERA, 1987, p. 87).

O conceito formação ganha recorte na ordem do inacabado, muitas vezes inatingível e inusitado. Quanto mais ele é buscado, mais ele se mostra desatualizado, fato que mantém os educadores num processo intenso e singular de formação e qualificação, talvez nunca sentido antes na história da humanidade.

Para Nóvoa (1999, p. 26): “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Por isso, continua o autor, “[...] é natural que os esforços inovadores na área de formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*” (NÓVOA, 1999, p. 26) [grifo do autor].

Esse jogo de forças abre espaço para o estabelecimento de aliança entre o profissional e o professor, visando à produção de resultados esperados. E tal é a convicção do educador cinco: “Eu só acredito em profissional de direito que se torne professor”. O qual aponta ainda a qualificação da docência ao trazer para o meio universitário a experiência profissional como condição necessária para lograr êxito junto aos acadêmicos. Afirma ele: “Afim de contas, a teoria está no livro”.

É notória, na fala deste educador, a conjugação concomitante dos verbos *saber* e *saber fazer*. Além do referencial teórico, aparece uma metodologia de trabalho em diálogo com a realidade profissional:

Quando eu venho aqui, preciso de algo mais, preciso do profissional que possua o contato com a realidade, quero ver o advogado, o juiz que sujou as mãos. Eu tinha um professor, ainda vivo, que dizia isto. Ele, não acreditava em advogado que não sujasse os cotovelos no balcão do Fórum. Se o cotovelo não estiver sujo, será porque está muito na teoria (Educador cinco).

Finalmente, este educador também acrescenta à sua metodologia a técnica do convencimento do acadêmico. Contudo, acredita que para convencer “[...] é necessário ter capacidade de traduzir a solução em explicações, não com lógicas matemáticas, mas com explicações convincentes e razoáveis”.

Outra característica comum a esses educadores é a presença do poder disciplinar em sua formação e continuidade dele ao longo de suas trajetórias. A educadora nove ilustra bem essa realidade desde sua formação inicial em colégio de freiras:

O rigor e a exigência fizeram parte de minha formação. Sendo a escola gerenciada por uma congregação de religiosas, dimensões tais como disciplina, dedicação, competência, valorização do conhecimento e comprometimento com o fazer pedagógico, foram princípios de base. Algo que lembro com carinho até hoje é a paixão das Irmãs com a docência.

A exemplo da educadora três, esses educadores pensam e falam de um modo de ser educador hoje que contempla o exercício de múltiplas habilidades e competências. Além da formação em sua área específica, a educadora três fez também estudos correlatos:

Cursei Matemática aplicada e computacional, assim tenho um pouco a parte da computação, programação; e fiz Mestrado também na Matemática. Mas trabalhando com engenharia nuclear, e no Doutorado na área de engenharia mecânica, trabalhando com dispersão de poluentes, há várias aplicações que dá para puxar para eles.

Esse modo de ser possibilita a esses educadores assumirem vários cargos ou funções, inclusive de gestão, a exemplo da educadora um, que já passou por todos

os níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), cargos de gestão, pesquisa e desenvolvimento de projetos institucionais, dentre outros. Ou, como é a vivência da educadora nove que já passou pelos meandros da pedagogia, letras, mestrado e doutorado em educação, além da formação continuada na instituição.

A educadora sete apresenta uma trajetória que lhe possibilitou o desenvolvimento de várias habilidades, as quais lhe permitiram transitar por diferentes funções na instituição. “Fiquei na docência por um ano e depois fui convidada a coordenar o curso”. Também a educadora um, além da docência, vivencia cargos de gestão, pesquisa e publicação de materiais didáticos.

A formação continuada leva à atitude de querer mais: põe em marcha um modo de ser educador que não se reconhece senão em constante busca, seja intelectual, afetiva, relacional ou espiritual. De um compromisso a outro esses educadores não reconhecem limites ou fronteiras na busca de ser e saber mais e melhor:

No decorrer da minha ação como professora fui percebendo que os conhecimentos que eu possuía já não eram mais suficientes. Aspirava a mais. Não queria parar. Sonhava com ingressar na faculdade. Fiz vestibular aqui no Unilasalle e ingressei no Curso de Pedagogia (Educadora nove).

A trajetória desses educadores mostra a vivência de valores criativos, vivenciais e atitudinais com maior ou menor intensidade em todos eles. A Educadora nove mostra-se praticando valores criativos, desde a tenra infância, em face das adversidades da vida. Ao referir-se aos ensinamentos de seus pais, reconhece que:

O principal era sermos honestos, respeitosos uns com os outros e sabermos repartir. Muitas vezes, observei meus pais ajudando pessoas que também precisavam. Lembro que devia ter em torno de uns seis anos e tinha como tarefa, nos finais de semana, ir de casa em casa vender doces e salgados para ajudar meus pais. Na época de finados, meus pais, minha irmã e eu vendíamos flores e velas no cemitério.

O trabalho chegou muito precocemente na vida dos educadores entrevistados. A educadora quatro começou a trabalhar cedo. “Já estava empregada desde os quatorze anos, dentro do Caminho da Luz, que é uma escola especial para cegos, surdos e deficientes mentais”. O trabalho foi necessidade de sobrevivência para a educadora quatro: “Eu estava precisando, pois, na época, meu pai havia

sofrido um acidente e estava cego”. A educadora três começou a vida de docente em Cursos de inglês, aos 18 anos de idade e, aos 23, ingressou na docência universitária. A mesma trajetória seguiu a educadora um: “Já aos 19 anos, eu dava aula para alunos mais velhos do que eu”. O educador seis assume responsabilidades de monta. Já aos 17 anos chefia a

Tesouraria de uma Corretora de Valores. Pois, na época era com dinheiro vivo que se trabalhava, com milhões de dólares e ações, tudo ao portador, porque as transações eram feitas sem identificar as pessoas.

Não foi diferente para a educadora nove, para a qual, desde cedo o trabalho foi fator que participou da construção de sua identidade de professora: “Acredito que minha opção pelo magistério foi sendo construída, gradativamente, no percurso da minha infância e adolescência”. E completa: “Devido às condições financeiras pouco favoráveis de meus pais, quanto mais cedo eu tivesse um emprego, melhor seria para a família, pois, desta forma eu poderia contribuir financeiramente”.

Também o educador dez, já aos 18 anos assumiu aulas como professor substituto. Antes disso, já trabalhara num Banco. “Trabalhei por dois anos ou mais na escola, e na época fui convocado para o serviço militar; então, algumas vezes, tive que ir fardado para a escola”.

Na perspectiva do trabalho intenso e prazeroso, o fazer direciona o olhar para o outro, alteridade, rostidade, a pessoa que merece ser amada e acolhida em sua totalidade. Também no dizer de Sartre (2004, p. 221): “Para obter uma verdade qualquer sobre mim, necessário é que eu passe pelo outro. O outro é indispensável à minha existência, tal como, aliás, ao conhecimento que eu tenho de mim”.

Essa condição de estar num mundo que se reconhece no fazer voltado para o outro leva o professor seis a iniciar-se no mundo do trabalho pelo viés do voluntariado: “Na época nem se falava nisso. Esse trabalho era agradável; muitas vezes, enquanto as crianças faziam o tema, eu fazia os meus e as ajudava, pois, eu estava cursando o Ensino Médio”. Também a educadora nove relata situações de extrema superação em face das adversidades docentes:

Meus pais me ajudaram a fazer adereços para os alunos. No dia do desfile, buscamos os alunos na fazenda e trouxemos para nossa casa para tomarem banho, se alimentarem e se arrumarem. Fico emocionada ao lembrar a felicidade deles (e a minha também) quando fomos desfilando e as pessoas aplaudindo. Trabalhei durante três anos nesta realidade e pedi demissão, pois precisava dedicar-me mais aos estudos.

Destarte, esses educadores realizam trabalho e estudo concomitantes ao longo de suas vidas. Sua constituição docente se vai dando nas dobras do trabalho profissional diurno e dos estudos acadêmicos noturnos. O professor seis enfatiza a sua realidade de trabalhar duramente durante o dia e estudar à noite. A educadora nove refere-se ainda à importância do reconhecimento externo de seu trabalho; além do ambiente institucional “favorável ao exercício da docência e ao desenvolvimento contínuo do professor e o reconhecimento do profissional, tanto por parte dos alunos, dos colegas, quanto dos gestores da instituição”.

Jesus (1998) ressalta a importância dos processos de formação inicial e continuada dos professores como uma das possibilidades de prevenir e/ou amenizar o fenômeno do mal-estar docente. De acordo com o autor, esses processos precisam estar pautados no “[...] desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o êxito profissional do professor” (JESUS, 1998, p. 41).

O distanciamento entre aquilo que é idealizado nos processos de formação e o cotidiano real seria, no entender do autor, um dos fatores que provocam uma desestabilização entre os professores. Os processos e as práticas formativas precisam considerar as características e necessidades do professor, entendendo-o como um sujeito individual, mas que está inserido num contexto coletivo constituído por uma instituição educativa.

Discursos e práticas de formação inicial e continuada, conjugados com a experiência de vida, especialmente marcas do trabalho profissional desde a tenra idade dos educadores, agregam valor a essas vidas carregadas de sentido. Para Frankl (2000, p. 94):

*Ser Pessoa não significa nunca ter que ser só assim e nada mais, senão que é poder ser sempre de outra maneira. Esta capacidade de auto-formação, de*

auto-*transformação*, esta capacidade de madurar mais além de si mesmo não se pode negar a ninguém, porque caso contrário, a capacidade se enfraquecerá [grifo do autor].

As falas destes educadores registram a presença da formação integral, englobando a um tempo o preparo técnico e a formação da pessoa. Nelas, encontro eco das palavras de Nóvoa (2000, p. 17) quando o autor salienta que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. [ grifo do autor].

Como já disse, a grande maioria desses educadores provém de família de condição modesta. Essa condição pode refletir na forma como se constituem educadores com discursos escolares e práticas profissionais de cunho existencial, calcados na experiência vivida desde a tenra infância. As trajetórias destes educadores se vão delineando concomitante na triangulação da vivência, do fazer e do saber. No entender de Stano (2001, p. 39):

Compreender, pois o processo da profissão docente supõe resgatar a historicidade em que este caminho se faz, ou seja, considerar a história do sujeito e do grupo como co-produtores de saberes teórico-práticos do exercício do magistério.

Desta forma, o processo formativo é realizado simultaneamente com o árduo trabalho cotidiano que vai cartografando pessoas que sabem aliar teoria e prática com suas vivências pessoais e/ou profissionais. Mesmo na contramão da realidade, produzem fendas oxigenadas pela vontade de sentido, rumo aos ideais almejados.

A profissão traz um reconhecimento, um nome, uma legitimidade do ser pessoa, expressa no fazer. Para Mosquera,

A profissão parece ter um papel altamente relevante na vida do ser humano, especialmente no adulto jovem. Roe (1972) salienta que o velho conceito de homem econômico se tem mostrado inadequado para explicar por que os homens trabalham ou qual é a verdadeira razão por que fazem isto. À primeira vista o homem não trabalha apenas para poder viver, mas para desenvolver-se e afirmar-se. Embora não existam acordos totais sobre o que leva o homem a trabalhar, parece que algumas idéias são fundamentais. Teríamos: o robustecimento

da imagem pessoal, o significado do desempenho e, especialmente, os componentes da motivação (MOSQUERA, 1987, p. 85)

Acredito que o processo formativo pode dar-se de forma associada, na dupla face que compreende estudos e trabalhos. Os educadores entrevistados são testemunhas desta premissa. A formação na ação, desde que processual e proporcional às possibilidades da pessoa, pode ser dispositivo relevante para a maturidade humana, para a autonomia pessoal e para os caminhos da autotranscendência. Formar-se na dialética do estudar e trabalhar, no meu entender, não apresenta prejuízos para um desenvolvimento saudável ou para uma vida vivida com sentido. Pelo contrário, pode ser um indicador de personalidade saudável que luta por seus ideais e valores desde a tenra idade, a exemplo dos educadores que evocaram tal realidade como resultante de uma vida carregada de sentido.

## 5 PARA POTENCIALIZAR A PRODUÇÃO DE SENTIDO

### MEU PERCURSO

Nestas considerações, procuro explicitar o surgimento de uma idéia, o caminho percorrido para desenvolver essa idéia, e os resultados obtidos até hoje, a partir deste percurso.

Acredito firmemente que minhas idéias, quando alimentadas, podem transformar-se em projetos e ganhar materialidade, como é o caso desta tese.

Não serei exaustivo neste texto, razão pela qual não ficarei repetindo o que já disse em páginas anteriores. Já são conhecidos minha tese, meus objetivos, minha metodologia, meus referenciais e minhas descobertas.

Nestas considerações, trata-se, principalmente, de registrar minha reflexão final sobre esse percurso e seus achados.

Somos seres eternamente em busca de algo mais que nós mesmos. Talvez aí resida uma das grandes intuições de Frankl, quando apontou para o homem enquanto projeto inacabado que só se efetiva no existir para fora, na direção a um outro, diferente de si mesmo.

Nos labirintos existenciais, desde há muito tempo, a questão do sentido, especialmente na docência, vem me ocupando de forma singular e instigante.

Na coragem de lutar e ir até o fim em meus propósitos, empreendi a luta para compreender melhor os desassossegos do mal-estar e os ganhos do bem-estar, especialmente na docência, tendo presente o lugar onde me situo, me reconheço e participo há longos anos.



Hoje, entendo que a questão do sentido da vida, especialmente o sentido singular, meu e do outro, em cada momento da vida, de alguma forma, sempre me acompanhou em minha trajetória.

O encantamento de alguns educadores, mesmo diante de inúmeros desafios e a falta de esperança de outros, mesmo junto a situações favoráveis, ainda me preocupam.

Esse cenário, que muito ainda me incomoda, também me lança a pesquisar, no desejo de melhor compreender a pessoa, especialmente em seus modos de ser, independentemente das nuances de sua vida pessoal ou profissional. Pois, como a pesquisa aponta, nosso fazer é mera expressão de nosso ser e da relação que estabelecemos com o outro.

Como chegamos a ser o que somos hoje, especialmente docentes do século XXI, foi uma idéia que passou por várias metamorfoses até chegar ao estágio desta tese.

Em minha trajetória, entre desassossegos e esperanças, tive o privilégio de encontrar-me com o professor Mosquera, que propiciou o encontro de um Eu com um Tu. Neste encontro, senti-me compreendido e acolhido, juntamente com minha instigante idéia de pesquisa.

Passo a passo, cuidadosamente, fui lapidando meu pensar até construir, a meu entender, uma formulação clara do que queria. A partir daí, comecei intensamente o desenho de uma nova cartografia que me levou a conhecer e vivenciar com mais intensidade os labirintos da docência, de modo particular, a docência universitária.

Percorri um belo processo de descobertas e encantamentos com a definição da problemática investigativa, da tese que me acompanha, dos objetivos que queria atingir, das estratégias metodológicas que balizariam meu caminhar, bem como do arcabouço teórico que faria parte desse construto.

Dia após dia, ao redor de Frankl somavam-se autores e mais autores, trazendo luz para a compreensão da pessoa, do mal-estar e do bem-estar na docência, e da questão do sentido.

Minha vontade de sentido levou-me a vivenciar muito intensamente a vontade de entender e acolher as formas de expressão em que a vida se mostra e se esconde, na docência universitária. Razão pela qual mergulhei intensamente nesta pesquisa.

Nesse caminhar, além do Orientador Professor Mosquera, encontrei outros interlocutores que me ajudaram a construir tentativas de resposta para a questão em tela. Colegas do pós-graduação; meus pares na pesquisa no Unilasalle; professores e acadêmicos do Unilasalle; meus entrevistados e autores diversos que iluminaram minhas idéias com suas produções científicas.

Por falar em autores, Frankl sempre me acompanhou em todos os momentos desta trajetória. Dia após dia, num fazer fazendo-se, as idéias e vivências surgidas das leituras de Frankl e de seus seguidores, ao mesmo tempo em que eu realizava a viagem para o mundo do conhecimento externo, me fizeram mergulhar profundamente nos labirintos de minha interioridade, na melhor compreensão e vivência de meus ideais e valores.

Com Frankl, fui garimpando conceitos, vivências, textos, autores que se aproximavam de sua teoria, sempre no intuito de definir e consolidar minha cartografia. Digo minha, pela originalidade da tarefa proposta, e pela intensidade em que a minha vida foi sentida, vivida, guerreada, nesse tempo da escrita, vivido nos entretempos de silêncio, angústia, dúvidas, esperança, ousadia, liberdade e responsabilidade junto ao empreendimento a que me propus.

A vida e obra de Frankl muito me provocam a querer mais, a ser mais, a não desistir nunca, mesmo vivendo, muitas vezes, a ilusão de que a esperança se cansou diante de tanta barbárie humana. Frankl foi o *insight* que faltava para assentar e fundamentar o que eu busquei em minha investigação.

Dentre outros humanistas, Frankl foi o fio condutor que me levou a acolher os princípios da logoterapia aplicados à educação. Sua visão integral de pessoa em sua unidade física, psíquica e racional espiritual, bem como seus conceitos de liberdade e responsabilidade, que se dão numa atitude transcendente, num contínuo mover-se em direção ao outro, expressos em valores criativos, vivenciais e atitudinais, aproximaram-se em muito dos resultados obtidos nesta investigação.

Nesse tempo existencial, muito li, discerni, meditei, selecionei, duvidei, refleti, pensei, trabalhei, silencieei..., para que essa obra chegasse a esse termo.

O cômputo do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul muito me ajudou a desenvolver meu viés de pesquisador, aumentar ainda mais o gosto pela leitura, pela pesquisa e curiosidade diante da possibilidade de cada nova descoberta.

Destaco o apoio dos professores Mosquera e Claus, sempre solícitos e sábios em suas orientações, as contribuições dos professores Saul e Timm, que foram faróis ao longo do caminho que me propus construir e percorrer.

Minhas vivências na docência foram revisitadas neste tempo de estudos, tempo tão profícuo intelectualmente quanto existencialmente, por proporcionar-me um olhar global da condição do meu existir, concomitantemente ao olhar e entendimento do outro na docência.

Com a leitura de autores fui formando novos mapas mentais, novas compreensões teóricas e novas sínteses existenciais. Todas essas transformações geraram novos olhares, nova compreensão das formas de existir que se expressam na docência.

Em minha trajetória de psicólogo, educador e gestor, muito ansiava por novas formas de expressão da vida, carregada de sentido, especialmente daqueles que se entregam ao trabalho docente. As descobertas da pesquisa em muito colaboraram para que essa questão fosse melhor elucidada.

Nunca duvidei da relevância social de meu trabalho. A vivência por longos anos na docência, especialmente na formação de educadores, na tentativa de potencializar a pessoa do educador, legitima esta investigação, especialmente em nome daqueles educadores que mantêm o brilho no olhar, e por aqueles cansados de viver seu ser docente ao suplantar a esperança.

Foucault já afirmava a importância de sermos livres quando se trata de escrever. Esse foi o sentimento que me envolveu e que ganhou notoriedade em minhas construções.

Guiado pela sabedoria de meu orientador, consegui imprimir minhas marcas, minha singularidade, meu modo de ser investigador numa construção em que também me senti envolvido e pesquisado, pois o encontro com o outro tornou-se, na maioria das vezes, o encontro comigo mesmo, onde já não sou mais o mesmo de ontem, nem a esperança do amanhã. Simplesmente existo.

## OBJETIVOS ATENDIDOS

O trabalho desenvolvido atendeu ao objetivo a: *Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida.* Através da aplicação do questionário e do processo de análise dos dados, consegui realizar a identificação das características acima mencionadas (Tabela 07).

Em atenção ao objetivo b: *Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida,* identifiquei os dez educadores mais indicados e com eles realizei o Estudo de Caso.

O objetivo c: *Analisar, no depoimento dos educadores, suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida*, foi contemplado através do processo da realização das entrevistas e da análise dos dados conforme expresso no capítulo 4.

Também o objetivo d: *Analisar, no depoimento dos educadores sobre as contribuições dos seus processos e práticas de formação inicial e continuada, para uma produção de sentido na vida*, ganhou atenção na entrevista e problematização dos dados obtidos (ANEXO F e Capítulo 4).

Por fim, contemplo o objetivo e: *Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida*, na medida em que apresento uma proposta de logoformação.

## ACHADOS DA TESE

Os dados levantados com o questionário desenharam um perfil de educador bem-sucedido e realizado em sua vida, que vive valores como: alegria, didática, domínio de conteúdo, responsabilidade, atualização, solicitude, boa remuneração e inteligência.

Neste percurso, coube-me realizar as entrevistas com os dez educadores mais indicados por acadêmicos, professores e coordenadores de curso, no intuito de melhor compreender seus modos de ser e (com)viver. Nesta tarefa, tive a possibilidade de verificar a aproximação, ou não, entre os dados coletados nas instâncias questionário e entrevista.

Resultantes das entrevistas, cheguei às seguintes categorias que delineiam o desenho desta arte de viver, construtora de uma nova estética da existência: realização e êxito na vida; querer existencial; internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar; construção do eu no ser para o

outro; escolhas que fazem crescer; vínculo com o outro: pessoa e instituição; a invenção de um método; processo formativo na dupla face: estudar e trabalhar.

Os êxitos, as realizações, a alegria, a qualificação profissional, a qualidade dos relacionamentos, a abertura ao outro, os vínculos estabelecidos, a originalidade nos modos de ser, saber, fazer e conviver mostram-se o tempo todo como consequência, como resultado de uma existência movida pela produção de sentido.

Essa produção de sentido aparece nestas histórias de vida com um querer pessoal muito acentuado. Em meu texto, denomino-o *querer existencial*, na medida em que vai além de um querer racional e que utiliza meios diversos para galgar os fins propostos.

Junto ao querer, os dados apontaram para a importância da qualidade dos relacionamentos na família, enquanto referencial paterno e/ou materno internalizado, e que imprimem marcas de um modo de se posicionar no mundo.

Junto a essas figuras parentais, avultam as dos educadores, que também deixam suas marcas existenciais e que servem de referência aos educadores pesquisados até o presente momento. É importante registrar a marca dos educadores na vida dos entrevistados, no contraponto com os saberes escolares, que passaram despercebidos pela maioria deles.

Confirmando-se, mais uma vez, o conceito de transcendência em Frankl, a pesquisa surpreendeu com a presença do *ser para o outro*. A maior alegria verificada está no investimento para fora, muitas vezes, em detrimento do cuidado de si, especialmente quanto ao fator tempo dedicado a si mesmo.

A autonomia pessoal, expressa na capacidade de fazer escolhas e de alegrar-se com as escolhas feitas, também me chama a atenção para a arte de viver, na condição de autoria na própria existência.

Também a importância da vinculação saudável com pessoas e instituições, bem como a originalidade e a criatividade, traduzidas em diferentes expressões no ser e fazer, são categorias relevantes nesta pesquisa.

A formação na ação, essa conjugação de trabalho e estudo, muito mais do que prejuízo, trouxe, aos educadores estudados, maturidade, garra, determinação, organização, vivência de valores para chegar a resultados esperados.

Mediante esta gama de descobertas, o sentimento presente aproxima-se da metáfora do anjo escondido no bloco de mármore. Fazê-lo existir, depende, determinadamente, de a pessoa empreender o movimento de esculpir-se a si mesma.

A experiência de vida dos dez educadores entrevistados muito me sensibilizou. Não consigo apagar de minha memória e de meus afetos aqueles relatos carregados de sentido, aqueles olhares que brilhavam ao dizer de si, aquelas vozes emocionadas ao recobrem vivências significativas, aquelas lições de vida que me afetaram profundamente e que, certamente, também estão assumindo em mim a função de figuras educativas marcantes em minha história de vida.

Os educadores entrevistados demonstraram, de forma muito lúcida, o poder do posicionamento pessoal diante da vida. Ao assumirem os valores atitudinais em suas vidas, deram testemunho de que os fatos podem influenciar, mas não determinar nossa liberdade de escolha, como apregoa Frankl.

A forma de responderem aos desafios da vida, em todas as etapas e circunstâncias, corresponde ao conceito de responsabilidade trabalhado por Frankl.

A coerência dos discursos e práticas mostra educadores que vivem uma formação integral e integradora na associação de todas as áreas da pessoa, independentemente de o acento recair sobre o pessoal ou profissional.

Os resultados levam-me ainda a inferir a importância de recuperarmos os vínculos familiares, os relacionamentos saudáveis em todos os ambientes, de

educarmos para a liberdade e a responsabilidade, de trabalharmos para que cada pessoa se aproprie de habilidades e competências, tais como: o desenvolvimento da autoria e do querer pessoal, a capacidade de fazer escolhas e a capacidade de transcender-se, através do desenvolvimento de valores criativos, vivenciais e atitudinais.

O saber construído com o referencial teórico, com o perfil delineado pelos acadêmicos, professores e coordenadores de curso, e com o conteúdo das entrevistas, constituiu-se em riqueza singular nesta experiência que me possibilitou dialogar com estas três fontes.

No decorrer da análise, fui tomando consciência de que meus interlocutores foram abrindo sulcos em minhas formas de ver, sentir e compreender a produção de sentido na docência, não como componente isolado, mas como parte de um todo integrado, que responde por um projeto de vida da pessoa.

Dentre as possibilidades de continuidade da pesquisa, além da logoformação, assunto de meu próximo tópico, vejo a possibilidade de compreender histórias de vida a partir da leitura de logobiografias, conforme conceito já explicitado na página 25.

## MINHA PROPOSTA: POR UMA LOGOFORMAÇÃO

Nesse processo, em que cada educador lembrou, revisitou e contou sua trajetória, ficou evidente que todos eles são pessoas que construíram produção de sentido no decorrer de suas vidas. Toda essa realidade existencial se deu em processo de desenvolvimento de competências de resiliência para lidar de forma positiva e equilibrada com as adversidades cotidianas.



Em minha pesquisa afirmo minha tese: *Uma pessoa que consegue construir sentido para sua existência terá maiores chances de ter existência bem-sucedida e realizada, desdobrando-se num projeto de vida pessoal e profissional, pautado pela construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais.*

Esta pesquisa possibilitou-me conhecer melhor os professores em seus processos existenciais. Todas essas descobertas levam-me a apresentar uma proposta para a educação e a formação pessoal e profissional, para as pessoas em geral, e de modo particular para os docentes, universitários ou não.

Estou dizendo de uma proposta de logoformação aplicada à educação, com a qual os educadores, com suas histórias de vida, seus exemplos, suas mediações, suas práticas de cuidado de si e do outro, enfim, suas formas de ser e de se posicionar no mundo, poderão contribuir de modo significativo para justificar e instaurar a logoformação.

Portanto, no final da análise dos dados confirmo minha tese. Mediante tal fato, ousou apresentar a proposta da Logoformação, entendida como formação promotora de sentido na vida da pessoa. Acredito ser esta uma contribuição relevante para o desenvolvimento de pessoas saudáveis, (não apenas de educadores universitários), bem-realizadas e bem-sucedidas, resultantes de uma vida vivida com sentido.

Por logoformação, entendo, pois, uma formação e uma educação promotoras de sentido na vida da pessoa, que se expressa particularmente na vivência dos valores criativos, vivenciais e atitudinais.

Em minha compreensão, a contribuição de uma logoformação estende-se para um conceito de formação geral e integral ao longo da vida, para além da educação formal, em todas as dimensões e em todas as circunstâncias. Antes de formarmos o educador ou o educando, estamos formando a pessoa desse educador ou desse educando. Assim, o educador ou o educando sempre vêm associados com seu *ser pessoa*.

Essa proposta nos diz que é preciso, antes de mais nada, voltar a compreender a pessoa como um todo e cuidar desse todo. A logoformação ocupar-se-ia desse todo da pessoa, o que possibilitaria obter bons êxitos, garantidos por uma vida produtora de sentido. Como decorrência, a pessoa colheria os frutos de êxito, bem-estar, sucesso, alegria, ética, felicidade e tantos outros atributos que deixam a vida mais bonita e qualificada, pelos relacionamentos saudáveis construídos entre um eu e um tu, em contínua comunicação e transcendência.

Essa logoformação é compreendida em sentido amplo, muito para além da educação formal ou institucional. Ela diz do todo dos relacionamentos da pessoa. Ela forma para o amor resultante da atitude de sair de si na busca do outro diferente de si mesmo, ou, nas palavras de Fizzotti: “Só na medida em que o homem transcende a si mesmo nestas duas dimensões, da mesma forma realiza-se: quando aponta para uma coisa ou quando ama ‘outra pessoa’” (FIZZOTTI, 1998, p. 125).

A logoformação começa desde o seio materno, passa por questões da ordem da pessoa, especialmente na ordem do querer, e por questões da ordem do transcendente. Expressa-se na qualidade dos relacionamentos familiares, na qualidade da identificação com as figuras parentais, com os modelos ao longo da vida e na qualidade dos vínculos pessoais, sociais e institucionais.

Para além das fronteiras de uma educação formal, a logoformação pode mostrar-se, ainda, no sentido atribuído ao conteúdo real e na intensidade existencial dada à educação formal. Pode também traduzir-se nas respostas que a pessoa vai construindo ao longo de sua vida, respostas expressas na vivência de valores criativos, vivenciais e atitudinais na condição de ser livre e responsável.

Aquilo que denomino logoformação procura, além disso, dar conta do todo formativo do sujeito, plasmado na unidade da pessoa e na complexidade das relações, forjando por uma nova estética da existência movida pela força do sentido. Nesta compreensão: relacionamento saudável, bem-estar, êxito no amor e no trabalho tornam-se, simplesmente, expressões de uma vida vivida com sentido.

Essa minha proposição vem contribuir significativamente para a redução do mal-estar na docência e na vida em geral. Assim sendo, recupera os princípios de Frankl, da Psicologia Positiva e de Resiliência.

Assim sendo, enquanto existir, mesmo que seja apenas um único ser humano carente de sentido, a logoformação terá inúmeras tarefas a realizar, e infindáveis razões para se afirmar, enquanto ciência da humanização.

Minha investigação não pára por aqui. Em cada fenda criada até o momento, vejo a projeção de nova luz para novas investigações neste construto de uma logoformação que supera a explicação, ao assentar-se na lógica da compreensão humana, num existir que é plural, como plurais são nossos sonhos e utopias, nossas realidades e possibilidades na formação e na educação para vidas vividas com sentido.

As 8 categorias evocadas das entrevistas são entendidas como expressões de uma vida vivida com sentido. Acolho-as como fagulhas emergentes de uma logoformação. Também as apresento como possibilidade metodológica para contar histórias de vida vividas com sentido. Esta realidade leva-me a cartografar o *Quadro Síntese 4*.

Por fim, ousou acreditar na pessoa, na esperança, na capacidade insondável de sairmos de nós mesmos, na busca do amor, na vivência com o outro, empreendimento inacabado, até chegarmos na contemplação do face a face como nos sugere o Apóstolo São Paulo.



Figura 4 – Síntese - Logoformação  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, Ada et al. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 21-29.

ALLPORT, Gordon W. Prefácio. In: FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 18. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 7-9.

ARCHANGELO, Ana. **O Amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

AZMITIA, Oscar. PERLA - Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. **Caderno MEL**, n. 31, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOFF, Leonardo. **A Voz do Arco-íris**. Brasília: Letraviva, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.

CARVALHO, Antônia Dalva França. **Mal-estar ocupacional docente: stress e burnout em professores.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2000.

CARVALHO, Fátima Araújo de. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (Burnout) às Flamas da Esperança-ação (resiliência).** 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2003.

CÍCERO, Marco Túlio. **Saber Envelhecer e Amizade.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM , 2008.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 48-58.

COSTA, Fátima Terezinha Lopes da. **Implicações do mal-estar docente: estudo comparativo entre professores e professoras da Universidade de Cruz Alta/RS.** 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

DELL'AGLIO, Débora; KOLLER, Sílvia H.; YUNES, Maria Ângela. **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção (orgs.).** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DE LEÓN, Marcela Arocena Ponce. **Autorealización y autotrascendencia: del hombre autorrealizado al hombre autotrascendente.** 92 f. (Tesis) - Psicología. Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay, 1999.

DELEUZE, Gilles. O Pensamento nômade. In: MARTON, Scarlett (org.). **Nietzsche Hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 56-76.

DELORS, Jacques et al (org.) Educação: um tesouro a descobrir. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC : UNESCO, 2006.

ERIKSON, Erik H. **O Ciclo de Vida Completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, António. **Profissão professor .** 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.



\_\_\_\_\_. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999a.

FARIA, Emiliana Siqueira Henrique de. **As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação.** 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual.** 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

FIZZOTTI, Eugenio. **Per essere liberi: logoterapia quotidiana.** 2. Ed. Torino: Paoline Editoriale Libri, 1998.

FOSSATTI, Paulo. **Formar e educar:** do Governo e dos modos de Ser Lassalista. 231 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard (org.). **Formação integral:** Pessoas e grupos: conteúdos e processos. Canoas: Salles, Unilasalle – Centro Universitário La Salle, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Madrid: Paidós Ibérica, I.C.B. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOX, David J. **El proceso de investigación en educación.** Pamplona: EUNSA, 1981.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Um sentido para a vida:** psicoterapia e humanismo. 2. ed. Aparecida, SP. Santuário, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia para todos:** uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A presença ignorada de Deus.** 3. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Logoterapia e análise existencial.** Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial PSY II, 1995.

\_\_\_\_\_. **En el principio era el sentido:** reflexiones en torno al ser humano. Traducción, Héctor Piquer Minguijón. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia e sentido da vida:** fundamentos da Logoterapia e análise existencial. 4. ed. São Paulo: Quadrante, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Sede de sentido.** 3. ed. São Paulo: Quadrante, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Lo que no está escrito en mis libros:** Memorias. Traducción de Ingrid Ostrowski. 2. ed. Buenos Aires: San Pablo, 2003c.

\_\_\_\_\_. **La psicoterapia al alcance de todos.** 7. ed. Barcelona: Herder Editorial, 2003d.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise:** a história do movimento psicanalítico; o futuro de uma ilusão; O mal-estar da civilização; Esboço de psicanálise; Sigmund Freud: seleção de textos de Jayme Salomão. Tradução de Durval Marcondes... et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GIACON, Beatriz Di Marco. **Caminho para se repensar a formação de professores:** síndrome de Burnout. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. 64. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000, p. 63 -78.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**: parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassaliana**: que educação?. Canoas: Salles, Unilasalle/RJ, Unilasalle/RS, Unilasalle/AM, 2007.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 79 - 110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31- 61.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. 2. ed. Buenos Aires: Aique, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI , Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1965.

JESUS, Saul Neves. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto, 1998.

\_\_\_\_\_. Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos? 3. ed. **Cadernos do CRIAP**, n. 4, Porto, Asa Editores II, S.A, 2001

JESUS, Saul Neves de. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 43, p. 123-132, 2001a.

\_\_\_\_\_. Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior. In: JESUS, Saul Neves de (coord.) **Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior**. Coimbra: Quarteto, 2002. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JUSTO, Henrique. **Você também é diferente**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cresça e faça crescer**. 7. ed. Canoas: La Salle, 2001.

KIERKEGAARD, Soren. A. **As obras do amor**. Tradução de Álvaro L.M. Valls. Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco; 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LA SALLE, João Batista de. Escritos pessoais. In: HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Obras completas de San Juan Bautista de La Salle**. Madrid: Ediciones San Pio X, 2001.

LANDABOURE, Noemí B. Boado de. ?Vale la pena educar hoy?: desafíos de la educación en el nuevo milenio. **Revista Mexicana de Logoterapia**, Cidade do México: Ediciones LAG, n. 4, p. 7-12, 2000.

LÄNGLE, Alfried. **Viver com sentido**: análise existencial aplicada: guia para viver. Tradução de Helga Hinkenickel Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEÃO, Cleri Becher de Mattos. **Entre o bem e o mal-estar docente**: um retrato de professores do ensino superior privado 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Portugal: Edições 70, 2007.

LEVINSON, Daniel J. **The seasons of a man's life**. New York: Knopf, 1985.

LINKEIS, Rita de Cássia Mercedes Brunelli Barroso. **A constituição da subjetividade de professores universitários de instituições privadas: uma abordagem sócio-histórica**. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKAS, Elisabeth. **Logoterapia: "A força desafiadora do espírito": métodos de logoterapia**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Leopoldianum, Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Mentalização e saúde**. Tradução de Helga Hinkenickel Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Prevenção psicológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Roseana Barone. **O vazio existencial na prática clínica da Logoterapia**. 2004. 120f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, [1970].

\_\_\_\_\_. **Motivacion y personalidad**. Madrid: Díaz de Santos, 1991.

MAY, Rollo. **Psicologia existencial**. Tradução de Ernani Pereira Xavier. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1980.

\_\_\_\_\_. **A coragem de criar**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Liberdade e Destino**. Tradução de Alfredo Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS NETO, Alberto da Silva. **O mal-estar docente**: Uma investigação numa escola da periferia de Araraquara. 2002. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

\_\_\_\_\_. **O Professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

\_\_\_\_\_. A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: MOREIRA, Marcos (org). **Aprendizagem**: perspectivas teóricas. Porto Alegre: Ed. da Universidade. PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985. p. 144-167.

\_\_\_\_\_. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Educação para a Saúde**: desafio para sociedades em mudança. 2. ed. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1984.

\_\_\_\_\_. Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade na educação especial. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 205-220.

\_\_\_\_\_. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**. Porto Alegre, n. 1 (58), p. 123-133, jan./abr. 2006.

MUCIÑO, Patricia Fierros. Propuesta de trabajo para niños y jóvenes con enfoque logoterapéutico. **Revista Mexicana de Logoterapia**, Cidade do México: Ediciones LAG, n. 8, p. 56-84, 2002.

NEVES, Mary Yale Rodrigues. **Trabalho docente e saúde mental**: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. 1999. 276 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NOAL, Ingrid. **Manifestações do mal-estar docente na vida de professores do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto, 1999. p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

PÁDUA, Elisabete M. Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PEPE, Ana Laura. **Subjetividade e docência**: uma abordagem psicanalítica do mal-estar docente. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PETER, Ricardo. **Viktor Frankl**: a antropologia como terapia. Tradução de Thereza Christina Stummer. São Paulo: Paulus, 1999.

PINTO, Marialva Linda Moog. **O professor**: identidade, crise profissional e transição no saber-fazer. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE (PLPOA). **Plano de formação**. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Proposta educativa Lassalista** – Projeto Pedagógico. Porto Alegre, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa**: do planejamento à execução. Tradução de Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. **O sentido da vida**: prevenção de stress e burnout do professor. 2004. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas: Unicamp, 2007.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ROMUALDO, Eliane Maria Ferreira. **A emergência de perspectivas multidimensionais para a educação**: investigando a saúde física e emocional do professor frente aos desafios e conflitos do trabalho docente. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTA ROSA, Darci de Oliveira. **Compreensão do significado da responsabilidade profissional da enfermeira à luz da análise existencial de Viktor Frankl**. 1998. 219 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo In: SARTRE, Jean-Paul; FERREIRA, Vergílio. **O Existencialismo é um humanismo**. Lisboa: Bertrand, 2004.

SOUSA, Carolina. **Educação para a Resiliência**. Tavira: Ponto Pinta, 2006.

\_\_\_\_\_. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008.

STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHAIE, K. Warner; WILLIS, Sherry L. **Psicología de la edad adulta y la vejez**. Madrid: Perarson-Prentice Hall, 2003.

SÊNECA. **Sobre a brevidade da vida**. Tradução, introdução e notas de William Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização Permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprenda a ser otimista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.

SEYBOTH, Sara Tereza Closs. **Desvelando sentidos: uma abordagem logoterapêutica no cuidado ao adulto crítico na perspectiva de Viktor Frankl**. 1998. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOUZA FILHO, Olmiro Cezimbra de. **O professor de medicina no contexto do mal-estar docente**. 2003. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

STOBÄUS, Claus Dieter. Problemas de Saúde Escolar. **Veritas**, Porto Alegre, v. 31, p. 37-46, mar. 1986.

TIMM, Edgar Zanini. **O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si**. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Resiliência; necessidade e possibilidade de problematização em contextos de

docência. In **Revista Educação: Educação e Processos Motivacionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.31. n.1, jan./abr.2008, p 39-45.

VANZAN, Piersandro. Logoterapia como a busca do sentido da vida: o legado de Viktor Emil Frankl (1905-1997). **Grande Sinal: Revista de Espiritualidade**, Petrópolis, v. 59, p. 583-592, set./out. 2005.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **Logoterapia**: uma psicologia humanista e espiritual. 1984. 335 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1984.



## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - Termo de autorização para a realização do estudo**

#### **CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE**

Canoas, abril de 2008.

Prezada Senhora:

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”. Tem como problema de investigação “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?” Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M. Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620) e tem como pesquisador responsável o doutorando Paulo Fossatti, o qual poderá ser

contatado pelo telefone 0xx(51)99558111 ou através do e-mail [fossatti@delasalle.com.br](mailto:fossatti@delasalle.com.br).

O campo empírico da pesquisa é o Centro Universitário La Salle. Os sujeitos participantes da primeira etapa do estudo serão os estudantes matriculados e freqüentando disciplinas nos 2 (dois) últimos semestres de seu respectivo Curso; professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo 2 (dois) anos de contrato na Instituição e os Coordenadores de Curso da Graduação do Centro Universitário La Salle de Canoas – RS. Na segunda etapa, serão selecionados e convidados os 10 (dez) educadores mais citados na coleta de dados realizada na primeira etapa para a realização do Estudo de Caso. Os dados, tanto dos questionários quanto das entrevistas, serão coletados durante o ano letivo de 2008, em horários previamente agendados.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,  
Paulo Fossatti

Para  
Pró-Reitora Acadêmica  
Vera Lúcia Ramirez  
Canoas/RS

APÊNDICE B - Termo de Consentimento: questionário para os professores – (Livre e esclarecido)

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE**

Estimado Professor,

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) na primeira etapa do estudo será aplicado para os acadêmicos matriculados e freqüentando disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos; professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo com dois anos de contrato na Instituição e os coordenadores de cursos de graduação do Unilasalle um questionário contendo duas questões abertas e, b) na segunda, os dez professores mais indicados pelos acadêmicos, professores e coordenadores participarão do estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados será uma entrevista semi-estruturada. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo participarei respondendo a um questionário.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores tendo em vista a construção de uma vida bem-sucedida e realizada.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com o professor Paulo Fossatti (pesquisador) no telefone XX 51 – 99558111.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M. Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

(telefone 0x51 33203620).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com o pesquisador Paulo Fossatti sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2008 (dia, mês).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor que responde ao questionário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Este formulário foi lido para \_\_\_\_\_ (nome do professor) em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data) pelo \_\_\_\_\_ (nome do pesquisador) enquanto eu estava presente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura de Testemunha Nome Data

APÊNDICE C - Termo de Consentimento: questionário para os Coordenadores dos  
Cursos da Graduação – (Livre e esclarecido)

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE**

Estimado Coordenador

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) na primeira etapa do estudo será aplicado para os acadêmicos matriculados e freqüentando disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos; professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo com dois anos de contrato na Instituição e os coordenadores de cursos de graduação do Unilasalle um questionário contendo duas questões abertas e, b) na segunda, os dez professores mais indicados pelos acadêmicos, professores e coordenadores participarão do estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados será uma entrevista semi-estruturada. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo participarei respondendo a um questionário.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores tendo em vista a construção de uma vida bem-sucedida e realizada.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com o professor Paulo Fossatti (pesquisador) no telefone XX 51 – 99558111.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M. Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

(telefone 0x51 33203620).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com o pesquisador Paulo Fossatti sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2008 (dia, mês).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do coordenador que responde ao questionário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Este formulário foi lido para \_\_\_\_\_ (nome do coordenador) em \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_(data) pelo \_\_\_\_\_ (nome do pesquisador) enquanto eu estava presente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura de Testemunha Nome Data



APÊNDICE D - Termo de Consentimento: questionário para os acadêmicos – (livre e esclarecido)

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE

Estimado Acadêmico,

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) na primeira etapa do estudo será aplicado para os acadêmicos matriculados e freqüentando disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos; professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo com dois anos de contrato na Instituição e os coordenadores de cursos de graduação do Unilasalle um questionário contendo duas questões abertas e, b) na segunda, os dez professores mais indicados pelos acadêmicos, professores e coordenadores participarão do estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados será uma entrevista semi-estruturada. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo participarei respondendo a um questionário.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores tendo em vista a construção de uma vida bem-sucedida e realizada.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com o professor Paulo Fossatti (pesquisador) no telefone XX 51 – 99558111.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M. Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

(telefone 0x51 33203620).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com o pesquisador Paulo Fossatti sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2008 (dia, mês).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do acadêmico que responde ao questionário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Este formulário foi lido para \_\_\_\_\_ (nome do acadêmico) em \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_(data) pelo \_\_\_\_\_ (nome do pesquisador) enquanto eu estava presente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura de Testemunha Nome Data

APÊNDICE E - Documento Explicativo aos Professores convidados a responder ao questionário – (Livre e consentido)

## **CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE**

Canoas, ..... de 2008

Prezado professor,

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, cujo título é “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”. Tem como problema de investigação “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?”

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M. Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620) e tem como pesquisador responsável o doutorando Paulo Fossatti, o qual poderá ser contatado pelo telefone 0xx(51)99558111 ou através do e.mail [fossatti@delasalle.com.br](mailto:fossatti@delasalle.com.br).

O campo empírico da pesquisa é o Centro Universitário La Salle. Os sujeitos participantes da primeira etapa do estudo serão os acadêmicos matriculados e freqüentando disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos; **professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo com dois anos de contrato na Instituição** e os coordenadores de cursos de graduação do Unilasalle.

A coleta de dados com os professores será realizada através de questionário contendo duas questões abertas. As questões têm como objetivo identificar qual é a concepção dos professores em relação às características que definem um educador bem-sucedido e realizado em sua vida.

**Considerando que você se enquadra dentro dos critérios pré-estabelecidos, conto com sua generosa colaboração para responder ao questionário que será deixado em sua pasta (na sala dos professores) no dia.....de.....de 2008. O questionário preenchido deve ser devolvido no Suporte Acadêmico até o dia.....** Ressalto que foi obtida a autorização da Pró-reitoria Acadêmica para a coleta de dados.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será significativa para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,  
Paulo Fossatti

## APÊNDICE F: Questionário para os coordenadores – (livre e esclarecido)

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE**

*Prezado coordenador!*

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, cujo título é “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”. Desse modo, as questões que seguem têm como objetivo identificar qual é a concepção dos coordenadores dos Cursos de Graduação do Unilasalle em relação às características que definem um educador bem-sucedido e realizado em sua vida pessoal e profissional.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do telefone 0xx(51)99558111 ou do e-mail fossatti@delasalle.com.br.

Atenciosamente,

Paulo Fossatti

Canoas, ....de.....de 2008

(Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

**I DADOS GERAIS**

1.1 Idade: .....

1.2 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3 Modalidade do curso que coordena: ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Tecnológico

**II DADOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO**

a) Liste, por ordem de importância, quais são, no seu entender, **ATÉ 10 (DEZ)** características que definem um professor realizado e bem-sucedido em sua vida pessoal e profissional.

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

b) Baseado nas características que você listou acima, escreva **ATÉ 10 (DEZ)** nomes de professores do Centro Universitário La Salle que você considera serem profissionais realizados e bem-sucedidos.

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

## APÊNDICE G - Questionário para os professores

Questionário para os professores – (Livre e esclarecido)

*Prezado professor.*

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, cujo título é “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”. Desse modo, as questões que seguem têm como objetivo identificar qual é a concepção dos educadores que lecionam nos Cursos de Graduação do Unilasalle em relação às características que definem um educador bem-sucedido e realizado em sua vida pessoal e profissional.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do telefone 0xx(51)99558111 ou do e-mail [fossatti@delasalle.com.br](mailto:fossatti@delasalle.com.br).

Solicito que o questionário preenchido seja entregue no Setor de Suporte Acadêmico do Unilasalle, no prazo máximo de sete dias.

Atenciosamente,

Paulo Fossatti

Canoas, ....de.....de 2008

(Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

### I DADOS GERAIS

1.1 Idade: .....

1.2 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3 Titulação máxima concluída: ( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor

1.4 Curso de lotação:

.....  
1.5 Modalidade: ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Tecnológico

1.6 Tempo de atuação como professor no Ensino Superior:.....

1.7 Número de horas que exerce a docência no Unilasalle:

.....  
1.8 Número de horas que realiza outras atividades no Unilasalle:

### II DADOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

a) Liste, por ordem de importância, **ATÉ 10 (DEZ)** características que, no seu entender, definem um professor realizado e bem-sucedido em sua vida pessoal e profissional.

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

b) Baseado nas características que você listou acima, escreva **ATÉ 10 (DEZ)** nomes de professores do Centro Universitário La Salle que você considera serem profissionais realizados e bem-sucedidos:

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

APÊNDICE H - Solicitação de autorização aos professores para aplicação dos questionários com os acadêmicos

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE**

Canoas, ..... de 2008

Prezado professor,

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS - cujo título é “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”. Tem como problema de investigação “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?”

Os objetivos norteadores do estudo são: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M. Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620) e tem como pesquisador responsável o doutorando Paulo Fossatti, o qual poderá ser contatado pelo telefone 0xx(51)99558111 ou através do e.mail



[fossatti@delasalle.com.br](mailto:fossatti@delasalle.com.br).

O campo empírico da pesquisa é o Centro Universitário La Salle. Os sujeitos participantes da primeira etapa do estudo serão os acadêmicos matriculados e freqüentando disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos; professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo com dois anos de contrato na Instituição e os coordenadores de cursos de graduação do Unilasalle.

**A coleta de dados com os acadêmicos será através de questionário contendo duas questões abertas e será realizada no decorrer da semana.** As questões têm como objetivo identificar qual é a concepção dos acadêmicos em relação às características que definem um educador bem-sucedido e realizado em sua vida pessoal e profissional.

Devido ao número de turmas, irão me auxiliar no processo de aplicação dos instrumentos a Profa. Dr<sup>a</sup> Dirléia Fanfa Sarmiento e a estagiária Carini Machado. Ressalto que foi solicitada e obtida a autorização da Pró-reitoria Acadêmica para a coleta de dados.

Desde já agradeço sua colaboração por disponibilizar um espaço de sua aula para esta atividade, destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,  
Paulo Fossatti

## APÊNDICE I - Questionário para os acadêmicos– (livre e esclarecido)

## CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE

*Prezado acadêmico!*

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Doutorado em Educação, cujo título é “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”. Desse modo, as questões que seguem têm como objetivo identificar qual é a concepção dos acadêmicos que estudam nos semestres finais dos Cursos de Graduação do Unilasalle em relação às características que definem um educador bem-sucedido e realizado em sua vida pessoal e profissional. O questionário será aplicado pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento e a estagiária Carini Aparício Machado.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do telefone 0xx(51)99558111 ou do e-mail fossatti@delasalle.com.br.

Atenciosamente,  
Paulo Fossatti  
Canoas, ....de.....de 2008

(Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

**I DADOS GERAIS**

1.1 Idade: .....

1.2 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3. Curso em que está matriculado.....

1.4. Modalidade: ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Tecnológico

1.5. O maior número de disciplinas que você está cursando neste semestre são do:

( ) penúltimo semestre ( ) último semestre

1.6. Só estuda ( ) 1.7. Estuda e Trabalha ( )

**II DADOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO**

a) Liste, por ordem de importância, **ATÉ 10 (DEZ)** características que, no seu entender, definem um professor realizado e bem-sucedido em sua vida pessoal e profissional.

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

b) Baseado nas características que você listou acima, escreva **ATÉ 10 (DEZ)** nomes de professores do Centro Universitário La Salle que você considera serem profissionais realizados e bem-sucedidos:

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

APÊNDICE J - Termo de Consentimento para entrevista, com os professores – (livre e esclarecido)

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE**

Estimado Professor,

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Em busca de uma Logoformação: A produção de sentido na vida do educador”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo: “Quais são os elementos que participam, de forma significativa, na construção de sentido, resultando numa vida (pessoal e profissional) bem-sucedida, e geradora de bem-estar docente do ponto de vista dos educadores que atuam na Educação Superior?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa.

O presente trabalho tem o propósito de: a) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do

Unilasalle, quais são as principais características dos educadores considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; b) Identificar, a partir do ponto de vista de acadêmicos, educadores e coordenações dos cursos de graduação do Unilasalle, quais são os educadores, dessa Instituição, considerados bem-sucedidos e realizados em sua vida; c) Analisar no depoimento dos educadores suas percepções sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e as implicações deste para uma vida realizada e bem-sucedida; d) Analisar no depoimento dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência; e) Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) na primeira etapa do estudo será aplicado para os acadêmicos matriculados e freqüentando disciplinas dos dois últimos semestres de seus respectivos cursos; professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo com dois anos de contrato na Instituição e os coordenadores de cursos de graduação do Unilasalle um questionário contendo duas questões abertas e, b) na segunda, os dez professores mais indicados pelos acadêmicos, professores e coordenadores participarão do estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados será uma entrevista semi-estruturada. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo participarei de uma entrevista que será gravada, contendo perguntas abertas.

3º - Foram descritos os benefícios que poderão ser obtidos em termos de proposição de estratégias de aprimoramento da formação inicial e continuada dos educadores tendo em vista a construção de uma trajetória de vida bem-sucedida e realizada.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com o professor Paulo Fossatti (pesquisador) no telefone XX 51 – 99558111.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Juan M.

Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (telefone 0x51 33203620).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Receberei cópia da(s) entrevista(s) transcrita(s) para correção, bem como cópia final do material com as alterações sugeridas, quando for o caso.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com o pesquisador Paulo Fossatti sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2008 (dia, mês).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor que responde ao questionário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Este formulário foi lido para \_\_\_\_\_ (nome do professor) em \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_(data) pelo \_\_\_\_\_ (nome do pesquisador) enquanto eu estava presente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura de Testemunha Nome Data

## APÊNDICE K – Roteiro pessoal para a entrevista semi-estruturada

**Para o Objetivo a)** Analisar, no depoimento dos educadores, dos Cursos de Graduação do Centro Universitário La Salle, quais são os elementos significativos que participam na produção de sentido, em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

**Questão norteadora a)** Na concepção dos educadores, quais são os elementos significativos que participam na produção de sentido, em sua trajetória de vida pessoal e profissional?

**Questão norteadora b)** Há uma relação entre a produção de sentido na trajetória de vida pessoal e a produção de sentido no exercício da docência?

**Temática: 1.** Produção de Sentido e Trajetória de Vida Pessoal e Profissional

1.1. O que o levou a optar pela docência?

1.2. Quais fatores contribuíram para esta escolha?

1.3.No seu entender, como seus familiares e pessoas de seu convívio pessoal percebem a escolha de sua profissão?

1.4.Quais são os elementos que lhe impulsionam a investir sua vida na docência? (ou Qual o sentido da docência em sua vida pessoal e profissional?)

1.5.Como você percebe a produção ou a falta de sentido, nas pessoas, nos tempos atuais?

1.6.Qual é a sua formação profissional?

1.7.Em que níveis de ensino você possui experiência profissional? (sobre cada nível perguntar: Quanto tempo você atuou nesse nível de ensino?)

1.8.No seu entender, que características deve possuir um professor para atender as demandas atuais?

1.9.Quais dessas características você considera possuir?

1.10.Como você se sente sendo professor?

1.11.Você encontra alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, explique que dificuldades são essas.

1.12.Você lembra de alguma experiência negativa no decorrer de sua trajetória profissional no magistério? Em caso afirmativo, relate a experiência. (No seu entender, quais foram os fatores (internos e externos) que interferiram para que essa experiência fosse negativa? Como você reagiu frente a essa experiência?)

1.13. Você lembra de alguma experiência positiva no decorrer de sua trajetória profissional no magistério? Em caso afirmativo, relate a experiência. (No seu entender, quais foram os fatores (internos e externos) que interferiram para que essa experiência fosse positiva? Como você se sentiu mediante esta experiência?)

1.14. Existe relação na escolha de sua profissão com o seu projeto de vida pessoal? Em caso afirmativo, justifique esta relação.

**Para o Objetivo b)** Analisar depoimentos dos educadores, as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência .

**Questão norteadora d)** Quais são as contribuições dos processos e práticas de formação inicial e continuada na produção de sentido na docência?

**Temática: 2.** Produção de Sentido e Processos e Práticas de Formação Inicial e Continuada

2.1. Que fatores você considera que contribuem para que o professor se sinta satisfeito no exercício de sua ação profissional?

2.2. Desses fatores que você mencionou, em que ordem de importância você colocaria cada um deles?

2.3. Quais os fatores que, a seu ver, contribuem para o ambiente positivo na instituição acadêmica?

2.4. Como você avalia sua formação inicial em relação ao seu preparo para o exercício da docência?

2.5. Você considera importante a formação continuada em sua trajetória profissional? Em caso afirmativo, justifique.

2.6. Você considera que esta formação contribuiu para que você produza sentido na docência? Em caso afirmativo, em que aspectos?

2.7. Que estratégias você utiliza para se sentir bem na sua prática docente, mesmo em situações adversas?

**Para o Objetivo c)** Propor indicativos para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada, que viabilizem a instrumentalização do educador para a potencialização da produção de sentido em sua vida

**Questão norteadora e)** Quais elementos deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial e continuada de modo a instrumentalizar o educador para a potencialização da produção de sentido em sua trajetória de vida pessoal e profissional?

**Temática: 3.** Estratégias para o aprimoramento dos processos e práticas de formação inicial e continuada

3.1. Que aspectos você considera que deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial e continuada para preparar o educador para o exercício da docência?

3.2. Frankl testemunhou, nos campos de concentração nazista, que as pessoas que tinham uma tarefa esperando por elas, tinham as maiores chances de sobreviver. Neste contexto, lembra de Nietzsche ao afirmar: “Quem tem por que viver suporta quase qualquer coisa” (FRANKL, 2003, p. 95). Qual é a aproximação que você estabelece entre a sua vida e a afirmação de Nietzsche?

3.3. Qual é o sentido que a docência ocupa em sua vida?

3.4. O que você considera essencial cultivar em sua vida para viver de maneira significativa?

3.5. Como se dá o cultivo da espiritualidade em sua vida?

3.6. A que você atribui o “vazio existencial” presente na vida de tantas pessoas na atualidade?

3.7. O que significa para você viver com sentido? (o que dá sentido à sua vida?)

3.8. No seu entender, quais são os elementos essenciais que participam de uma formação integral?

3.9. Você acredita que tem uma missão a realizar neste mundo? Qual é seu projeto de vida?

3.10. Cite algumas experiências exitosas em sua vida e que habilidades utilizou para desenvolvê-las?

3.11. Como cuida do equilíbrio das dimensões física, psíquica e espiritual em sua vida?

3.12. Quais são suas expectativas para o futuro?

3.13. Qual a importância que atribui à sua vida quanto a: autoconhecimento; personalidade; responsabilidade; capacidade de escolha; autotranscendência?



## APÊNDICE L - Roteiro para a entrevista semi-estruturada

- a) Como foi sua vinda para a docência?
- b) Como você veio para o Unilasalle?
- c) Como foi sua formação e como a vê hoje?
- d) Como os alunos o provocam a buscar atualização e formação continuada?
- e) De que forma a Instituição pode contribuir com sua vida pessoal e profissional?
- f) O que você fez ao longo de sua vida pessoal e profissional que lhe proporcionou crescimento?
- g) O que você vai fazer daqui a 10 (dez) anos imaginando-se no futuro? Como anda seu bem/mal-estar pessoal e profissional?
- h) Você poderia falar sobre a lista de adjetivos elaborada por alunos, professores e coordenadores de cursos que, no entender deles caracteriza uma pessoa bem sucedida, realizada em sua vida pessoal e profissional.

## ANEXOS

### ANEXO A - Cursos, modalidade e número total de semestres

Tabela 8 – Cursos, modalidade e número total de semestres

Curso de Lotação	Modalidade	Número total de semestres
Administração	Bacharelado	8
Ciências Biológicas	Bacharelado	7
	Licenciatura	8
Ciência da Computação	Bacharelado	9
Ciências Contábeis	Bacharelado	8
Ciências Econômicas	Bacharelado	8
Computação	Licenciatura	8
Direito	Bacharelado	10
Educação Física	Bacharelado	8
	Licenciatura	7
Enfermagem	Bacharelado	8
Engenharia Ambiental	Bacharelado	9
Engenharia de Telecomunicações	Bacharelado	9
Filosofia	Bacharelado e ou Licenciatura	6
Física	Licenciatura	7
Fisioterapia	Bacharelado	9
Geografia	Bacharelado	8
Gestão Financeira	Tecnólogo	4
História	Bacharelado e ou Licenciatura	8
Letras	Licenciatura	7
Matemática	Licenciatura	7
Nutrição	Bacharelado	8
Pedagogia	Licenciatura	8
Processos Gerenciais	Tecnólogo	4
Psicopedagogia Clínica e Institucional	Bacharelado	8
Química	Bacharelado	8
	Licenciatura	7
Redes de Computadores	Tecnólogo	5
Relações Internacionais	Bacharelado	8
Teologia	Bacharelado	6
Turismo	Bacharelado	7

Fonte: Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário La Salle – Unilasalle-Canoas/RS.

Dados atualizados em fevereiro de 2008/1.

ANEXO B - Cursos de Graduação do Unilasalle e número de acadêmicos matriculados nas disciplinas dos dois últimos semestres do curso

Tabela 9 – Cursos de Graduação Unilasalle/RS

Número de Cursos	Curso	Modalidade	Nº total de alunos matriculados	Nº total de alunos matriculados nas disciplinas dos dois últimos semestres do curso	%
1	Administração	Bacharelado	974	88	9,03
2	Ciência da Computação	Bacharelado	292	43	14,73
3	Computação	Licenciatura	92	0	-
4	Ciências Biológicas	Bacharelado ou Licenciatura	252	32	12,70
5	Ciências Contábeis	Bacharelado	240	44	18,33
6	Ciências Econômicas	Bacharelado	87	18	20,69
7	Direito	Bacharelado	499	56	11,22
8	Educação Física	Bacharelado ou Licenciatura	465	24	5,16
9	Enfermagem	Bacharelado	295	32	10,85
10	Engenharia Ambiental	Bacharelado	101	0	-
11	Engenharia de Telecomunicações	Bacharelado	109	5	4,59
12	Filosofia	Bacharelado e ou Licenciatura	54	6	11,11
13	Física	Licenciatura	54	9	16,67
14	Fisioterapia	Bacharelado	244	16	6,56
15	Geografia	Bacharelado	96	9	9,38
16	História	Bacharelado e ou Licenciatura	159	14	8,81
17	Letras	Licenciatura	244	29	11,89
18	Matemática	Licenciatura	90	8	8,89
19	Nutrição	Bacharelado	199	6	3,02
20	Pedagogia	Licenciatura	364	60	16,48
21	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Bacharelado	145	17	11,72
22	Química	Licenciatura e ou Bacharelado	199	12	6,03
23	Relações Internacionais	Bacharelado	136	12	8,82
24	Teologia	Bacharelado	51	10	19,61
25	Turismo	Bacharelado	49	2	4,08
26	Processos Gerenciais	Tecnólogo	198	4	2,02
27	Redes de Computadores	Tecnólogo	173	7	4,05
28	Design de Produto	Tecnólogo	21	0	-
29	Gestão de Recursos Humanos	Tecnólogo	74	0	-
30	Gestão Financeira	Tecnólogo	57	0	-
	<b>TOTAL</b>		<b>6013</b>	<b>563</b>	<b>8,91</b>

Fonte: Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas – RS.  
Dados atualizados em fevereiro de 2008/1.

ANEXO C - Lotação dos Professores nos Cursos de Graduação do Unilasalle assim como número total de Professores com carga-horária igual ou superior a 16 h/a e mínimo de dois anos de contrato no Unilasalle

Tabela 10 – Lotação de professores por Curso

Curso de Lotação	Modalidade	Nº total de professores	Nº total de professores com carga-horária igual ou superior a 16h/a e no mínimo 2 anos de contrato	%
Administração	Bacharelado	16	9	56
Ciência da Computação	Bacharelado	13	8	62
Computação	Licenciatura	-	-	-
Ciências Biológicas	Bacharelado ou Licenciatura	13	8	62
Ciências Contábeis	Bacharelado	7	3	43
Ciências Econômicas	Bacharelado	9	1	11
Direito	Bacharelado	11	11	100
Educação Física	Bacharelado ou Licenciatura	17	8	47
Enfermagem	Bacharelado	10	7	70
Engenharia Ambiental	Bacharelado	2	1	50
Engenharia de Telecomunicações	Bacharelado	6	0	0
Filosofia	Bacharelado e ou Licenciatura	9	5	56
Física	Licenciatura	3	3	100
Fisioterapia	Bacharelado	11	3	27
Geografia	Bacharelado	7	2	29
História	Bacharelado e ou Licenciatura	10	6	60
Letras	Licenciatura	15	8	53
Matemática	Licenciatura	9	8	89
Nutrição	Bacharelado	8	4	50
Pedagogia	Licenciatura	25	16	64
Psicopedagogia Clínica e Institucional	Bacharelado	6	1	17
Química	Licenciatura e ou Bacharelado	8	2	25
Relações Internacionais	Bacharelado	6	3	50
Teologia	Bacharelado	7	4	57
Turismo	Bacharelado	3	1	33
Processos Gerenciais	Tecnólogo	3	1	33
Redes de Computadores	Tecnólogo	6	1	17
Gestão Financeira	Tecnólogo	-	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>240</b>	<b>124</b>	

Fonte: Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas/RS.  
Dados atualizados em fevereiro de 2008/1.

ANEXO D - Cursos de Graduação do Unilasalle com seus respectivos coordenadores

Tabela 11 – Cursos de Graduação X Coordenadores

<b>Número de Cursos</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>
1	Administração	Bacharelado
2	Ciência da Computação	Bacharelado
3	Computação	Licenciatura
4	Ciências Biológicas	Bacharelado ou Licenciatura
5	Ciências Contábeis*1	Bacharelado
6	Ciências Econômicas	Bacharelado
7	Direito	Bacharelado
8	Educação Física	Bacharelado ou Licenciatura
9	Enfermagem	Bacharelado
10	Engenharia Ambiental	Bacharelado
11	Engenharia de Telecomunicações	Bacharelado
12	Filosofia	Bacharelado e ou Licenciatura
13	Física	Licenciatura
14	Fisioterapia	Bacharelado
15	Geografia	Bacharelado
16	História	Bacharelado e ou Licenciatura
17	Letras	Licenciatura
18	Matemática	Licenciatura
19	Nutrição	Bacharelado
20	Pedagogia	Licenciatura
21	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Bacharelado
22	Química	Licenciatura e ou Bacharelado
23	Relações Internacionais	Bacharelado
24	Teologia	Bacharelado
25	Turismo	Bacharelado
26	Processos Gerenciais	Tecnólogo
27	Redes de Computadores	Tecnólogo
28	Design de Produto	Tecnólogo
29	Gestão de Recursos Humanos	Tecnólogo
30	Gestão Financeira*1	Tecnólogo
		<b>TOTAL</b>

Fonte: Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário La Salle – Unilasalle-Canoas/RS.

Dados atualizados em fevereiro de 2008/1.

\*1 – A mesma pessoa coordena os dois Cursos.

ANEXO E – Tabela geral das características de um educador realizado e bem-sucedido na vida

Tabela 12 – Características de um educador

Características	Frequência			Total (N 385)
	Coordenadores	Professores	Acadêmicos	
Alegria	22	31	180	233
Didática	0	13	187	200
Domínio de conteúdo	10	10	162	182
Responsabilidade	9	9	133	151
Atualização	14	26	93	133
Solicitude	2	8	88	98
Boa remuneração	5	20	60	85
Inteligência	0	10	67	77
Relacionamento saudável	4	17	43	64
Afetividade	10	4	48	62
Dinamismo	1	3	54	58
Criatividade	1	8	46	55
Condições de trabalho favoráveis	2	12	39	53
Comunicabilidade	7	5	36	48
Ética	7	10	30	47
Interesse	1	2	44	47
Reconhecimento	6	19	22	47
Flexibilidade	4	5	37	46
Formação	8	10	28	46
Crítico	7	10	26	43
Vida pessoal	2	4	35	41
Carisma	2	6	27	35
Compreensão	3	4	24	31
Atenção	3	4	27	34
Experiência profissional	1	2	25	28
Realizar pesquisa	2	3	23	28
Acredita no que faz	2	6	19	27
Humildade	2	8	17	27
Simpatia	0	4	21	25
Segurança pessoal	0	9	14	23
Vontade	1	0	22	23
Objetividade	1	3	17	21
Empatia	2	4	13	19
Sapiência	0	4	14	18
Acessibilidade	1	2	14	17
Equilíbrio	0	3	14	17
Autenticidade	2	6	8	16
Saber ouvir	2	3	11	16
Sensibilidade	3	1	11	15
Cooperação	3	11	0	14
Comprometimento social	1	4	8	13
Carreira	0	4	8	12
Espiritualidade/Religião	3	5	4	12

Características	Frequência			Total (N 385)
	Coordenadores	Professores Acadêmicos		
Bens materiais	0	1	10	11
Inovação	1	3	7	11
Autodidata	0	1	9	10
Caráter	0	0	10	10
Liderança	1	2	7	10
Paciência	3	7	0	10
Dedicação	0	0	9	9
Diálogo	2	4	3	9
Apresentação pessoal	0	0	8	8
Empreendedorismo	1	2	5	8
Justiça	0	1	7	8
Bom senso	1	4	2	7
Autonomia	1	4	1	6
Sinceridade	0	0	6	6
Capacitação	0	0	5	5
Otimismo	0	1	4	5
Educação	0	0	4	4
Ideal	0	1	3	4
Vocação	1	1	2	4
Conhecimento	0	0	3	3
Formação de vida	3	0	0	3
Identidade institucional	0	3	0	3
Saúde	0	0	3	3
Propor atividades	0	1	2	3
Agilidade	1	0	1	2
Boa aparência	0	0	2	2
Discernimento	0	0	2	2
Disciplina	2	0	0	2
Discrição	1	0	1	2
Engajamento	0	1	1	2
Facilitador	1	1	0	2
Investimento	0	0	2	2
Iniciativa	2	0	0	2
Metas definidas	2	0	0	2
Possibilidade de ir a congressos	0	2	0	2
Serenidade	1	1	0	2
Seriedade	0	1	1	2
Status	0	0	2	2
Ter bom desenvolvimento	0	0	2	2
Abnegação	0	1	0	1
Abrir seu próprio negócio	0	0	1	1
Agregador	1	0	0	1
Altruísmo	0	0	1	1
Alunos estudiosos	0	0	1	1
Ambição	0	0	1	1
Analítico	0	0	1	1
Aulas participativas	0	0	1	1

Características	Frequência			Total (N 385)
	Coordenadores	Professores Acadêmicos		
Avalia o desenvolvimento do aluno	0	0	1	1
Bom humor	0	0	1	1
Coragem	1	0	0	1
Corajoso	0	0	1	1
Criador de conhecimento	0	0	1	1
Convivência social	1	0	0	1
Conhecer suas limitações	1	0	0	1
Com emprego	0	0	1	1
Compaixão	1	0	0	1
Compartilha conhecimento	0	0	1	1
Competência técnica	0	1	0	1
Capacidade de lidar sob pressão	1	0	0	1
Dar mais de uma disciplina	0	0	1	1
Decisão	0	1	0	1
Demonstrar habilidades	0	0	1	1
Desenvoltura	0	0	1	1
Eficaz	0	0	1	1
Estrategista	1	0	0	1
Gestor	0	0	1	1
Gratificação	0	0	1	1
Habilidade	1	0	0	1
Lidar bem com as desavenças	1	0	0	1
Opção clara de vida	1	0	0	1
Pedagogia na relação com o aluno	1	0	0	1
Percepção das diferenças entre alunos	0	0	1	1
Matemático	0	0	1	1
Maturidade	1	0	0	1
Mediador	0	0	1	1
Mercado de trabalho	0	0	1	1
Moral	0	0	1	1
Procurar solucionar os problemas dos alunos	0	0	1	1
Prudência	1	0	0	1
Qualidade	0	1	0	1
Qualidade de vida	0	0	1	1
Questionador	0	1	0	1
Realização profissional	1	0	0	1
Revolucionário	0	0	1	1
Saber querer dividir conhecimento	0	0	1	1
Segurança profissional	0	0	1	1
Sensatez	1	0	0	1
Ser lembrado positivamente pelos alunos	0	1	0	1
Ser verdadeiro	0	0	1	1
Técnica	0	0	1	1
Ter a visão do todo	0	1	0	1
Ter bom senso nos trabalhos solicitados	0	0	1	1
Ter um referencial teórico	0	1	0	1
Ter vida social-cultural	1	0	0	1



<b>Características</b>	<b>Freqüência</b>			<b>Total (N 385)</b>
	<b>Coordenadores</b>	<b>Professores</b>	<b>Acadêmicos</b>	
Um exemplo de professor(dá vontade de seguir)	0	0	1	1
Valores de vida	0	0	1	1
Vida exemplar	0	0	1	1
Visão da realidade	1	0	0	1
Deve ter um olhar profissional e não pessoal	0	0	1	1
Disciplina/autoridade	43	0	0	0

Fonte: Respostas dos acadêmicos, professores e coordenadores de cursos, 2008.

## ANEXO F – Entrevista com a educadora nove

**I CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO**

Educadora nove; Doutora em Educação; Regime de Tempo Integral

**II QUESTÕES RELATIVAS AO ESTUDO****Pesquisador: O que a levou a optar pela docência?**

**Educadora:** Acredito que minha opção pelo magistério foi sendo construída, gradativamente, no percurso da minha infância e adolescência. Nessa trajetória, tive vários exemplos, por que não dizer modelos, que me incentivaram a ser professora? Além disso, na época em que fiz o antigo segundo grau, eu não tinha muitas opções. Ou, se cursava o magistério, o que de certo modo habilitava a lecionar nas séries iniciais logo que concluísse a formação, ou então cursar o denominado científico, que não era profissionalizante, e preparava para uma profissionalização no ensino superior. Devido às condições financeiras pouco favoráveis de meus pais, quanto mais cedo eu tivesse um emprego, melhor seria para a família, pois, desta forma eu poderia contribuir financeiramente.

**Pesquisador: Você mencionou que sua opção pelo magistério tem relação com algumas experiências na infância e adolescência, e até mesmo, a questão de alguns modelos. Poderia você comentar um pouco mais sobre isso?**

Meus pais sempre trabalharam muito. Eu e meus irmãos ficávamos sob os cuidados de minha irmã, e quando ela começou a trabalhar (por volta dos quatorze anos), meus irmãos mais velhos iam para a escola e depois ficavam sozinhos em casa. Eu era, então, cuidada por uma tia. O primeiro modelo de professora que tive foi o da minha irmã. Recordo cenas em que brincávamos de escola; minha irmã era a professora, e eu e um bujão de gás, os alunos. Foi minha irmã quem me ensinou a ler e a escrever, motivo de orgulho dela e de meus pais, pois entrei alfabetizada na primeira série, com seis anos. Nessas brincadeiras de sala de aula, vivenciei a primeira experiência de uma abordagem tradicional de ensino. Lembro que eu ficava apavorada quando meu colega bujão de gás não respondia corretamente às perguntas de minha irmã professora; ela o colocava de castigo, que ora eram varadas, xingões e até mesmo ficar sem recreio. Possivelmente, eram estas as

experiências que minha irmã vivenciava em sua escola e que, de certo modo, acabavam sendo projetadas em nossas brincadeiras.

Quando eu tinha nove anos de idade, por questões financeiras, minha família mudou-se da cidade para ir residir numa chácara no interior. Não foi nada fácil sair do conforto e ir morar num galpão, de chão batido, sem luz elétrica, tomar banho de bacia e tirar água de poço. Além disso, deixar as amizades de infância e literalmente, ir para o “meio do mato”. Recordo minha professora da quinta série. Sem dúvida, uma mulher e professora à frente de seu tempo. Sua postura profissional, a valorização do conhecimento, a paixão pela profissão, o rigor e a exigência com a aprendizagem dos seus alunos, são marcas que ficaram impregnadas em meu modo de ser professora. Sua casa ficava no caminho da escola e por isso, eu sempre parava em sua casa, após uma caminhada de quase dois quilômetros, para auxiliá-la com seus materiais.

A forma carinhosa e compreensiva com que sempre me acolheu, sem dúvida, foram diferenciais que contribuíram para que também eu me tornasse uma professora compreensiva com as dificuldades de meus alunos. Penso ser fundamental a postura que o professor assume em relação aos seus alunos, especialmente quando estes não possuem condições tão favoráveis para se desenvolver, sejam elas físicas, cognitivas ou financeiras. Certamente, se ele acredita na potencialidade de cada um e busca formas de fazer com que o aluno também acredite em sua capacidade de superação, grande parte de sua missão educativa se terá concretizado. A relação que se constrói entre professor-aluno ultrapassa a dimensão cognitiva e abrange o aspecto afetivo-emocional. Os vínculos que se criam, por vezes, se consolidam de tal forma que ultrapassam o universo escolar e originam uma relação de amizade. Talvez seja este um dos diferenciais da nossa profissão. Nosso foco são pessoas em formação que precisam ser compreendidas em sua totalidade, pois não são seres fragmentados. Possuem uma história de vida, projetos, desejos, aspirações, limitações e potencialidades.

Cursei o magistério numa escola confessional da rede privada (o que agradecerei por toda a minha existência aos esforços de minha irmã que pagava com muito sacrifício as mensalidades). Novamente, o rigor e a exigência fizeram parte de minha formação. Sendo a escola gerenciada por uma congregação de religiosas, dimensões tais como disciplina, dedicação, competência, valorização do conhecimento e comprometimento com o fazer pedagógico foram princípios de base.

Algo que lembro com carinho até hoje é a paixão das Irmãs com a docência. Elas sempre nos mostravam o lado bonito e missionário do ato de educar. Isto me estimulou a querer ser professora naquele colégio e, para ser possível concretizar este sonho, sabia que seria fundamental ser uma ótima aluna.

Sendo um colégio considerado de elite, não foi nada fácil a gente se destacar como aluna, neste contexto sem ter as condições financeiras favoráveis para subsidiar o que era solicitado. A criatividade e “jogo de cintura” eram as únicas formas para poder atender as demandas. Exemplifico isso com a lembrança que tenho de dois trabalhos que nos foram solicitados: um de Ensino Religioso e o outro relativo a confecção de materiais didáticos para serem utilizados como recurso quando fôssemos fazer nosso estágio.

No primeiro trabalho era necessário ilustrar com figuras. Lembro que eu não tinha cola e minha mãe fez uma goma caseira. É claro que as figuras coladas ficaram “enrugadas” e a estética do trabalho não ficou das melhores. Recebi nota máxima na tarefa pela parte escrita e um recado me ensinando a ter mais cuidado para colar colocando pequenos pingos de cola para evitar o excesso (como se eu, uma aluna com 14 anos não soubesse usar a cola. Usar a cola eu sabia, mas aquela de que eu dispunha, jamais me permitiria chegar ao mesmo resultado de uma cola industrializada). Acredito que nunca passou pela cabeça de minha professora que uma aluna que estudava numa escola daquele nível não tivesse condições de comprar cola e que ia, muitas vezes, com o sapato furado e com jornal dentro para aquecer os pés. Nunca tive coragem de explicar-lhe isto.

O outro trabalho que mencionei anteriormente, o da caixa de recursos didáticos, a tarefa era construir subsídios para serem utilizados com os alunos: mural de pregas, cortina de novidades para o quadro, material de contagem, álbum seriados, dentre outros. Minhas colegas apresentaram materiais belíssimos, com rendas, bordados, pinturas especiais e eu, aquilo de que podia dispor: era uma caixa simples, com materiais feitos de sucata que meu pai me auxiliou a construir. Nesse trabalho fui valorizada pela professora, pois, no meu estágio eles foram utilizados com as crianças, enquanto minhas colegas tinham receio que seus alunos estragassem os seus materiais.

Desses fatos retirei lições: prometi para mim mesma que sempre iria buscar escutar meus alunos, procurando saber os motivos de suas ações. Hoje, dos vários

*feedbacks* que recebo dos acadêmicos, o de que sou uma professora que dá atenção e é sensível aos problemas de cada um, sem dúvida são os mais presentes.

Meu estágio foi numa escola do interior, com crianças carentes. A Irmã supervisora, pela precariedade de opções de horário dos ônibus, ficava a manhã inteira acompanhando meu trabalho. Além do diário de classe com o planejamento das aulas e dos cadernos dos alunos (para verificar o que estava sendo trabalhado e se as atividades eram corrigidas) ela solicitava que eu abrisse os armários para verificar se estavam bem organizados. Na época, com meus dezessete anos, considerava exigência demais. Mas, tempos depois, percebi que tudo isso foi fundamental para a minha profissão. Para minha felicidade, quando concluí o estágio, fui convidada a assumir a docência numa turma de alfabetização no Colégio onde cursei o magistério. Um dos meus sonhos se realizava. Penso que a pessoa que não tem objetivos e que não sonha é uma pessoa sem vida. O sonho, a esperança, a crença de que podemos alcançar o que aspiramos, a dedicação, a disciplina, as parcerias e o comprometimento são a mola propulsora para termos sucesso em nossos empreendimentos.

No decorrer da minha ação como professora fui percebendo que os conhecimentos que eu possuía já não eram mais suficientes. Aspirava a mais... Não queria parar...Sonhava em ingressar na faculdade...Fiz vestibular aqui no Unilasalle e ingressei no Curso de Pedagogia. Já tinha a convicção de que o magistério era a profissão que eu exerceria durante a minha vida. No decorrer da faculdade fui convidada para assumir uma escola localizada numa fazenda há uns quinze quilômetros da minha casa. Eu era tudo na escola: diretora, professora, merendeira, faxineira, enfermeira... e tudo o mais que fosse necessário. Tinha alunos de primeira à quarta-série no mesmo turno, distribuídos em duas salas interligadas. Eu passava para lá e para cá atendendo os alunos. Pela diversidade ia até tarde da noite, fazendo planejamentos diferenciados. Trabalhava então na escola da fazenda, de tarde no Colégio particular e cursava a faculdade à noite.

Penso que a minha contribuição mais efetiva para os alunos da escola da fazenda, foi em relação à auto-estima deles, ao seu reconhecimento enquanto pessoas. Isso significou muito mais do que os vários conteúdos trabalhados. Lembro que, num certo ano, fomos convidados para fazer a abertura do desfile cívico do município (naquela época ainda segundo distrito da cidade de Canoas). Nossos alunos nunca participavam devido à precariedade de condições. Por um lado, fiquei

apavorada, pois eles tinham basicamente o corpo para participar, mas por outro, desafiada a buscar formas que viabilizassem a participação de nossa escola. Mobilizei todas as pessoas que conhecia para conseguir roupas e sapatos emprestados. Meus pais me ajudaram a fazer adereços para os alunos. No dia do desfile, buscamos os alunos na fazenda e os trouxemos para minha casa para tomar banho, se alimentar e se arrumar. Fico emocionada de lembrar a felicidade deles (e a minha também) quando fomos desfilando e as pessoas aplaudindo. Trabalhei durante três anos nessa realidade e pedi demissão, pois precisava dedicar-me mais aos estudos.

Concluída a graduação em Pedagogia ingressei no Curso de Letras. Somente cursei algumas disciplinas, pois fui selecionada para o Mestrado em Educação. A paixão pelo conhecimento e o desejo de aprender cada vez mais me levaram a buscar o Mestrado. Nesta época eu já lecionava no Colégio La Salle (de Canoas) e trabalhava também no Setor de Pastoral. Para cursar o Mestrado tive que sair do outro Colégio em que lecionava havia bastante tempo, pois os horários colidiam. Por essa ocasião comecei a ter contato com o ensino superior, auxiliando nos projetos desenvolvidos pela Diretoria Comunitária. Posteriormente, recebi o convite para começar a lecionar no Curso de Pedagogia.

Concluído o Mestrado ingressei no Doutorado em Educação. Comecei a me envolver em projetos de pesquisa e, atualmente, além desta área também atuo na coordenação de um setor, na instituição.

Na minha trajetória formativa tive a felicidade de encontrar muitos professores que se tornaram significativos. Também tenho como referenciais alguns colegas de trabalhos, dentre eles alguns que foram meus professores na graduação, que pelo seu modo de ser e de agir se constituem em exemplos de profissionais para mim.

**Pesquisador: No seu entender, como seus familiares e pessoas de seu convívio pessoal percebem a escolha de sua profissão?**

**Educadora:**

Para meus pais e minha irmã ter uma professora na família, sempre foi motivo de alegria e orgulho (meus irmãos nunca deram muito importância para isso). Muito mais do que pela profissão escolhida, mas pelo fato de que, pelo menos alguém na família prosseguiu nos estudos. Meus pais cursaram somente até a quarta-série (o que na época possibilitou ao meu pai pertencer ao quadro administrativo da

Aeronáutica). Minha mãe valorizava o estudo, mas sempre expressava que não gostava de estudar. Possivelmente, suas experiências com minha bisavó, que era professora, não foram as melhores. Pela minha mãe eu teria feito somente o magistério. No entanto, acredito que sua posição não era por não valorizar o estudo, mas sim, porque ficava preocupada com todas as dificuldades que eu enfrentava para continuar estudando.

Quando entrei na faculdade suas preocupações aumentaram, pois eu já lecionava em duas escolas e estudava à noite. Não havia muitas opções de horário de ônibus e, desse modo, descia na parada por volta da meia-noite e ainda tinha que caminhar quase dois quilômetros até chegar em casa, numa estrada sem luz elétrica e com pouquíssimas residências. E, no dia seguinte, toda a rotina novamente. Para superar o medo, eu recordo que eu ia “conversando” em voz alta com Deus. Pode parecer engraçado, mas esta companhia imaginária é que me dava a segurança e a sensação de não estar sozinha. Sei que todas as pessoas, de uma forma ou de outra, possuem dificuldades no decorrer de suas vidas. Contudo, entendo que o problema maior não são as dificuldades, mas, como cada um de nós se posiciona em relação a elas. Relembrando fatos de minha vida sinto-me muito satisfeita com tudo que consegui construir. Tantas pessoas têm todas as condições propícias para se desenvolver mais, por um motivo ou outro, não seguem em frente. Isso demonstra que o querer-ser e o fazer - algo, é um diferencial na história de cada um.

Meu pai sempre foi uma grande presença em minha vida pessoal e profissional. O estudo para ele era essencial. Ele sempre dizia para minha irmã e para mim, que a mulher tinha que estudar e ter uma profissão para não ter que ficar dependendo de marido. Admiro a posição dele, considerando que, em sua época, a posição machista era predominante. Meu pai sempre me auxiliava nos trabalhos escolares... me ajudava a recortar figurinhas, montar lembranças para meus alunos...Esse seu jeito de ser me fortalecia e fazia com que eu não desistisse! Talvez este tenha sido um dos motivos que fez com que eu nunca quisesse decepcioná-lo.

**Pesquisador: Quais são os elementos que a impulsionam a investir sua vida na docência? (ou Qual o significado da docência em sua vida pessoal e profissional?)**

**Educadora:** O magistério para mim sempre teve dois significados: um de missão, e o outro de sobrevivência. Sempre acreditei que eu poderia contribuir para que a vida de outras pessoas pudesse ser melhor, especialmente daquelas com condições de vida menos favoráveis. Assim como eu fui uma pessoa que teve dificuldades para estudar, muitos dos alunos que cursam a faculdade, hoje, também enfrentam dificuldades similares.

Pode parecer uma visão antiga, mas concordo com a visão de meus pais que sempre disseram que a fé e o conhecimento não ocupam espaço, e que são os únicos bens que ninguém nos pode tirar. Quando falo em fé, tenho presente as idéias de esperança, responsabilidade, determinação, motivação, enfim, a crença de que devemos e temos a possibilidade de assumir o curso de nossa vida e o dever de contribuir para que a vida dos outros e o mundo possam ser melhores. Eu optei pelo caminho do magistério como forma de contribuição. Penso que o professor pode e deve auxiliar na formação integral de seus alunos. Se ele for um modelo positivo, provavelmente seus alunos encontrarão nele uma referência.

Por mais contraditória que possa parecer a questão da sobrevivência através da profissão docente (principalmente hoje, que a imagem do magistério está tão deteriorada e é tida como uma das profissões com baixa remuneração), foi e está sendo através desta profissão que consegui realizar vários dos meus sonhos. Defendo a idéia que as oportunidades se criam, isto é, se somos profissionais competentes, dedicados e capazes de ter um relacionamento saudável com nossos pares e alunos, as portas sempre estarão abertas.

**Pesquisador: Como você percebe a produção ou a falta de sentido, nas pessoas, nos tempos atuais?**

Acredito que a falta de sentido deveria compor a lista da grande variedade das doenças que afetam a humanidade. Cada vez mais observamos uma inversão de valores. Algumas pessoas lutam pelo ter e o poder, e se for preciso, “passam por cima de tudo e de todos” para atingirem seus objetivos. Na minha concepção, o sentido e o valor da vida transcendem o espaço e o tempo e, desse modo, outros valores são primordiais.

Acredito que cada um de nós é responsável pelo sentido de sua existência e este sentido pode ser vivenciado até mesmo nas pequenas ações do dia-a-dia. Penso que a família tem um papel importante nisso. A vida de meus pais



(especialmente da minha mãe já falecida) foi um exemplo de vida com sentido. Seu exemplo de luta, garra, determinação e fé, sem dúvida, foram fundamentais para que eu acreditasse que há um propósito maior, e aprendesse a ver a vida de forma positiva.

Até eu conseguir um emprego fixo, meus pais sempre criavam formas alternativas para aumentar a renda familiar e eu sempre participava. A mim e a meus irmãos, eles sempre explicavam que não devíamos jamais nos envergonhar de ser pobres e ter que trabalhar para o nosso sustento. O principal era sermos honestos, respeitosos uns com os outros e saber repartir. Muitas vezes, observei meus pais ajudando pessoas que também precisavam. Lembro que devia ter em torno de uns seis anos e tinha como tarefa, nos finais de semana, ir de casa em casa vender doces e salgados para ajudar meus pais. Na época de finados, meus pais, minha irmã e eu vendíamos flores e velas na entrada do cemitério.

Nunca tive vergonha, tampouco revolta contra isto. Meus pais sempre me educaram para que eu visse além do momento imediato, tivesse força e coragem para superar as adversidades da vida. Fico muito triste quando vejo jovens e até mesmo adultos que não conseguem vislumbrar novas possibilidades. Sucumbem em seus problemas e assumem uma postura de vítima. Nas minhas aulas sempre procuro discutir isto com os alunos, fazendo-os refletir sobre a possibilidade de mudança. Tento fazer com que eles percebam que é possível ter uma visão positiva da vida. Acredito que esta seja também uma das importantes tarefas do professor.

**Pesquisador: Em que níveis de ensino você possui experiência profissional? (sobre cada nível diga: Quanto tempo você atuou nesse nível de ensino?)**

**Educadora:**

Minha experiência docente abrange desde a Educação Básica até o Pós-Graduação (Especialização). Eu comecei minha carreira no magistério sendo professora alfabetizadora. Paralelamente, tive a oportunidade de lecionar para outras séries do Ensino Fundamental e, inclusive fui professora no Curso de Magistério (Ensino Médio). Já faz 10 anos que leciono no ensino superior. De modo geral, atuo no magistério desde há 22 anos.

**Pesquisador: No seu entender, que características deve possuir um professor para atender às demandas atuais?**

**Educadora:** Acredito que o professor precisa ter domínio do conteúdo em sua área de atuação; ser didático, para auxiliar seus alunos na construção do seu próprio conhecimento; ser inovador; ser uma pessoa capaz de ter um relacionamento saudável com seus alunos e seus pares; ser comprometido com os princípios que regem a instituição onde leciona; conseguir estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática; ter a pesquisa como eixo norteador do seu fazer pedagógico; ter garra e determinação; mas acima de tudo, gostar de ser professor.

**Pesquisador: Quais dessas características você considera possuir?**

**Educadora:** Acredito que eu tenha todas elas; no entanto, sendo algumas mais desenvolvidas que outras.

**Pesquisador: Como você se sente como professora?**

**Educadora:** Eu sinto orgulho de ser professora e reconhecida enquanto tal. Acredito nesta profissão e em todas as possibilidades de atuação que ela nos abre. Fico muito feliz quando encontro e sou reconhecida por meus alunos ou ex-alunos.

**Pesquisador: Você encontra alguma dificuldade no exercício da docência? Em caso afirmativo, explique quais dificuldades são essas.**

**Educadora:** A maior dificuldade são algumas resistências que, às vezes, tenho de enfrentar em decorrência das relações de poder que se estabelecem. Mas entendo que isso é algo comum em qualquer profissão. O importante é lidar de forma equilibrada nessas circunstâncias.

**Pesquisador: Você lembra de alguma experiência negativa no decorrer de sua trajetória profissional no magistério? Em caso afirmativo, relate a experiência. No seu entender, quais foram os fatores (internos e externos) que interferiram para que essa experiência fosse negativa? Como você reagiu em face dessa experiência?**

**Educadora:** O que houve não considero ter sido uma experiência negativa, mas sim um desafio que encontrei. Quando iniciei como professora no Ensino Superior, talvez pelo fato de ter sido aluna da instituição e sem experiência neste nível de ensino, senti uma certa resistência e dúvidas relativas à minha competência profissional por parte de alguns colegas. Até conquistar “meu espaço” foi um processo doloroso.

Mas vejo que isto é algo muito comum no início da trajetória de qualquer profissional. Com o passar do tempo esse processo de aceitação foi sendo facilitado.

**Pesquisador: Você lembra de alguma experiência positiva no decorrer de sua trajetória profissional no magistério? Em caso afirmativo, relate a experiência. (No seu entender, quais foram os fatores (internos e externos) que interferiram para que essa experiência fosse positiva? Como você se sentiu em face dessa experiência?)**

**Educadora:** Já várias vezes fui homenageada pelos formandos. No meu entender não existe maior reconhecimento do que o de ser lembrada com carinho pelo nosso profissionalismo. Outro dia fiquei emocionada quando recebi o convite para uma formatura do Curso de Direito. Partiu de um aluno do qual fui professora na primeira série do Ensino Fundamental. Isso demonstra que podemos fazer parte da vida dos nossos alunos.

**Pesquisador: Que fatores você considera que contribuem para que o professor se sinta satisfeito no exercício de sua ação profissional?**

**Educadora:** Penso ser fundamental a existência de um ambiente educativo favorável ao exercício da docência e ao desenvolvimento contínuo do professor e o reconhecimento do profissional, tanto por parte dos alunos, dos colegas, quanto dos gestores da instituição.

**Pesquisador: Como você avalia sua formação inicial em relação ao seu preparo para o exercício da docência?**

**Educadora:** Como o próprio termo sugere, a formação inicial de qualquer profissional é apenas a primeira etapa formativa. Ela precisa ser complementada posteriormente, pois a atualização constante é uma das condições para se manter no mercado de trabalho. O profissional que fica estagnado certamente está provocando sua exclusão do mundo do trabalho. Na docência, cujo cerne é a questão do conhecimento, é impossível não estar em contínua formação, haja vista a rapidez com que as informações proliferam e com elas a transitoriedade do conhecimento.

**Pesquisador: Que estratégias você utiliza para se sentir bem na sua prática docente, mesmo em situações adversas?**

**Educadora:** Tenho constantemente presente minha história de vida e tudo o que tive de enfrentar para conquistar o que já conquistei. Tenho como lema que não tenho tempo para me ficar lastimando e, desse modo, em face de uma dificuldade, até posso sentir-me desanimada e frustrada; mas, em seguida busco construir algo de positivo para colocar no lugar daquilo que não foi tão favorável. Na criação busco uma forma de superação e até de provar para mim mesma que tenho condições de seguir em frente.

**Pesquisador: Que aspectos você considera que deveriam ser contemplados nos processos e práticas de formação inicial e continuada para preparar o educador para o exercício da docência?**

**Educadora:** A partir das pesquisas que venho realizando, acredito que conteúdos de formação pessoal deveriam fazer-se presente, de forma transversalizada, nas propostas pedagógicas dos cursos. Cada vez mais se torna necessário prepararmos pessoas que tenham a capacidade de administrar conflitos, trabalhar no contexto da diversidade e da complexidade, e desenvolver estratégias para a superação das adversidades. Os profissionais da educação estão ocupando lugar de destaque nas estatísticas dos profissionais que adoecem em decorrência de sua ação laboral.

**Pesquisador: Como os alunos a provocam a buscar atualização e formação continuada?**

**Educadora:** Como já falei anteriormente, o professor trabalha com a questão do conhecimento. Os alunos cada vez mais possuem acesso a diferentes fontes de informação que lhes viabilizam estar em contato com o mundo em questão de segundos. Muitas vezes, eles estão mais bem informados do que nós professores, devido ao fato de até terem mais tempo do que nós para acessar essas fontes. Desse modo, nós temos que dedicar-nos muito para nos mantermos, no mínimo, atualizados em nossa área de conhecimento e de forma geral, transitar em conteúdos básicos de outras.

O professor precisa ter uma visão inter, multi- e trans-disciplinar, pois desta forma, poderá auxiliar seus alunos na construção de um olhar contextualizado. Para mim, o melhor lugar é estar em sala de aula. Os questionamentos e intervenções

dos alunos nos instigam a estar em constante aprendizagem. Apesar de gostar da área da gestão, o que mais me encanta é este contato com o aluno e a possibilidade de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos teóricos e as situações cotidianas que vivenciamos ou que são explicitadas pelos alunos. Como leciono basicamente na área da educação, na formação de professores, percebo que a minha experiência profissional no âmbito da Educação Básica contribuiu significativamente para que eu possa falar com propriedade de determinados assuntos. Sinto, às vezes, que alguns colegas não conseguem ter tanto êxito, não pelo fato de não serem competentes ou de não dominarem o conteúdo, mas sim, porque nunca lecionaram na Educação Básica. Ou seja, conseguem teorizar muito bem essa realidade, mas têm dificuldades no momento em que se torna necessário estabelecer relações com situações do cotidiano educativo.

**Pesquisador: O que a Instituição pode oferecer-lhe? Como isso influencia sua vida pessoal e profissional?**

**Educadora:** Muito do que sou hoje como pessoa e profissional é decorrente da formação e das oportunidades que tive e continuo tendo nesta instituição. Quando era aluna do Curso de Pedagogia, em vários semestres me foram concedidos descontos nas mensalidades para que eu não cancelasse meus estudos. Alguns professores e Irmãos Lassalistas sempre me incentivaram e auxiliaram nos momentos em que mais precisei. Como professora no Colégio La Salle também recebi um voto de confiança e pude ir crescendo gradativamente, o que me deu base e solidez para o ingresso no Ensino Superior. Enquanto professora nos cursos de graduação e pós-graduação, atuando como pesquisadora e na gestão de um setor, sinto-me realizada, feliz e reconhecida pelo meu trabalho. Por tudo isto, a instituição em que trabalho significa muito mais que um mero local de emprego. Muitos momentos felizes de minha vida foram vivenciados nela. Sinto-me importante fazendo parte da história lassalista, e vejo que isto será criativo, pois, além de professora sou mãe de uma aluninha que, com seus dois anos e meio iniciou a construção de sua identidade lassalista.

**Pesquisador: O que você fez ao longo de sua vida pessoal e profissional que lhe proporcionou crescimento?**

**Educadora:** Acredito que a minha história de vida é uma história de constante crescimento. Não julgo que para a pessoa se desenvolver seja imprescindível ela passar por privações, mas se estas existirem e forem inevitáveis, saber lidar com elas é fundamental para ir adiante. Penso também que em cada etapa de nosso desenvolvimento passamos por crises que são inerentes ao processo evolutivo humano. As crises são oportunidades para nos reposicionarmos perante a própria vida. O que eu fiz? Bem, acredito que fiz e continuo fazendo... tenho fé e gosto de viver, tenho objetivos e sonhos a concretizar, adoro aprender e conhecer coisas que ainda não sei, tenho uma família maravilhosa...para mim isto tudo é indício que estou em pleno crescimento em todas as áreas, sejam elas espirituais, cognitivas ou afetivas.

**Pesquisador: O que vai fazer daqui há 10 (dez) anos imaginando-se no futuro?**

**Educadora:** Espero continuar a ser uma pessoa saudável para poder ter condições de continuar fazendo aquilo que já faço atualmente, em termos profissionais, porém, tentando conseguir ampliar os espaços e tempos para me dedicar mais à pesquisa. Almejo poder corresponder sempre às expectativas e às necessidades para poder prosseguir lecionando no Unilasalle e auxiliar para que ele se torne uma universidade referência em educação.

**Como anda seu bem/mal estar pessoal e profissional?**

**Educadora:** Conforme já falei anteriormente, sinto-me realizada sendo professora e feliz por fazer parte de uma instituição que contribuiu e continua contribuindo muito para a minha vida pessoal e profissional. Em minha área de atuação sou ouvida e tenho espaço para expressar e operacionalizar idéias e projetos. Compartilho minha caminhada com pessoas que possuem ideais similares aos meus. Tenho o apoio de colegas que se tornaram amigos e juntos estabelecemos parcerias fortalecendo nossos relacionamentos e o nosso trabalho. Sou aceita e reconhecida pelos meus alunos. Creio que estes aspectos favorecem o sentimento de bem-estar de qualquer professor.

**Queira dizer-me algo sobre a lista de características elaborada por alunos, professores e coordenadores de cursos que, no entender deles, caracteriza uma pessoa bem-sucedida, realizada em sua vida pessoal e profissional.**

**Educadora:** Ao ler as características citadas pelos professores, acadêmicos e coordenadores que participaram da etapa inicial da sua pesquisa, percebi que eles conseguiram estabelecer, com grande propriedade o perfil de um professor bem-sucedido. Concordo com o que foi mencionado e me chama a atenção o fato de aparecerem aspectos não somente relativos à dimensão cognitiva, mas também à dimensão afetivo-emocional. Isso demonstra que o professor tem que ter um preparo e formação que articulem o seu ser pessoal com o profissional.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F751p Fossatti, Paulo

A produção de sentido na vida de educadores [manuscrito] : por uma logoformação / Paulo Fossatti. – 2009.

271 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

“Orientação: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera”.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Produção de sentido docente. 4. Bem-estar docente. 5. Professores - Realização profissional. 6. Professores - Realização pessoal. 7. Professores - Situação na profissão. 8. Logoformação. 9. Educação superior. I. Mouriño Mosquera, Juan José. II. Título.

CDU: 371.15

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418