

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Marcelo S. da Silva

Tese de Doutorado

“Alice vai à Universidade!”

Docentes e Docência Universitária:

Trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade.

São Leopoldo, 2009





MARCELO S. DA SILVA

Tese de Doutorado

“Alice vai à Universidade!”

Docentes e Docência Universitária:

Trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade.

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo, 2009

Ficha catalográfica

S586a Silva, Marcelo S. da

“Alice vai à universidade!” : docentes e docência universitária : trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade / por Marcelo S. da Silva. – 2009.

162 f. : il. ; 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientação: Prof^a. Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster, Ciências Humanas”.

Catlogação na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

TERMO DE APROVAÇÃO

Autor: Prof. Ms. Marcelo Silva da Silva

Título: "Alice vai à Universidade!" Docentes e Docência Universitária: Trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade.

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Lúcia Maria Vaz Perez

Prof^a. Dra. Valeska Fortes de Oliveira

Prof^a. Dra. Maria Isabel da Cunha

Prof^a. Dra. Rute Vivian Ângelo Baquero

Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (Orientadora)

Visto e permitida a impressão.

São Leopoldo, 19 de março de 2009.

Prof^a. Dr. Maria Clara Bueno Fischer
Coord. Executiva PPG em Educação



DEDICATÓRIA

Nenhuma viagem é possível sem grandes mestres. São eles que nos dão, muitas vezes através de seu exemplo, um horizonte para perseguir, uma utopia para desejar.

Essa tese existe porque sempre me foi dada a oportunidade de sonhar, de desejar...

Ao longo de minhas aventuras, sempre tive o apoio e a orientação de pessoas maravilhosas, que me permitiram navegar pelo mundo, fazendo minhas descobertas, construindo meus caminhos, minha identidade.

Dedico essa tese aos grandes mestres que tive e tenho em minha vida, em especial, aos meus pais, minha família, meus professores, meus colegas de trabalho, aos alunos e aos amigos.

Por fim, dedico esse estudo a alguém muito especial que chegou á pouco tempo em minha vida, alguém que é literalmente um pedacinho de mim, meu filho *Vítor!*



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, à minha mãe, que sempre insistiu para que eu estudasse, nunca me deixando desistir.

Ao meu pai, que através do seu exemplo me ensinou muito, em especial, como ser uma pessoa ética e honesta.

Agradeço à Sandra pelo companheirismo e paciência. E ao Vítor por ser um bebê lindo e amado.

Agradeço à professora Mabel pelo apoio, pelos conselhos, pelo conhecimento e pelo exemplo como pessoa, docente e pesquisadora.

Meu especial agradecimento aos dois colegas que se dispuseram participar da pesquisa, dois grandes educadores, dois exemplos para mim e para seus educandos.

E agradeço, aos colegas, professores e secretários do curso PPG em Educação da Unisinos e muito, muito, muito, a Mari, minha dedicada e brilhante orientadora nessa tese, seu apoio e auxílio foram fundamentais para essa caminhada.

Obrigado a todos!



Eu não me guio muito pelo raciocínio. O raciocínio é importante para provar as coisas, mas é a intuição que mostra a solução dos problemas.

(SCHENBERG, 1984, p. 109)

RESUMO

A presente tese é fruto do estudo realizado no campo da docência universitária, explorando as fronteiras e os intercruzamentos entre a razão e a emoção; o vivido e o observado; o teórico e a prática; os saberes profissionais e a intuição docente. Através da pesquisa, buscou-se responder como os docentes universitários constituem seus *saberes profissionais* e como utilizam a *intuição* em seu *saber-fazer* cotidiano. Na construção teórica, dialogou-se, fundamentalmente, com alguns autores, entre eles: Cunha (1998); Leite [Org.] (1999); Garrido; Cunha; Martini [org.] (2002); Masetto (1998); Morosini [org.] (2003); Tardif et al (1991); Tardif (2002); Tardif; Gauthier (1996); Borges (1995); Claxton & Atkinson (2002); Viera Pinto (1979); Sousa Santos (1995), (2002). Metodologicamente o estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva do paradigma emergente, buscando a construção de um conhecimento científico que pudesse tornar-se um novo senso comum emancipatório (SOUSA SANTOS, 1995). Os instrumentos de leitura da realidade foram as observações, registradas em diário de campo, e as entrevistas narrativas, complementadas pelos diálogos do pesquisador com os participantes. Os sujeitos foram dois docentes universitários de duas instituições de ensino superior, com trajetórias e formações distintas, mas com igual reconhecimento de seus pares e alunos como docentes criativos, críticos e inovadores. A incursão pelo campo empírico corroborou algumas afirmações iniciais do estudo. Possibilitou entender melhor como os docentes universitários, sujeitos históricos, pertencentes a um grupo socialmente constituído e detentores de saberes que lhe são próprios, utilizam-se da intuição em suas práticas e que esta é uma forma de sentir/saber/fazer que precisa ser resgatada e valorizada, no contexto da prática e da formação docente.

Palavras-chave: Intuições Docentes; Saberes profissionais Docentes; Docência Universitária.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a study performed in the field of academic teaching, exploring the borders and intersections between: reason and emotion; what was experienced and what was observed; theory and practice; professional knowledge and teachers' intuition. By means of research, we have tried to answer how university teachers constitute their *professional knowledge* and how they use *intuition* in their daily *know-how*. In the theoretical construction we had a dialogue fundamentally with some authors, among them we point out: Cunha (1998); Leite [Org.] (1999); Garrido; Cunha; Martini [org.] (2002); Masetto (1998); Morosini [org.] (2003); Tardif et al (1991); Tardif (2002); Tardif; Gauthier (1996); Borges (1995); Claxton & Atkinson (2002); Viera Pinto (1979); Sousa Santos (1995), (2002). Methodologically, the study was characterized as a qualitative research in the perspective of the emerging paradigm, looking into the construction of scientific knowledge that could become a new emancipative common sense (SOUSA SANTOS, 1995). The instruments for interpretation of the reality were observations, registered in a field diary, and the narrative interviews, which throughout the study were complemented by the researcher's dialogues with the participants, carried out during the observation periods. The subjects were two university teachers from two Higher Education institutions, with different professional experiences and training, but who have shown as a common characteristic the recognition for being creative, critical and innovative teachers by their peers and students. Our incursion into the empirical field has confirmed some initial statements in the study and has made possible for us to understand better how university teachers, historical individuals, belonging to a socially constituted group and who possess knowledge that is typical of them, do use intuition in their practice and this is a way to feel/know/do that must be recovered and valued in the context of teachers' practice and training.

Key words: Teachers' intuitions; Teachers' professional knowledge; Academic Teaching.

RÉSUMÉ

Cette thèse est le résultat de l'étude dans le domaine de l'enseignement universitaire, d'explorer les frontières et les intersections entre l'intérieur de la raison et l'émotion, l'expérimenté et respecté, la théorie et la pratique, les connaissances et l'intuition d'enseignement professionnel. À travers la recherche, il s'est cherché répondre comme les professeurs universitaires constituent leurs savoirs professionnels et ils comme utilisent l'intuition dans son savoir-faire quotidien. Dans la construction théorique, il s'est dialogué, fondamentalement, avec quelques auteurs, entre eux: Cunha (1998); Leite [Org.] (1999); Garrido; Cunha; Martini [org.] (2002); Masetto (1998); Morosini [org.] (2003); Tardif et al (1991); Tardif (2002); Tardif; Gauthier (1996); Borges (1995); Claxton & Atkinson (2002); Viera Pinto (1979); Sousa Santos (1995), (2002). Méthodologiquement l'étude il s'est caractérisé comme une recherche qualitative, dans la perspective du paradigme émergent, en cherchant la construction d'une connaissance scientifique qui pouvait se rendre un nouveau sens commun emancipatório (SOUSA SANTOS, 1995). Les instruments de lecture de la réalité ont été les commentaires, enregistrés dans quotidien de champ, et les entrevues narratives, complétés par les dialogues du chercheur avec les participants. Les sujets ont été deux enseignants universitaires de deux institutions d'enseignement supérieur, avec des trajectoires et des formations distinctes, mais avec de l'égale reconnaissance de leurs pairs et d'élèves comme enseignant créatifs, critiques et innovateurs. L'incursion par le champ empirique a corroboré quelques affirmations initiales de l'étude. Il a rendu possible comprendre mieux comme enseignants universitaires, sujets historiques, appartenant à groupe socialement constitué et détenteurs de savoirs qui il sont propre, utilisent de intuition dans leur pratiques et que celle-ci est une forme de de sentir/savoir/faire qui a besoin d'être sauvé et d'être valorisé, dans le contexte de la pratique et de la formation enseignant.

Mots-clés: Intuitions Enseignantes; Savoirs professionnels Enseignants; Enseignement Universitaire.

SUMÁRIO

1. Pela toca do coelho (alguns argumentos introdutórios)	14
1.1 Conselho de uma Lagarta (A elaboração do problema).....	22
2. O Jardim das Flores Vivas (A docência universitária...)	30
3. Quem Roubou as Tortas? (Os saberes profissionais e a docência universitária)	45
3.1 Um chá maluco (ou tipologias e classificações dos saberes docentes).....	46
3.2 O Depoimento de Alice (Saberes Docentes e Racionalidade).....	49
3.3 Lã e Água (Os Saberes Profissionais Docentes).....	54
4. A Casa do Espelho (Intuições docentes, ou os saberes através do espelho)	64
4.1 Sacudida (Pensando em <i>intuições</i>)	71
5. Porco e Pimenta (Conversas sobre metodologia)	82
5.1 “É uma invenção minha” (A escolha dos métodos e instrumentos).....	90
6. Despertar (conhecendo professores intuitivos)	101
6.1 O Jogo de Críquete no Campo da Rainha (Práticas e Saberes Docentes)	107
6.2 A História da Falsa Tartaruga (a intuição acontecendo).....	120
7. Rainha Alice (considerações finais)	131
“Quem Sonhou?” (Referências Bibliográficas)	138
Anexos	145
Anexo 1 – Roteiro de entrevista	146
Anexo 2 – Transcrição Entrevista Prof. Lagarta.....	148
Anexo 3 – Transcrição Entrevista Prof. Coelho	155
Anexo 3 – Quadro Análise Observações Prof. Lagarta	163

“Alice vai à Universidade!”

Docentes e Docência Universitária:

Trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade

1. Pela toca do coelho (alguns argumentos introdutórios)

Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã a beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?” (CARROLL, 2002, p. 11)

Ao iniciar esse estudo, esclareço que não pretendia *escrever um livro sem desenhos ou diálogos*, mas, ao contrário, gostaria de descrever um pouco de minha própria trajetória e de minha experiência pessoal, com muitos *diálogos* e *imagens*, buscando compreender um pouco mais sobre *como alguém se torna professor universitário!* Descrevo, portanto, um pouco da realidade em que estava imerso, ao mesmo tempo em que é possível construir um novo conhecimento sobre a docência universitária, seus caminhos e processos formativos*.

* Ao longo da tese, procuro fazer uma brincadeira ou um jogo, com as aventuras de “Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho”, duas obras escritas por Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, autor britânico que criou um universo mágico e intrigante em suas histórias. Para aqueles que já conhecem estes dois livros peço paciência pelas várias citações, às vezes um pouco extensas. Aos que ainda não os conhecem – ou os leram há muito tempo –, peço que se sintam desafiados a viver um pouco da fantasia das histórias de *Alice*.

Em linhas gerais, o que sugiro é um *jogo* de imaginação, no qual o leitor deve buscar entender as citações, às vezes *enigmáticas de Alice*, em relação ao ponto que está sendo abordado, reescrevendo cada trecho da tese,

Em síntese, o objeto desse estudo é a formação do docente universitário, partindo da premissa que este é um sujeito histórico, pertencente a um grupo socialmente constituído e que possui saberes que lhe são próprios. Para além desses saberes, a grande interrogação de minha investigação foi tentar compreender se os docentes universitários reconhecem ou não a *intuição* como um elemento para constituição de suas práticas docentes.

Quando iniciei a realização do curso de doutorado, a construção da pesquisa e a elaboração da tese, a primeira pergunta que fiz para mim foi: por que assumir esse desafio? Depois dessa, outras questões foram surgindo e se apresentando como fundamentais também para justificar minhas escolhas, por exemplo: por que precisamos fazê-lo? Em que essa pesquisa poderá contribuir para minha formação e para formação ou crescimento de outros sujeitos? Qual a originalidade e validade do que me proponho estudar?

Esses questionamentos estavam perpassados por minha constante necessidade de teorizar mais sobre o que estava vivendo, o que estava *me passando*, sobre minhas *experiências*, aqui entendidas no sentido que Larrosa (2002) propõe: experiências como algo que nos atravessa, que nos passa, nos toca, algo realmente significativo, não somente vivido, repetido. Dessa forma, a realidade ao meu redor e suas contradições motivaram-me e instigaram-me a tentar entender de maneira crítica o que estavam passando pois, como afirma Sousa Santos:

A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar sua superação. (2002, p. 23)

permeando-a com suas fantasias e interpretações. Ao iniciar cada capítulo e subcapítulo, perceberão que os títulos são todos retirados dos títulos originais dos livros de Carroll.

A intenção, por trás da organização do trabalho, é, dessa forma, um desafio a fugir da lógica, às vezes tão formal, de ver a produção acadêmica. Talvez mesclando elementos estéticos, através de uma obra literária, possamos provocar outras sensações no leitor, outra sensibilidade ou racionalidade que, muitas vezes, estão guardadas e esquecidas em nossas produções científicas. Quem sabe com outras *cartas* na mesa, saídas do *País das Maravilhas*, nossos próximos *lances* sejam em um *tabuleiro* diferente daquele que já conhecemos, talvez em um às avessas, visto *Através do Espelho*.

Esse conjunto de questões e pensamentos estão entrelaçados e possuem fundamental importância na opção pela pesquisa que propus. O vivido, as teorias e a busca de mais respostas foram os propulsores desse estudo, dessa *teorização do vivido*, que nada mais é do que a construção de uma “*consciência cartográfica do caminho percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais influenciadas pelas teoria*” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 37).

Antes de tentar responder as perguntas que me instigavam, foi preciso contextualizar um pouco de que lugar estava escrevendo. Imagine-se, então, a seguinte situação:

- primeiro: uma sala de aula universitária; 45 acadêmicos; um período de aproximadamente 4h que deve ser preenchido pelo docente com conteúdos e atividades, que contemplem um programa que possui objetivos e conteúdos predefinidos, de maneira que estes acadêmicos apropriem-se de determinados conhecimentos e desenvolvam algumas habilidades e competências que os tornarão aptos a receber um título universitário;
- segundo: esta aula acontece em uma instituição, que está em determinado local geográfico, em uma cidade, num estado e num país. Nesse caso, considere-se uma Instituição de Ensino Superior (IES) no estado do Rio grande do Sul, região sul do Brasil;
- para finalizar o quadro, destaca-se que este *docente* tem uma história, uma trajetória pessoal e profissional e uma *formação* que o *habilitou* a estar ali, diante daqueles acadêmicos.

Esse quadro descreve, de forma um tanto quanto genérica, a situação em que me encontrava ao iniciar a escrita do estudo, *docente universitário*. Descreve também uma situação de *trabalho*, considerando o fazer do docente como uma “*atuação com fim de produzir o que não está imediatamente dado*” (VIEIRA PINTO, 1962, p. 10). Segundo Vieira Pinto:

O homem se torna um produzido pelo produzido por sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, ou seja, deixa de ser um produzido puro para se tornar um produzido produtor do que o produz. [...] o criador das condições que o criam. E isso se dá pela capacidade, que adquire, de intervir na natureza, ação esta que se denomina trabalho. (1979, p. 85)

O docente universitário ao realizar o seu trabalho, ao mesmo tempo em que produz a sua existência, essa também o modifica; como afirma Charlot (2000, p. 54), “*a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.*” Nesse processo, de constituir-se docente universitário, muitas dúvidas ocorrem, por exemplo: como alguém se torna docentes universitários? O que habilita alguém a ministrar aulas para outras pessoas? Quais são os *saberes profissionais* que constituem a docência universitária? Qual é a relação do docente com a questão da *intuição* no fazer pedagógico cotidiano?

Essas, dentre muitas outras questões, talvez sejam as que me levaram a querer realizar o doutorado. Basicamente a resposta à pergunta inicial – por que realizar esse estudo? - está na necessidade de (auto)conhecimento, ainda que, assim como Alice¹, sentada ao lado da irmã à beira do lago, incomoda-se com a monotonia e excita-se com o imprevisto e apesar de saber dos perigos, até mesmo do absurdo que poderia ser entrar em uma *Toca* atrás de um *Coelho Branco*, assim mesmo, ela entra, por desafio e curiosidade próprios de quem ao mesmo tempo em que desconfia da realidade ao seu redor, também se permite criar, descobrir, inventar novas formas e respostas para essa realidade.

Naquele momento, minha realidade instigava a este novo desafio. Essa curiosidade se estabelece a partir de minha trajetória - pessoal e profissional - e de um conjunto de indagações, além das que apresentei acima, formuladas por diversos pesquisadores e autores do campo da Educação. Corroboro a afirmação de Sousa Santos de que “*hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades*

¹ Alice no País das Maravilhas.

científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento” (1995, p. 53).

Portanto, nada mais razoável do que o interesse de partir daquilo que se vive e sente, a *experiência* que acaba por se tornar objeto das próprias reflexões e produções, algo que Freire expressa bem quando diz que “*se há uma coisa difícil para mim, é escrever sobre o que eu não faço. Às vezes, eu tenho dificuldade até para escrever um pequeno trecho sobre o que eu não fiz [ou vivi]*” (1986, p. 98).

A ideia de realizar um estudo científico sobre a docência universitária relaciona-se, pois, à compreensão de que a ciência é uma expressão cultural do homem no sentido de explicar o mundo, que se dá a partir das necessidades existenciais deste à medida que produz o mundo e dele é produto.

Percebe-se, assim, que o processo de hominização, cujo termo cultural último é o surgimento da ciência, depende em todo o curso de um outro processo, o da produção da existência, que o homem conduz mediante a prática do trabalho sobre a realidade física. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 85).

O *porquê* estudar um determinado tema está também intimamente ligado a essa necessidade de *autoconhecimento*, como uma tentativa de continuar um caminho que iniciei no Mestrado², na busca de compreender os processos de formação de professores iniciantes.

Essa necessidade de autoconhecimento fundamenta-se no pensamento de Sousa Santos:

Podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da

² Aventuras e Desventuras dos alunos da ESEF/UFPeL: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado que defendi, em novembro de 2002, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Nesse estudo, abordei a construção dos saberes profissionais de acadêmicos que estava concluindo o curso de licenciatura em Educação Física, a partir das suas percepções sobre a experiência do estágio curricular obrigatório.

explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrante dessa mesma explicação. (1995, p. 52)

As formas de ver e viver o mundo são o ponto de partida da investigação, é o que provoca a pesquisa. Em síntese, quando se questiona a realidade, se está tentando explicar o próprio *ser* nessa realidade, algo que transcende o ato de conhecer o outro, como se o outro não fosse a própria pessoa, assim como “*o desconforto ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação*” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 23).

Realizar essas afirmações não é nada fácil, na realidade só foi possível perceber essa busca por (auto)conhecimento através da pesquisa, após um certo distanciamento do contexto mais imediato de trabalho. Somente assim, percebi que as definições e as decisões tomadas no desenrolar do processo de definição do objeto da tese são, em parte, uma forma de compreender minha própria trajetória de atuação profissional no ensino superior.

Esse ser/estar docente universitário, formador de outros professores, acarretou certa angústia em relação ao que fazer. O que ensinar? Como ensinar? Essas preocupações levaram-me a resgatar alguns conhecimentos construídos, em especial sobre os saberes profissionais docentes, e alguns que ainda estavam pouco estruturados por mim, por exemplo, a questão das *intuições docentes*. Esses dois temas serão amplamente abordados em um momento posterior.

Antes de iniciar a descrever o contexto em que a pesquisa insere-se e a problemática que pretendo abordar, reforço dois aspectos referentes às motivações que levaram à construção da pesquisa.

O primeiro aspecto parte da afirmação de Viera Pinto (1979, p 87): “*a origem de todo conhecimento é sempre a realidade exterior. Porém em determinados casos a causa dela pode ser uma particular ideia, já formada, que produz [...] outra ideia, como inferência da primeira ou sugerida por esta.*” Assim, como não buscar na pesquisa a compreensão da realidade ao nosso redor?

Nesse caso, as preocupações com a docência universitária são tanto fruto da realidade

exterior, experiências profissionais, como de determinada ideia, concebida a partir dos conhecimentos estudados e reconstruídos em minha trajetória acadêmica.

Em segundo lugar, muito do que afirmo, ao longo do trabalho, está baseado no entendimento de que se vive um momento de transição paradigmática (SOUSA SANTOS, 2002), e de que um de seus aspectos representa a busca por uma nova forma de ler e interpretar o mundo, através de uma outra ciência, fundamentada em uma nova concepção de conhecimento.

Não me estenderei aqui a descrever o que afirma Sousa Santos (2002), mas apenas destacarei alguns elementos fundamentais para compreensão de minhas motivações. Segundo referido o autor:

Para a teoria crítica pós-moderna [...] todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. Na atual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento emancipação. Nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto a condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de Solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. (SOUSA SANTOS, 2002, p 29-30)

A busca pela compreensão sobre os processos de formação do docente universitário é, também, uma busca pela *solidariedade*, uma busca pela compreensão de certos fenômenos que possam levar à qualificação e ao melhor entendimento sobre a formação desses profissionais. É também uma tentativa de superação de certa visão conformista da realidade, algo assentado na percepção que Sousa Santos faz sobre a dicotomia consenso/resignação.

[...] o que é novo, no contexto atual, é que as classes dominantes se desinteressaram do consenso, tal é a confiança que têm em que não há alternativa as ideias e soluções que defendem. Por isso, não se preocupam com a vigência possível de ideias ou projetos que lhes são hostis, já que estão convictos da sua irrelevância e da inevitabilidade do seu fracasso. Com isto, a hegemonia, transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso, passou a assentar na resignação. O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar. (SOUSA SANTOS, 2002, p 35)

A intenção de pesquisar está baseada na contramão dessa posição, pois entendemos que o que aí está, está porque foi construído pelos sujeitos históricos e, portanto, pode ser transformado por esses mesmos sujeitos. A resignação não é resposta à existência, independente da valoração que se possa dar a determinado fenômeno, como a docência universitária. Ela, sendo *boa* ou *má*, não é imutável, portanto, o curso das transformações que ela pode seguir está inscrito na postura do sujeito diante da realidade. No caso desse estudo, busquei não só a compreensão dos fenômenos, como também contribuir com conhecimentos que possibilitem sua transformação.

Essas transformações podem ocorrer por vários motivos. Podem ser movidas pela elaboração de um conhecimento mais aprofundado sobre a docência e os processos de formação dos docentes universitários; podem ser resultantes das investigações sobre os saberes que compõem a profissionalidade desses docentes; podem, ainda, ocorrer pela reflexão sobre o lugar que ocupa a intuição no *saber-ser e saber-fazer* dos docentes universitários, trazendo novos elementos à sua formação e, com certeza, podem ocorrer pelo movimento provocado nos próprios docentes, sujeitos do processo de pesquisa, na medida em que faz com que se questionem sobre suas certezas e convicções em torno da prática docente.

Independente do que foi investigado, do recorte que fiz, uma constatação é importante para que se possa superar uma postura de resignação, diante da realidade circundante, a pesquisa deve se desenvolver a partir de experiências reais, buscando desvendar um contexto local, que pode ou não apresentar *alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorreram efetivamente* (SOUSA SANTOS, 2002, p.

36), trazendo novas contribuições ao campo do Ensino Superior.

Meu interesse situou-se na busca de uma teoria sobre a docência universitária que pudesse, assim como a teoria crítica pós-moderna de Sousa Santos (2002, p. 37), *transformar-se num senso comum emancipatório*. Uma teoria autorreflexiva e fundada na prática, pois não é através da teoria que ela própria transforma-se em senso comum. A teoria é, como já afirmei, a consciência cartográfica, o caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas sociais e culturais que influenciam a teoria, tanto quanto é influenciada por elas (SOUSA SANTOS, 2002).

1.1 Conselho de uma Lagarta (A elaboração do problema)

A lagarta e Alice olham-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e dirigiu-se a Alice com uma voz lânguida e sonolenta.

- “Quem é você?”, disse a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu...eu...no momento não sei, minha senhora...pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então”.

- “O que você quer dizer?”, disse a Lagarta ríspida. “Explique-se!”

“Acho que infelizmente não posso me explicar, minha senhora”, disse Alice “porque já não sou *eu*, entende?”

“Não entendo” disse a Lagarta.

“Receio não poder me expressar mais claramente”, respondeu Alice muito polida, “pois, para começo de conversa, não entendo a mim mesma. Ter muitos tamanhos num mesmo dia é muito confuso.”

“Não é”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez ainda não pense assim”, disse Alice. “Mas quando se transformar numa crisálida – o que vai acontecer um dia, sabe – e depois disso numa borboleta, acho que vai se sentir um pouco esquisita, não acha?”

“Nem um pouco”, disse a Lagarta.

“Bem talvez seus sentimentos sejam diferentes”, disse Alice “O que sei é que *eu* iria me sentir esquisita.”

“Você!”, disse a Lagarta com desdém. “Quem é *você*?”

(CARROLL, 2002, p. 45 - 46)

O diálogo de *Alice* com a lagarta contém uma provocação para se pensar que o movimento dos fatos e fenômenos vividos constantemente, às vezes faz sentir-se um pouco *esquisitas!* Assim como Alice sente-se ao ter mudado tanto desde que acordou.

Talvez esse *sentir-se esquisito* seja uma forma de estranhamento da própria situação de seres humanos em que a pessoa se transforma à medida que produz sua existência. O ponto de partida da pesquisa é, portanto, certo estranhamento das transformações que o sujeito passa à medida que torna-se parte de um grupo, nesse caso dos docentes universitários.

Após mais de dez anos do início do mestrado e vivendo a docência universitária, foi possível desenvolver algumas ‘certezas’ e também algumas incertezas sobre a prática profissional docente. Foram elas que constituíram esse estudo.

O momento, que vivenciava no início da construção da tese, aproximava-se de um estágio de *estabilização* na carreira docente que, para Huberman (1995), consiste, em termos gerais,

a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 08 a 10 anos no mínimo. [...] Com efeito, “escolher” significa ‘eliminar outras possibilidades’. (p.40)

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, por exemplo:

A pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. (HUBERMAN, 1995, p. 40)

Passar a fazer parte de um grupo, bem como a aquisição de certo sentido de

independência estavam extremamente presentes no que estava vivendo e na definição do objeto da pesquisa. Após algum tempo de experiência no ensino superior, passei a fazer parte efetiva de um grupo profissional. Essa experiência possibilitou-me o amadurecimento de alguns questionamentos relacionados à prática pedagógica do docente, principalmente em função das atuais transformações no campo do ensino universitário, decorrentes das mudanças legais no ensino brasileiro e, de forma mais ampla, devido às transformações sociais, culturais e econômicas que ocorrem atualmente.

Esse contexto mais amplo está caracterizado pelo que Sousa Santos (2002), determina como um tempo de *transição paradigmática*, ao qual já me referi anteriormente. Para o autor, a partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assentado numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social. Com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final.

No âmbito mais particular, a ideia do estudo está vinculada a certa *intuição* que me surgiu 1996/97, quando escrevia a dissertação de mestrado. Naquela época, a ideia da própria *intuição*, como forma de desvelar algo durante o fazer cotidiano em sala de aula, foi sugerida por mim a partir da articulação com a proposta da existência de alguns saberes próprios dos docentes. Enquanto desenvolvia a dissertação, consultei vários estudos, entre eles os de Tardif et al. (1991), Tardif (2002), Tardif; Gauthier (1996) e Borges (1995), que abordam as questões relativas aos saberes docentes. Porém, quanto às intuições não foram encontradas, naquele momento, literaturas que abordassem o tema, assim, essa questão foi deixada em segundo plano na pesquisa desenvolvida, mas não totalmente esquecida.

Nos últimos anos, várias abordagens foram realizadas na busca da compreensão dos processos de formação dos professores e seus saberes profissionais, dentre elas, a de Tardif (2002), que, a partir de uma ampla investigação, constrói algumas categorias importantes para a definição dos saberes profissionais docentes.

Apesar de desenvolver uma excelente discussão sobre os saberes docentes e sua

formação, Tardif centra sua análise na formação de professores de Educação Básica, ou educação escolar³, o que deixa algumas questões importantes que poderiam ser feitas ao se pensar no Ensino Superior: A compreensão dos saberes que Tardif descreve poderiam ser aplicadas aos docentes universitários? Esses docentes constroem seus saberes da mesma forma que os professores de Educação Básica? A experiência tem a mesma importância para estes docentes? Ainda que o autor apresente uma excelente contribuição para entender e até reformular os processos de formação de professores, até que ponto essas sugestões poderiam ser consideradas também na formação dos docentes universitários?

Esses questionamentos articulam-se a outro fato significativo que surgiu em minha trajetória, no ano de 2004, ao encontrar um livro intitulado *El Profesor Intuitivo*, organizado por Claxton & Atkinson (2002). Esse trabalho escrito por vários autores britânicos aborda, de forma bastante ampla, a temática da intuição na prática profissional. A partir de diferentes olhares, os autores buscam caracterizar o que entendem por intuição e qual seu papel na atuação e na formação profissionais.

A partir dessas leituras, voltei a ressignificar as questões que havia levantado em 1997/98 e que não tiveram o devido desdobramento naquele momento, por exemplo: como podemos descrever as mudanças e as decisões momentâneas que os docentes efetuam no transcorrer de uma aula? Como justificar essas guinadas bruscas, muitas vezes sem explicações plausíveis? Como entender as *sensações* ou *sentimentos* que ocorrem no momento em que se está atuando, as quais não se consegue racionalmente explicar, mas que algumas vezes direcionam a prática?

Ao pesquisar um pouco mais, percebe-se que a preocupação com as intuições tem sido bastante estudada, por diferentes linhas acadêmicas, tanto no campo da aprendizagem, como no campo da neurociência e na área de treinamento de executivos. Há bastante tempo a questão da intuição é levantada por diferentes pesquisadores – Claxton (2002); Atkinson

³ Tardif estuda a realidade canadense, portanto, o termo Educação Básica talvez não seja o mais correto a ser utilizado. No caso desse estudo, considero o termo no entendimento do sistema educacional brasileiro em que a Educação Básica engloba a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

(2002); Lazarus (2002); Furlong (2002); Gauthier (1998) e cada vez mais, nos últimos anos, as discussões acadêmicas incorporam essa questão. Ainda assim, é preciso ter um certo cuidado, pois existem muitas dúvidas sobre o que realmente se está falando quando se refere a intuição ou as diferentes concepções do que é intuição. Na sequência do estudo dediquei um espaço/tempo adequado para descrever o entendimento sobre as intuições e sobre os saberes docentes que adotei.

Outro contexto fundamental na construção dessa pesquisa emergiu do diálogo com outros docentes universitários e pesquisadores. Nesse diálogo, reforça-se a afinidade do tema desse estudo com as temáticas atuais no campo da educação e do ensino superior.

Fernandes (2003), por exemplo, ao se referir às novas diretrizes dos cursos de formação de professores, destaca que:

O discurso oficial sobre a formação de professores, explicitado em documentos, aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio supervisionado a partir da metade do curso, da identidade do curso de licenciatura, sem ser um apêndice do bacharelado.

Tomando como exemplo os cursos de formação de professores, é possível perceber que novas concepções passam a definir sua estrutura e organização curricular, apontando para uma reformulação das práticas dos docentes universitários, bem como da lógica de transmissão/construção dos conhecimentos e também de onde eles devem emergir. Essas transformações estão no bojo do campo de atuação dos docentes universitários e apontam para uma grande transformação, não só nos cursos de formação de professores.

Essas mudanças apresentam concepções interessantes para a prática docente, é preciso, porém, considerar que elas devem ser implementadas em um terreno bastante conservador, como afirma Cunha.

De qualquer forma, foram necessários longos anos de maturação para

perceber as consequências das novas referências do pensamento social e pedagógico, principalmente no currículo do ensino superior. Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear com é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção afirma que, primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro. (1998, 28)

Essa contradição que se apresenta, nas palavras de Leite et al. (1998), como uma *crise do modelo conhecido da formação pedagógica do docente universitário*, leva a algumas questões: como os docentes universitários estão assimilando essas transformações? Que consequências estão tendo no seu *saber-ser* e *saber-fazer*? Que repercussões essas transformações podem acarretar na formação dos docentes universitários?

Vários autores, nos últimos anos, voltaram seus estudos à temática da docência universitária, entre eles Cunha (1998), Leite [Org.] (1999), Leite et al (1998), Garrido; Cunha; Martini [org.] (2002), Masetto (1998), Morosini [org.] (2003); Pimenta (2002); Teodoro & Vasconcelos (2003).

Todos esses estudos demonstram a atualidade, a necessidade e a importância de pesquisas abordando o ensino universitário, em especial a docência universitária. Por essa importância e centralidade no estudo, também dedico, no desenrolar do trabalho, um espaço/tempo adequado para apresentar as discussões a esse respeito.

A perspectiva do estudo fundamentou-se no pensamento dialético de que:

nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto da mesma forma que o

conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente. (GOLDMANN, 1979, p. 5 – 6)

O que busquei estudar é um olhar, dentre tantos possíveis, sobre um quadro bastante complexo, em que o “*pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro. E este, por sua vez, é apenas um elemento do conjunto que é o grupo social*”(GOLDMANN, 1979, p. 8).

Os objetivos propostos para esta pesquisa foram: estudar a formação e a prática pedagógica do docente universitário, a partir dos sujeitos e do grupo que eles formam; identificar quais os *saberes profissionais docentes* que eles mobilizam e como esses saberes constituem-se; observar se os docentes se utilizam e reconhecem a *intuição* no seu fazer profissional.

O problema de estudo formulado foi: **como os docentes universitários constituem seus saberes profissionais docentes e como utilizam a intuição no seu saber-fazer cotidiano?**

Para aprofundar o debate sobre o problema, na sequência discuto a docência universitária, os saberes profissionais docentes e a intuição docente, ressaltando as principais características e articulações de cada um destes temas. Em seguida, apresento o caminho metodológico que percorri para o desenvolvimento do estudo a análise dos elementos encontrados na pesquisa de campo.



2. O Jardim das Flores Vivas (A docência universitária...)

"Não faz mal!" Alice disse num tom apaziguador; e curvando-se para as margaridas, que estavam recomeçando naquele instante, sussurrou: "Se não calarem a boca, eu as colho!"

O silêncio foi imediato, e várias das margaridas cor-de-rosa ficaram brancas.

"Muito bem", falou o Lírio-tigre. "As margaridas são as piores. Quando uma fala, começam todas ao mesmo tempo, fazendo um alarido que deixa qualquer um murcho."

"Como é possível que vocês todos possam falar tão bem?" disse Alice, na esperança de melhorar o humor dele com um elogio. "Estive em muitos jardins antes, mas nenhuma flor podia falar."

"Ponha a mão na terra e sinta", disse o Lírio-tigre. "Assim vai saber por quê."

Alice obedeceu. "É muito dura", observou, "mas não sei o que uma coisa tem a ver com a outra."

"Na maioria dos jardins", explicou o Lírio-tigre, "fazem os canteiros fofos demais... por isso as flores estão sempre dormindo." (CARROLL, 2002, p. 151 - 152).

Esse capítulo aborda algumas contribuições sobre o debate da docência universitária. Descrevo resumidamente, quem são os docentes universitários; qual o contexto atual do ensino superior no Brasil; quais as perspectivas para o futuro da profissão.

Minha preocupação não foi realizar uma extensa revisão sobre esse tema, pois ele se apresenta como um pano de fundo, um cenário, onde ocorrem as práticas docentes que foram

estudadas; ainda assim não é possível separar os sujeitos das práticas do contexto onde elas ocorrem.

Para iniciar esse ponto, as primeiras perguntas são: Como estão os *canteiros* de nossas universidades, estarão eles muito fofos e por isso estamos um pouco *adormecidos*? Ou estarão os docentes falando todos ao mesmo tempo, fazendo um alarido que deixa qualquer um *murcho*?

Em relação à primeira pergunta, não estamos tão adormecidos sobre o debate da docência universitária, sinal disso é o significativo número de estudos e trabalhos publicados, nos últimos anos, sobre essa temática, Morosini (org.) (2001); Morosini (or.g) (2003); Masetto (1998); Garrido; Cunha; Martini (orgs.) (2002); Cunha (1998a); Fernandes; Grillo (org.) (2001); Leite (1999), entre outros, revelam um intenso debate sobre os desafios e perspectivas do ensino superior. Em relação à segunda, é preciso entender o que efetivamente os docentes têm falado sobre suas condições e perspectivas.

Como afirmei anteriormente, a proposta aqui desenvolvida parte do pressuposto que a *prática pedagógica* é a concretude e a materialização do *trabalho* do docente. Este é o espaço onde *o homem, a partir da sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, deixa de ser um produzido puro para se tornar um produtor do que o produz* (VIEIRA PINTO, 1979). Assim, o docente *é docente*, à medida que cria e recria, através de sua prática, os meios para manutenção de sua existência como indivíduo e como grupo profissional.

Estudar a docência universitária é buscar compreender de que forma os docentes atuam em seu cotidiano, de que forma eles se constituem profissionalmente e quais saberes que lhes são próprios. Ainda que o trabalho docente muitas vezes se caracterize por uma prática individual, do docente, este não pode ser entendido se não se considerar que suas ações encontram-se dentro de um contexto socialmente construído.

A esse respeito Goldmann (1979), afirma:

Há entre os homens uma outra relação possível além da relação de sujeito a objeto ou da de Eu a Tu: é uma relação de comunidade que chamaremos o “Nós”, expressão de uma ação comum sobre um objeto físico ou social. É claro que na sociedade atual cada indivíduo está engajado numa multiplicidade de ações comuns desse gênero, ações nas quais o grupo sujeito não é idêntico e que, tomando todas essas ações uma importância maior ou menor para o indivíduo, terão uma influência proporcional a esta importância sobre o conjunto de sua consciência e de seu comportamento. Esses grupos, sujeitos de ações comuns, podem ser associações econômicas, ou profissionais, familiares, comunidades intelectuais, religiosas, nacionais etc. (p. 19).

No caso do docente universitário, como membro do magistério, pode-se tomar a *associação a um grupo* como uma característica que tem historicamente níveis de importância diferentes, com altos e baixos.

Masetto (1998), afirma:

No Brasil, cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias - e a pós-graduação buscou resolver esse problema -, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam aquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de ensinar "por boa vontade", buscando apenas certa consideração pelo título de "professor de universidade", ou apenas para "complementação salarial", ou, ainda, apenas para "fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão". (p. 18)

O quadro da docência universitária, por diferentes motivos, vem se transformando, nos últimos anos. Entre as mudanças percebe-se a preocupação com as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, bem como com a qualificação dos docentes para seu trabalho.

Morosini destaca, sobre o quadro da docência universitária, que esta

tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas

públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto a instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. Com o advento da década de 90 e da marcada presença do Estado Avaliativo, orientado pela qualidade/excelência, a avaliação da educação torna-se foco de interesse, sendo averiguada por um sistema nacional de medidas. (2001, p. 15)

Tanto os movimentos internos das Instituições de Ensino Superior (IES), quanto às políticas públicas, por exemplo, a criação e implementação de um sistema nacional de avaliação do ensino superior, têm impulsionado os movimentos de transformação dentro do espaço acadêmico.

Quando me refiro ao *docente universitário*, entendendo este termo de maneira bastante ampla, no intuito de abarcar diferentes sujeitos, pois o sistema brasileiro de ensino superior apresenta diversidade de formas e organizações. De maneira mais restrita, a “*instituição Universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado*” (MOROSINI, 2001, p. 22).

Além das Universidades, encontram-se, no sistema educacional brasileiro, outros tipos de Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com a LDBEN/96, as IES dividem-se, segundo a organização acadêmica, em: Universidades e Não-Universidades Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores.

Exercer atividade docente em Centros Universitários [...] significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, as vezes, pesquisa e extensão. (MOROSINI, 2001, p. 22)

Como consequência disso, complementa Morosini,

conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor

atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. (2001, p. 22 - 23).

Todas essas formas de organização atendem a outro aspecto importante: as IES podem ser categorizadas, segundo a dependência administrativa, em públicas e privadas. As públicas subdividem-se em federais, estaduais e municipais. As instituições privadas apresentam diferenças relativas às características da mantenedora: confessionais, comunitárias ou estritamente privadas.

A *docência universitária*, portanto, apresenta diferentes nuances, conforme o tipo de instituição, a organização acadêmica e administrativa, o tamanho, o número de docentes, o número de alunos, a mantenedora, entre outros fatores. Minha preocupação central está voltada às questões dos *saberes e da intuição* docente, assim, quando necessário, na sequência do estudo, abordarei as características de cada instituição e sua forma de organização.

Quanto aos docentes universitários e seus saberes profissionais, Masetto (1998), propõe que eles devem ter três competências⁴ necessárias à docência: 1. a docência exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento; 2. a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica; 3. o exercício da dimensão política é imprescindível, no exercício da docência universitária.

Por essas considerações, percebe-se que a docência no ensino superior não é algo que qualquer pessoa possa realizar, pois exige do docente conhecimentos específicos. Ainda assim, cabe destacar que a importância dada a cada um dessas competências pode ter uma valorização diferenciada na constituição da profissionalidade.

⁴ Utilizo a denominação do autor, ainda que entenda ser preferível falar em saberes, não entrarei nesse debate aqui, pois tratarei especificamente e de forma detalhada da questão dos saberes no próximo capítulo.

Algo muito comum em algumas áreas é que, o conhecimento específico, a formação profissional e a atuação profissional fora do espaço acadêmico muitas vezes sobrepõem-se aos conhecimentos pedagógicos; um *bom* docente não precisa necessariamente ter um conhecimento sistematizado sobre a área pedagógica. Muitas vezes, aqueles que não possuem esse conhecimento acabam por reproduzir modelos de ensino vivenciados ao longo da formação escolar e/ou acadêmica.

Em relação às exigências quanto à formação dos docentes universitários, Morosini desta que:

a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação - mestrado, doutorado -, e inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos: 2004, para que seja feita a avaliação dos definidores de qualidade. Entretanto, diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta a instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente. (2001, p. 32)

Ainda segundo a mesma autora:

Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, entretanto, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. (MOROSINI, 2001, p. 32)

Masetto comenta que, em geral, o domínio da área pedagógica “*é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja por que nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a*

veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino” (1998, p. 20).

Historicamente, a formação do docente universitário parece ter incorporado certa lógica científicista, na qual

pensar o ensino como mediador da formação do professor universitário não é tarefa usual. O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. (CUNHA, 2001, p. 79)

Esse contexto reforça ainda mais o imaginário de que para ser docente universitário não é preciso conhecimentos pedagógicos nem a constituição de uma *pedagogia universitária*. Assim como Cunha (2001), entendo que não se trata de negar a pesquisa como fonte de formação dos docentes universitários, pois o problema reside na concepção de conhecimentos que passa a presidir a lógica de formação e de atuação desses docentes, quando privilegia a pesquisa como sinônimo de *formação*.

A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética. Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pósgraduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural. Nesse sentido, e como quase

todos os profissionais de sua época, ele se torna *um conhecedor especializado e um ignorante generalizado*, como afirma Santos (1994). [Grifo da autora] (CUNHA, 2001, p. 80).

Essa característica é recorrente entre muitas áreas do conhecimento, tanto no campo das profissões liberais como no campo das semiprofissões⁵. É importante, entretanto, considerar a afirmação de Cunha (1998), de que

não é possível falar, genericamente, numa pedagogia universitária como uma unidade, como se todos os cursos fossem regidos pela mesma lógica. [...] as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas ao arbitrário que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde o curso, no interior da estrutura social. Nesse sentido, os cursos ligados as profissões liberais têm uma forma de valorizar e delinear os processos de ensinar e aprender diferentes daquela presente nas profissões e, ainda, desigual ao que é vivido nas semiprofissões. (p. 34 –35)

Se a docência universitária é influenciada pelas características dos diferentes grupos que a compõem, o que se observa é que, para alguns cursos, os conhecimentos da área pedagógica em geral são menos valorizados, quando comparados à experiência e ao reconhecimento profissional, fora do ambiente universitário, ou às qualidades de pesquisador.

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento

⁵ Enguita utiliza a idéia que, em sentido estrito, *um grupo profissional é um coletivo auto-regulado de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de privilégio monopolista* (1990, p. 149). Estes grupos não estão submetidos a trabalhos assalariados, nem à regulação externa; são protegidos por um sistema legal e possuem o monopólio de determinados bens e serviços, o que se pode chamar de *exercício liberal da profissão*. Quanto maior a autonomia e o reconhecimento da competência específica de um determinado grupo em relação ao seu campo de atuação, mais próximo do que se entende por grupo profissional. Em outro extremo, encontra-se o que Etzioni, citado por Guerrero (1996, p. 171), denomina de semiprofissões, que são aquelas carreiras que não preenchem todas as características necessárias para que uma ocupação seja considerada como uma profissão. São ocupações que contam com menor formação, menor *status*, menor autonomia em comparação às profissões plenamente constituídas. Na análise de Guerrero, o conceito de Etzioni assemelha-se muito ao que Weber chama de profissões *heterônomas* ou subordinadas, por sua carência de autonomia (1996, p. 171).

específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores. (CUNHA, 2001, p. 82)

Infelizmente, no âmbito da docência universitária, a tendência ainda é o privilégio da *meritocracia e da individualidade* (CUNHA, 2001). A ascensão profissional se dá, prioritariamente, pela realização de cursos de pós-graduação, havendo valorização significativa da pesquisa em detrimento do ensino.

As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão. (CUNHA, 2001, p. 87 - 88)

Os tensionamentos quanto ao perfil e ao trabalho do docente universitário também estão articulados às políticas públicas para educação, que são fortemente pautadas pela reestruturação do mundo do trabalho.

A exemplo disso, em relação às políticas para a educação no Brasil, Cunha (1998, p. 35), afirma que

a preocupação ministerial tem sido com a adaptação dos currículos e formatos da educação superior as demandas da nova ordem capitalista da globalização. As medidas, sob o discurso da qualidade e da modernidade, preocupam-se com o impacto social do papel da universidade no contexto econômico.

Esse direcionamento das políticas nacionais, em especial na década de 1990, está atrelado às significativas mudanças no mundo do trabalho e à reorganização das forças produtivas em escala global.

Articuladas ao fenômeno da *globalização*⁶, muitas transformações têm ocorrido nos últimos anos no mundo. As novas formas de organização do trabalho, com a ‘superação’ do Fordismo e as transformações no Taylorismo; o crescimento do desemprego e do emprego informal, entre outros fenômenos, têm levado a profundas mudanças quanto às exigências de formação dos trabalhadores.

Segundo Leite,

estamos diante de um processo complexo– a reestruturação produtiva – que nos remete a um conjunto de novas formas de divisão do trabalho e de flexibilizações que, ao contrário do que se anuncia em um primeiro momento, supuseram processos decisórios, criaram e obliteraram conflitos, impactaram contextos diversos que, longe de se homogeneizarem, reforçaram, recriaram e desfizeram formas anteriores de segmentação. (1997, p. 184)

Como afirma a autora, esse é um momento contraditório onde novos discursos apontam para uma reestruturação no sentido da efetiva inclusão dos sujeitos na tomada de decisões e da apropriação sobre sua forma de trabalho. No entanto, em geral, nada disso se tem efetivamente buscado e cada vez são maiores os desafios enfrentados pelos trabalhadores na busca do emprego e da subsistência.

A constatação de que nos encontramos diante de um novo paradigma produtivo – hoje difícil de ser contestada – não significa, entretanto, que o mundo da produção caminhe inexoravelmente em direção a um modelo único de reestruturação. Pelo contrário, a bibliografia tem insistido no fato de que, embora estejamos diante do domínio de

⁶ Segundo Diniz (2001): o termo adquiriu um sem-número de sentidos, que mais confundem do que esclarecem seu real significado. Entre os equívocos mais correntes, situa-se a visão da globalização como um processo exclusivamente econômico. Trata-se de uma simplificação, pois o processo de globalização não se resume a uma dinâmica puramente econômica, senão que se trata de um fenômeno multidimensional, que obedece às decisões de natureza política. Em outros termos, a economia não se move mecanicamente, independente da complexa relação de forças políticas que se estruturam em âmbito internacional, através da qual se tecem os vínculos entre economia mundial e economias nacionais. Portanto, um dos efeitos da visão economicista é obscurecer o papel da política. A globalização e a pressão das agências internacionais exercem, sim, forte influência na determinação das agendas dos diferentes países, mas não o fazem de modo mecânico e determinista. Globalização, nesse caso, não é um fenômeno puramente econômico, mas o conjunto de fenômenos que influenciam e são influenciados pela abertura dos mercados e a ‘mundialização do capital’ (FRANÇOIS CHESNAIS, 1996, citado por DINIZ, 2001). Entre eles estão os aspectos relacionados à educação e à formação dos profissionais da educação.

novos conceitos de produção que se difundem rapidamente pelos quatro cantos do mundo, os caminhos que vêm sendo seguidos pelas empresas na busca da produtividade não são homogêneos. (LEITE, 1997, p. 180)

Esse é um contexto complexo, em que as formas encontradas pelas empresas – e até mesmo pelas IES - não são únicas, portanto, em muitos casos as exigências para o trabalhador são ainda mais diversas, tendo de responder a diferentes aspectos, hora se adequando as demandas, hora sendo flexível e criativo na busca de novas alternativas.

Em linhas gerais, observa-se que, ao invés da qualificação e da melhoria das condições de trabalho, o que tem ocorrido, com algumas exceções, é uma tendência à redução dos custos com a mão-de-obra, tendo como consequência o aumento do desemprego.

No quadro atual, é imprescindível ao trabalhador uma extensa gama de conhecimentos e certa autonomia, capacidade de trabalhar em grupo, de tomar decisões. Isso é o que o discurso corrente define, mas nem sempre é exigido. Há vários fatores a serem considerados na questão da oferta de trabalho, os quais variam de setor para setor e de localidade para localidade (LEITE, 1997).

Essas transformações trazem reflexos para o ensino superior, que precisa acompanhar o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que, tenta manter sua identidade voltada à educação e à produção do conhecimento. Ainda que esses reflexos não causem, de maneira mecânica, transformações no âmbito universitário, suas consequências são cada vez mais explícitas, tanto na organização curricular quanto na estruturação do trabalho docente.

Apesar desse contexto de flexibilização e desemprego, a ampliação do acesso à educação e o aumento da qualificação profissional são, ao menos no discurso oficial, as condições para a superação da pobreza e da desigualdade social no mundo.

Tanto uma como outra questão atingem fortemente o ensino universitário, seja pela cobrança de formação de um número maior de professores para Educação Básica, com novas *competências e habilidades*, seja pela tendência ao aligeiramento e/ou precarização da

formação profissional em diferentes áreas do conhecimento com o surgimento de cursos de curta duração; ampliação da educação a distância, muitas vezes sem maior controle sobre a qualidade da sua oferta; excessiva flexibilização dos currículos, baseada em cenários provisórios, tencionados pelo mercado de trabalho.

As reformas não só alteraram a organização e a oferta educacional como também as relações de trabalho no campo da educação e da formação profissional.

A partir da década de 90, o Brasil assumiu fortemente o discurso da redução das diferenças sociais através da ampliação do acesso à educação. Assim a estratégia de contenção da pobreza passou a ser a ampliação da escolaridade básica como forma de ascensão social e possibilidade de inclusão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, do país no mercado globalizado que exige novos padrões de conhecimento e perfil profissional. “*Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas*” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Ao mesmo tempo em que a Reforma propunha a ampliação da oferta a educação, trazia em seu bojo um conjunto de ações que visavam reestruturar a escola, a universidade, o trabalho docente, a gestão da educação e a formação dos educadores. As reformulações tiveram conseqüências no ensino superior, principalmente a partir da reorganização curricular dos cursos superiores e da ampliação do número de IES, de sua diversificação e das diferentes exigências em relação ao trabalho docente, bem como diante da criação e implantação dos sistemas de avaliação institucional.

Em relação a esse ponto, concordo com a afirmação de Behrens de que “*o alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor*” (1998, p. 61). Observa, porém, o mesmo autor que ser docente universitário em *tempos de transição* não é tarefa fácil:

As exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade neste final de século e no século XXI, sociedade que vem sendo caracterizada por Drucker (1989), Toffler (1995) e Boaventura Santos (1997) como a "sociedade da informação". Com essa dimensão, os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, e em especial, o meio acadêmico. (BEHRENS, 1998, p. 63)

Devido à grande velocidade das transformações tecnológicas, sociais, econômicas e culturais, é muito difícil imaginar como serão as atividades profissionais, as relações e situações de trabalho nos próximos anos. É necessário portanto, que o docente prepare novos sujeitos para um contexto imprevisível, ao mesmo tempo em que ele próprio precisa estar em contínua formação.

Como afirma Masetto,

quando se trata de formar profissionais na universidade, como tratamos esse assunto politicamente? Hoje, nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, e que se encontrarão em plena atividade profissional em 2005 ou 2010, realizem suas profissões como os mais competentes o fazem nos dias de hoje. Como serão essas atividades profissionais? Não estou pedindo para que nossos professores tenham uma bola de cristal para responder, mas estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não-qualificadas. (1998, p. 24)

Cada vez mais é preciso estar atento aos contextos e às transformações locais e globais, para que elas não subordinem a universidade, como instituição educadora, às *necessidades do mercado*. Isso não quer dizer, porém, que ela deva se fechar em si e, dessa posição, definir o que seja melhor.

Como diz Behrens,

por difícil que possa parecer, os professores precisam resistir a tentação de se deixar conduzir por linhas retas. A maioria dos docentes e das pessoas em geral concebe o amanhã como uma mera extensão do hoje, ignorando que as tendências, "por mais poderosas que pareçam, não continuam simplesmente numa moda linear. Elas chegam a pontas oscilantes onde explodem em novos fenômenos. Invertem a direção. Param e partem" (TOFFLER 1996, p. 137). Consequentemente, não é porque uma situação vem acontecendo há 500 anos que isso se torna garantia de que continuará acontecendo. (1998, p. 63)

É difícil afirmar que rumos o ensino superior irá tomar, ainda são muitos os contextos possíveis, mas algumas questões estão dadas como visto até aqui: as avaliações institucionais e externas vieram para ficar; ocorrem transformações quanto às características do conhecimento e suas formas de transmissão; o mundo do trabalho passa por uma profunda reorganização, com diversas consequências para a docência universitária.

A docência universitária vive, sob muitos tensionamentos, a busca de uma identidade. Talvez a forma de definir sua profissionalidade seja compreendendo melhor seus saberes, assim, no capítulo seguinte, abordarei essa questão.



3. Quem Roubou as Tortas? (Os saberes profissionais e a docência universitária)

Alice nunca estivera num tribunal antes, mas lera sobre eles em livros, ficando muito satisfeita ao descobrir que sabia o nome de quase tudo ali. "Aquele é o juiz", disse consigo, "por causa da sua enorme peruca". Aliás, o juiz era o Rei; e, como usava a coroa por cima da peruca, não parecia muito a vontade e com certeza aquilo não lhe era apropriado.

"E ali está a banca dos jurados", pensou Alice, "e aquelas doze criaturas..." (era obrigada a dizer "criaturas", porque algumas eram animais e algumas eram aves) "suponho que sejam os jurados". Repetiu esta última palavra duas ou três vezes para si mesma, com muito orgulho: pois achava, com razão, que muito poucas meninhas da sua idade sabiam o significado daquilo tudo. Mas "membros do júri" estaria igualmente certo. (CARROL, 2002, p. 107 – 108)

O interesse e a pesquisa em educação possuem uma significativa tradição. De certa forma, desde que o ser humano passou a se organizar em grupos, comunidades e em sociedade muitos têm estudado os processos educativos, seja a partir das questões relativas ao conhecimento, seja, como mais recentemente, a partir das questões diretamente relacionadas a essa instituição chamada *educação*. Escrever sobre temática tão ampla demanda certa delimitação, assim, neste capítulo tratarei da formação profissional do docente, mais especificamente dos *saberes docentes*.

Borges (2002, p. 18) chama a atenção que “a temática dos saberes ou conhecimentos

docentes vem ocupando cada vez mais, em diversos países, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino e constituindo um vasto e rico campo de investigação.”

Além desse fato, minha escolha está ligada a uma pesquisa anterior sobre a formação dos *acadêmicos/docentes iniciantes* que concluíam um curso de formação de professores em Educação Física⁷. Para realização desse , foram fundamentais as contribuições de Tardif (2002), Tardif; Gauthier (1996), Tardif et al. (1991), Borges (1995), Gauthier (1998), entre outros. Os autores citados merecem destaque especial, pois são referências centrais quando se trata dos saberes docentes.

No estudo que realizei, compreendi como os acadêmicos que estavam concluindo um curso de formação de professores constituíam seus saberes, ao longo de suas trajetórias de vida, de suas experiências individuais e coletivas. Compreendi também como a formação acadêmica é uma entre várias fontes desses saberes. Partindo dessa premissa, voltei meu interesse, nessa pesquisa, à construção dos saberes do docente universitário.

Inicialmente, resgato as contribuições de Borges (2001) quanto às diferentes tipologias e classificações sobre os saberes docentes como campo de pesquisa e às dificuldades em estabelecer tais categorizações. Na continuidade, descrevo o entendimento de saberes docentes adotado nesta pesquisa. Finalizo com problematizações sobre os saberes docentes e suas implicações para o estudo da docência universitária.

3.1 Um chá maluco (ou tipologias e classificações dos saberes docentes)

⁷ Aventuras e Desventuras dos alunos da ESEF/UFPel: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado que defendi, em novembro de 2002, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Na tentativa de contextualizar a escolha sobre a temática dos saberes docentes, destaco que, há bastante tempo, o assunto tem aparecido nas pesquisas sobre a educação e sobre os professores, tornando-se, nas últimas décadas, um campo de estudo recorrente no Brasil e em diferentes países. É importante compreender que não se trata de um espaço simples e comum, mas muito mais um tabuleiro com diferentes jogadores, com diferentes referências teóricas e metodológicas. Falar sobre os saberes e/ou conhecimentos docentes é também falar sobre diversidade de estudos, pesquisas e compreensões.

Borges destaca algumas questões fundamentais para compreensão dos debates em torno dos saberes docentes. Segundo a autora, analisando as contribuições no campo da pesquisa sobre a educação e o trabalho docente, encontra-se uma diversidade de tipologia sobre a temática dos saberes/conhecimentos docentes. Em relação a essas tipologias, a autora chama a atenção para seis pontos (BORGES, 2001, p. 72 - 74).

✓ *O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à dificuldade enfrentada por aqueles que se propõem a realizar sínteses para lidar com a diversidade conceitual e metodológica do campo. Segundo a autora, a diversidade teórico-metodológica das pesquisas que se propõem a estudar o fenômeno educativo pode caracterizar tanto o amadurecimento do campo como certa nebulosidade, impedindo uma conceitualização mais refinada do objeto estudado.*

✓ *O segundo ponto decorre das próprias tipologias extraídas das sínteses apresentadas. A diversidade de pesquisas, seguindo critérios diversificados, leva também à variedade de tipologias. Existe uma mistura de enfoques com origens em bases epistemológicas diferentes e que se apoiam em objetos de estudos variados, ainda que, em minha opinião corroborando Borges, isso não consiste necessariamente em uma falha, mas em um dilema que é do próprio do campo.*

✓ *O terceiro ponto diz respeito à diversidade empírica dos próprios objetos de pesquisa. Percebe-se nos estudos que buscam a construção das tipologias que os objetos*

empíricos de pesquisa são extremamente variados. Por exemplo, alguns pesquisadores estudam as representações, as crenças, as regras de ação social, os comportamentos etc.

✓ O quarto ponto refere-se ao grau de abstração desses estudos, que terminam por constituir um discurso, dos e entre os pesquisadores, cada vez mais distante da realidade dos docentes. Para a autora, muitas das pesquisas reunidas pelos autores na tentativa de construir uma síntese sobre os saberes docentes não têm como horizonte essa questão, o que *para quem pretendia extrair das pesquisas conhecimentos válidos que pudessem contribuir para um repertório de conhecimentos docentes, trata-se de um problema a ser equacionado.*

✓ O quinto ponto está relacionado à utilidade das sínteses para o desenvolvimento da pesquisa. *Embora considerando que toda síntese possui suas limitações, para autora, é importante admitir que as sínteses têm um papel histórico importante para o desenvolvimento do campo educacional.*

✓ *O sexto ponto a ser sublinhado refere-se à repercussão dessas tipologias em países como o Brasil.* Borges chama a atenção sobre esse aspecto no sentido de deixar claro que essas repercussões não são em si problemáticas e que, até certo ponto, são inevitáveis. A questão é a forma de *transferibilidade que ela assume.*

Destaquei esses seis pontos, pois entendo que é pertinente, ao falar sobre os saberes docentes, deixar claro que a amplitude e a diversidade desse tema é um aspecto a ser considerado de forma muito séria.

A autora citada, ao iniciar seu artigo, descreve :

Pelo menos nos últimos 20 anos (HOUSTON et al., 1990; SIKULA, 1996), a partir de concepções e orientações variadas, milhares de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica (TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 1998). E, a

cada ano, é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo. Nos Estados Unidos, os grandes *Handbooks* aparecem cada vez mais voltados para essa questão, apresentando imensas sínteses de algumas centenas de milhares de artigos das pesquisas em andamento. Dessa importante e abundante produção de trabalhos focalizando os "saberes" ou "conhecimentos" do professor, ressalta-se a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. (BORGES, 2001, p. 59)

Ao abordar o tema dos saberes/conhecimentos dos professores, é preciso ter clareza de que se está fazendo uma escolha. Ao se utilizar determinada concepção, outras são abandonadas, mas não esquecidas ou consideradas inferiores. A escolha em que incorro, está voltada a atender certas exigências e convicções que estão melhores respondidas ou atendidas em determinada tipologia, por sua opção teórico-metodológica.

Outro aspecto relevante é entender que não busco a simples categorização da realidade a uma determinada tipologia, pois o contexto de produção do conhecimento é fundamental para entendê-lo, assim, não busco explicar uma realidade a partir da teoria, mas tento compreender melhor a realidade – docência universitária – com o seu auxílio, formulando, quando necessário, novas teorias.

Não se trata de conceber a teoria em uma lógica utilitária, somente a *serviço* do estudo, mas antes de entender que, sem a *realidade* e a *teoria* sobre a realidade, não haveria a pesquisa e de perceber que a transposição de conhecimentos elaborados por pesquisadores em contextos diferentes diretamente para outro não pode se dar de forma mecânica.

3.2 O Depoimento de Alice (Saberes Docentes e Racionalidade)

Em relação aos saberes docentes, apoio o estudo especialmente na compreensão de Tardif (2002), por ser um dos autores que, nos últimos anos, tem contribuído, de maneira

significativa, para o entendimento do que constitui a profissionalidade dos professores.

A definição pela análise de Tardif está fundada também na possibilidade que o autor propõe de estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores, procurando superar duas compreensões limitadoras dos estudos sobre o trabalho docente: o *mentalismo* e o *sociologismo*.

Optei pela proposta de Tardif (2002), pois, ao apresentar sua tipologia dos saberes docentes, ele resgata uma síntese construída, no início da década de 1990, e justifica sua escolha destacando que, ao contrário de outras tipologias:

essa interpretação procurava associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social. Tal abordagem nos parece válida ainda hoje. A nosso ver, ela abrange melhor a diversidade dos saberes dos professores do que as diferentes tipologias propostas pelos autores precedentes. Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que reflitam os postulados teóricos dos autores, propondo, ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana (RAYMOND et al., 1993, citado por TARDIF, 2002, p. 62).

Ainda que o autor realize significativa pesquisa, tanto teórica como de campo, suas posições centram o debate em torno dos professores de educação básica, deixando, em aberto ou no mínimo subentendidas, algumas questões em relação ao docente universitário. Quanto a essa problemática apresento no final do capítulo algumas proposições.

Considerando ser um debate de bastante fôlego o que vou construir, divido esse ponto em alguns itens importantes: o que é um *saber*? Quais são as características dos saberes docentes? A contribuição da experiência para os saberes docentes.

Ao iniciar, uma pergunta é fundamental: ‘o que é um saber?’ Em relação a essa questão, muitas pesquisas realizadas sobre a formação de professores, em especial no campo da educação, parecem respondê-la de forma diversa.

A busca do entendimento sobre os saberes do professor tem várias referências. Borges (2001) salienta que, dentro do campo da pesquisa em educação, Shulman (1986), por exemplo, define cinco programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência: as pesquisas processo-produto; o programa *Academic learning time*; o programa sobre a cognição dos alunos; o *Classroom ecology*; o programa sobre a cognição dos professores, que examina os pensamentos dos docentes em relação a suas ações.

A referida autora assim descreve sobre o quinto programa definido por Shulman:

O quinto programa focaliza o conhecimento dos docentes; a ênfase que antes era sobre o que fazem os docentes, passa a ser o conhecimento dos professores, ou seja, como suas ações estão ligadas as ações dos estudantes e como o professor pode ser melhor preparado. A base não é mais a psicologia behaviorista, mas a psicologia cognitiva de Piaget (esquemas de pensamento) e a psicologia da informação (*information-processing*), e também a psicolinguística. [...] O professor é visto como profissional dotado de razão, um ator que toma decisões, faz julgamentos, no contexto complexo e incerto da sala de aula. Suas ações são guiadas por pensamentos, julgamentos e decisões. De modo que os processos cognitivos do docente são o objeto a ser estudado (tanto no momento de planificação como no da ação e das interações em classe) e a metodologia empregada envolve técnicas de reflexão em voz alta, estimulação da memória, observações. (BORGES, 2001, p. 65)

As pesquisas sobre os saberes dos professores já tem certa tradição, iniciada pelos estudos destacados pela citada autora, mas além dessa tipologia encontra-se também outra bastante ilustrativa quanto às pesquisas sobre os saberes docentes:

A segunda síntese que passo a apresentar, a de Martin (1992), analisa a pluralidade metodológica das pesquisas norte-americanas sobre os professores e seus saberes e propõe um reagrupamento dos estudos segundo a natureza dos saberes docentes. Segundo este autor, é possível identificar quatro abordagens teórico-metodológicas distintas: uma psico-cognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes; uma subjetiva-interpretativa, que focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes docentes; uma curricular, que investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula; e uma profissional, onde o saber docente é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito, o professor. (BORGES,

2001, p. 66 – 67)

Diante dessas abordagens, percebe-se o quanto são diversificadas as análises sobre os saberes docentes. Assim, minha escolha teve de estar fundada em uma compreensão inicial do que entendo por um *saber*. Lembro o que diz Tardif:

O que é o "saber"? O que é um "saber"? Perguntas como esta suscitaram e ainda suscitam uma infinidade de respostas apresentadas por autores de muita sabedoria, mas frequentemente em desacordo, cujas obras abarrotam as prateleiras de todas as bibliotecas do mundo. Convém, portanto, não alimentar tantas ilusões quanto a possibilidade de se chegar a formular uma resposta que possa satisfazer a todo o mundo, embora se deva ter em mente que se trata de um empreendimento não somente útil, mas necessário, pois é assim que a pesquisa progride, ou seja, propondo respostas para certos problemas e tentando validá-los por diversos meios (argumentação, experiência, observação, etc.). (2002, p. 183 – 182)

Dessa forma, não pretendo ter *a definição*, mas optar por um entendimento de saber que é importante para a continuidade, essa opção é entender o saber do professor como algo que contempla uma *certa exigência de racionalidade*:

Acreditamos que essa ideia de "exigências de racionalidade" fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e as ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los. Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder as perguntas "por que você diz isso?" e "por que você faz isso?", oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de "saber-fazer": é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa mesma perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala. (TARDIF, 2002, p. 198)

Portanto, a partir desse ponto, entendo *saber* como os pensamentos, ideias, juízos, discursos, argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade.

Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio

de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa "capacidade" ou essa "competência" é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2002, p. 199)

A importância dessa perspectiva para mim encontra-se em dois aspectos fundamentais. Primeiro, esse tipo de critério não é normativo, pois não determina o que é conteúdo racional, *mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal* (TARDIF, 2002),

assim, evitaremos impor aos atores um modelo preconcebido daquilo que é racional ou não. Partiremos, antes, daquilo que eles consideram como sendo racional, esforçando-nos para ressaltar suas próprias exigências de racionalidade e sua própria compreensão do saber. Uma das consequências desse enfoque consiste, sobretudo, em subtrair os saberes dos atores ao modelo demasiado rígido da ciência empírica e da pesquisa universitária, dando-lhes, ao mesmo tempo, uma dimensão racional. O que é racional (ou não) não pode ser decidido a priori, mas em função da discussão e das razões apresentadas pelos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que as exigências de racionalidade que guiam as ações e os discursos das pessoas não resulta de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: elas dependem das razões dos atores e dos locutores, e do contexto no qual eles falam e agem. (TARDIF, 2002, p. 199 – 200)

Segundo, ao entender os saberes, como algo que exige certa racionalidade, busco evitar dois excessos das pesquisas sobre os professores, descritos por Tardif: *o professor é um cientista; tudo é saber*.

O primeiro excesso define o professor como alguém que se baseia fundamentalmente em *uma racionalidade fundada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento*. O professor ideal é visto estritamente como um 'sujeito epistêmico', *um sujeito científico ou definido essencialmente pelo seu caráter de mediador do saber* (TARDIF, 2002). Em geral, esse modelo dá origem a uma visão científica e tecnológica do ensino.

O segundo excesso reside em uma tendência a um 'exagero' etnográfico, que consiste em transformar tudo em saber: *os habitus, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer, as*

maneiras de ser, as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana (TARDIF, 2002).

Nessa segunda perspectiva, o maior risco é definir indiscriminadamente tudo como um *saber*, abarcando saberes informais, cotidianos, experienciais e tácitos, que são importantes na constituição da docência, mas que apresentam diferenças significativas, como se fossem todos a mesma coisa, constituindo assim, uma noção imprecisa. Diante desse quadro bastante complexo, é preciso descrever um pouco mais sobre os saberes profissionais docentes, a partir das afirmações anteriores e da produção teórica nesse campo.

3.3 Lã e Água (Os Saberes Profissionais Docentes)

A temática dos saberes percorre um campo de estudos bastante amplo e controverso, apresentando diferentes interpretações e entendimentos. Considerando o conceito de *saber* descrito anteriormente e tendo o cuidado de não recair nos dois excessos apresentados, compreendo, a partir de *uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino* (TARDIF, 2002), que permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho, que os saberes docentes são: *temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano* (TARDIF, 2002).

Os saberes dos professores são temporais, pois se apresentam ao longo de uma trajetória de vida e profissional. Dizer isso significa, inicialmente, que *“ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários ao trabalho docente”* (TARDIF, 2002, p. 20). Dessa forma, entendo a importância das experiências familiares e escolares, antes mesmo do ingresso em um curso de formação profissional.

Os docentes carregam, em geral, em suas histórias de vida, um longo percurso de vivência escolar até chegar ao estágio da formação profissional específica e, alguns, nem mesmo passam por uma formação específica para se tornarem *docentes*. Muitos desenvolvem suas formas de atuação baseados unicamente nas memórias e experiências que tiveram como alunos. A referência de suas práticas é, muitas vezes, exclusivamente a referência de outros docentes ou a lógica da atuação profissional aplicada à transmissão de conhecimentos aos alunos.

O saber profissional docente, por ser temporal, também apresenta a característica de se formar durante a própria atuação profissional, da *carreira profissional*. À medida que o professor ingressa em um grupo profissional já constituído, como é o caso dos docentes universitários, muito de suas práticas passam a ser influenciadas e definidas pelas questões próprias deste grupo. As certezas e formas de *fazer* profissionais são diretamente perpassadas pelos aspectos da socialização profissional, pela influência de fatores externos como as transformações das políticas públicas e pela consolidação da experiência profissional.

Para Tardif (2002), os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.

Por serem *existenciais*, os saberes dos professores estão extremamente relacionado com sua trajetória de vida, o professor nesse sentido

"não pensa somente com a cabeça", mas "com a vida", com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. [grifo do autor] (TARDIF, 2002, p. 103)

São *sociais*, porque são plurais, provêm de fontes sociais diversas, como se verá na sequência. São *pragmáticos*, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos, oriundos da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, das matérias curriculares e da experiência profissional. Tardif (2002) descreve esse saber plural como um amálgama de diferentes saberes constituídos na trajetória de vida e profissional, eles podem ser organizados em saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os *saberes da formação profissional* são, para Tardif et al. (1991), *o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores*. De forma genérica, referem-se aos conhecimentos ou saberes pedagógicos - didática, estrutura e funcionamento do ensino, metodologias - articulados com os saberes das ciências humanas e das ciências da educação. Englobam o que Gauthier et al. (1998, p. 31) denominam *saber das ciências pedagógicas*, um saber adquirido durante a formação, dizendo respeito à escola e ao processo educacional. É um saber que qualifica a profissionalização do professor.

Os *saberes das disciplinas* referem-se aos conhecimentos que são difundidos e selecionados pelas instituições universitárias e de formação docente. Correspondem aos diversos campos científicos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Gauthier et al. (1998) salientam que os professores, geralmente, não produzem esse saber mas, para ensinar, utilizam-se do conhecimento produzido pelos pesquisadores, ainda que tanto a escola como os docentes imprimam, no conteúdo, uma série de transformações, fazendo com que, na prática, ele não seja um saber disciplinar propriamente dito, mas sim um *saber da ação pedagógica*.

Os *saberes curriculares* são aqueles que se apresentam na forma de programas escolares, que os professores devem aprender e aplicar. Correspondem “*aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita*” (TARDIF et al., 1991, p. 220).

Os *saberes da experiência* correspondem aos conhecimentos específicos produzidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. São saberes construídos na experiência e por ela

validados. Fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de “*habitus e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser*” (TARDIF et al., 1991, p. 220). Durante a prática docente, os condicionantes da atuação profissional” *aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis*” (TARDIF, 2002, p. 49).

Sobre esse saber construído e validado na experiência cotidiana, Gauthier et al. (1998) identificam duas possibilidades: (1) o *saber experiencial*, construído individualmente pelo professor, no interior de sua sala de aula, fruto de julgamentos privados, que ao longo do tempo compõem uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo; (2) o *saber da ação pedagógica*, que nada mais é que o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Além da tipologia que Tardif (1991; 2002) utiliza sobre os saberes docentes, encontra-se em Gauthier et al. (1998), mais um saber denominado *saber da tradição pedagógica*. Este saber surge, a partir do século XVII, fruto de uma ‘tradição pedagógica’, de uma nova maneira de fazer a escola. Essa tradição pedagógica é, segundo os autores, “*o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores*” (1998, p. 32).

Este saber, em meu entendimento, está carregado das questões da temporalidade que Tardif (2002) destaca, mas apresenta uma característica importante no sentido de perceber uma representação mais coletiva em determinados tempos, indo além da subjetividade dos sujeitos. Os professores carregam suas impressões e representações da escola, da educação e sobre a docência, a partir de suas experiências individuais, mas também, reproduzem uma representação coletiva do que é o ensino, a escola e a docência, a partir de certa *tradição pedagógica*.

Se o professor é detentor de um saber e esse saber é construído ao longo de sua vida, durante sua formação e no cotidiano da sua prática, ele deve ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores para que possam compreender sua atividade como uma profissão.

Tardif (2002) ainda chama a atenção para as seguintes questões: *Se o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e muitos momentos de sua vida e trajetória profissional como os professores amalgamam esses saberes? Existe uma certa hierarquia entre esses saberes?*

Para o referido autor, há uma tendência, entre os professores por ele observados, a valorizarem aqueles saberes que são mais utilizáveis no trabalho, quanto mais *útil* é um saber no cotidiano da prática maior seu valor profissional.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois, essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21).

O *trabalho* é, pois, o espaço privilegiado onde o professor, a partir da realidade vivida, dá origem ao seu saber, ressignificando os saberes existentes, tornando-se produtor daquilo que o produz.

Essa conclusão leva à afirmação de Tardif (2002), a partir do conjunto do resultado de suas pesquisas, de que os saberes profissionais docentes são também *personalizados e situados*. Os professores carregam em seus saberes as marcas de sua personalidade, de suas emoções, de seu corpo, de suas trajetórias de vida e do contexto em que estão imersos.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. (TARDIF, 2002, p. 265)

O trabalho docente acontece na interação entre o professor e os estudantes, assim, sua personalidade, sua visão de mundo, suas características pessoais estarão sempre presentes em sua prática. “*Noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação*” (TARDIF e LESSARD, 2000, citado por TARDIF, 2002, p.265).

Além de personalizados, os saberes profissionais docentes são também situados, pois acontecem em determinado lugar, em um contexto, influenciados pelas necessidades contingentes das situações de sala de aula, em que o professor deve contar com seus conhecimentos e com sua capacidade de superar as dificuldades que, porventura, possa encontrar.

Segundo Tardif, os saberes profissionais docentes são:

construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Noutras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho a qual devem atender. (2002, p 266)

Portanto, os saberes docentes são situados em contextos que conseqüentemente os definem. Determinada ação demanda e produz certo saber que terá significado no contexto em que é produzido.

Sendo personalizados, os saberes dos docentes estão permeados pelas características de quem os produz, mas sendo o *objeto do trabalho docente seres humanos, conseqüentemente, os saberes profissionais trarão consigo as marcas de seu objeto de trabalho* (TARDIF, 2002), pelas características dos demais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes.

Essa é uma característica fundamental, pois ela determina, em muito, as formas de

saber-ser e saber-fazer dos docentes, no sentido de que, para atingir seus objetivos, ele deve considerar que:

Os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. (TARDIF, 2002, p. 267)

Ensinar algo é, antes de tudo, ensinar algo a alguém. Como cada indivíduo é diferente, suas formas de aprender também são diferentes e demandam cuidados e atenção individualizados. Assim, o docente deve desenvolver certa disposição para conhecer seus alunos como indivíduos, mas esta *deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações* (TARDIF, 2002).

Ao longo da sua carreira,

a aquisição da sensibilidade relativa as diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2002, p. 267)

É preciso considerar também que, por serem seres humanos o objeto do trabalho docente, eles devem estar motivados, envolvidos de tal forma no processo de ensino e aprendizagem que se disponham a aprender, pois *“embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem”* (TARDIF, 2002, p. 268).

Em síntese, os docentes possuem saberes profissionais, os quais exigem certa racionalidade; são temporais, plurais e heterogêneos; são personalizados e situados; possuem

a marca de seu objeto de trabalho, os seres humanos. Na ação docente, os *valores, normas, tradições e experiências vividas são elementos e critérios, a partir dos quais os professores fazem julgamentos profissionais* (Tardif, 2002). Mas, *necessariamente os docentes não são conscientes de tudo que fazem no momento em que fazem*. Nesse sentido,

o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que seu conhecimento discursivo. Por isso, uma teoria do ensino consistente **não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita**. [grifo nosso] (TARDIF, 2002, p. 213)

Essa afirmação - ainda que busque destacar a importância de se considerar outros elementos fundamentais do trabalho docente como as regularidades da ação dos atores, com os seus componentes corporais, sociais, culturais, afetivos, entre outros - chama a atenção para a possibilidade de repensar também alguns aspectos que frequentemente são esquecidos nos estudos sobre os saberes docentes. Aqui estou me referindo aos estudos sobre as *intuições docentes*.

Antes de abordar esse tema, saliento algumas questões sobre os saberes profissionais docentes e a docência universitária: a partir dos elementos apresentados até aqui sobre os saberes docentes pode-se dizer que estes também estão presentes na prática dos docentes universitários? Se estão, qual é a relação dos docentes universitários com seus saberes? Existe uma hierarquia para esses saberes? Muitos dos docentes universitários atuam profissionalmente também fora do ambiente universitário, como se dá a transposição dos saberes construídos fora do espaço acadêmico para as suas práticas docentes? Se a construção dos saberes se dá ao longo de uma formação profissional específica para o ensino, como formam sua profissionalidade aqueles docentes universitários que ingressaram na docência sem uma formação nessa área?

Estas me parecem algumas questões inquietantes sobre os saberes docentes aplicados à discussão da formação dos docentes universitários, pois estes exercem a docência, mas apresentam algumas características distintas dos professores da educação básica. Não pretendo

responder todas essas questões, mas abordarei algumas, tentando entender melhor qual a relação dos docentes universitários com seus saberes e como se dá a construção destes.

Ao concordar que os docentes são detentores e produtores de saberes necessários à sua atuação profissional e estes são mobilizados no contexto da prática docente, que é uma prática contingente, permeada pelas características dos sujeitos envolvidos, é preciso considerar também que:

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas e subjetivas, etc.. (TARDIF, 2002, p. 213)

Esse inconsciente, esse *saber* sem plena consciência, as ações guiadas por certas *sensações*, a afirmação de alguns docentes de que, às vezes, atuam por certa *intuição* do que fazer, são questões intrigantes, que há algum tempo me fazem pensar sobre as formas como as práticas acontecem e como se tomam decisões sobre as ações. O próximo capítulo aborda, as questões dessa *intuição docente*.



4. A Casa do Espelho (Intuições docentes, ou os saberes através do espelho)

No instante seguinte Alice atravessara o espelho e saltara lepidamente na sala da Casa do Espelho. A primeira coisa que fez foi verificar se havia fogo na lareira, e ficou muito satisfeita ao constatar que havia um fogo de verdade, crepitando tão alegremente quanto o que deixa para trás. "Assim vou ficar tão aquecida aqui quanto estava lá na sala", pensou; "ou mais aquecida, porque aqui não vai haver ninguém mandando que eu me afaste do fogo. Oh, como vai ser engraçado quando me virem aqui, através do espelho, e não puderem me alcançar!" (CARROL, 2002, p. 139)

E se alguém pudesse *atravessar o espelho*, será que encontraria, como Alice, um mundo ao avesso? Segundo Boaventura de Sousa Santos, "*a ciência, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que elas refletem é o que as sociedades são. Por detrás ou para além deles, não há nada*" (2002, p. 48).

Ainda que concorde com o autor quanto essas instituições serem certamente reflexos do que somos como sociedade, pergunto-me: e se por algum motivo misterioso se pudesse atravessar o espelho e encontrar outras possibilidades para a sociedade? Como seria uma ciência ao avesso? E uma educação? Que outras formas de saber se poderia encontrar do outro lado do espelho?

Nesse capítulo, discuto a questão da *intuição* como uma forma de *sentir/saber /fazer*, a

partir de uma racionalidade sensível que parece ter sido excluída permanentemente dos processos de compreensão da realidade.

Existe uma dificuldade para expressar de forma escrita o entendimento de intuição ao qual quero chegar. Entendo a intuição como uma forma de conhecer, de ser e fazer sensível, uma forma de saber próprio do ser humano que parece ter sido esquecida, ao longo do tempo. Quando me refiro a um saber, não o entendo da mesma forma que os saberes apresentados no capítulo anterior. A intuição e os saberes profissionais são, em minha concepção, elementos diferentes de uma mesma equação, são formas distintas de conhecer/compreender a realidade. Para expressar melhor a ideia de intuição que busco, uso a expressão sentir/saber/fazer, pois ela conota não só uma forma de conhecimento, mas também a questão da ação, do movimento, que é fundamental à intuição.

Busco essa reflexão por concordar com Sousa Santos, quando afirma que:

Uma das fraquezas da teoria crítica moderna foi não ter reconhecido que a razão que crítica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável. Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância. (2002, p. 29)

Considero importante ponderar sobre a reflexão de Humberto Maturana referente à possibilidade de compreensão e explicação da realidade. Para tal autor, há incapacidade de distinguir entre ilusão e percepção, dessa forma as explicações sobre um objeto são sempre explicações sobre a experiência do observador que observa o objeto. Nessa perspectiva, cabe, segundo o mesmo autor, colocar a *‘objetividade-entre-parênteses’*.

No caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses dizemos que uma certa explicação, numa área qualquer da Física, por exemplo, é válida porque satisfaz o critério de validação que constitui a Física como um domínio explicativo da experiência com elementos da experiência. Neste caminho explicativo, a matéria e a energia são explicações da experiência que são usadas como tais na formulação de outras explicações da experiência, na explicação da experiência

com elementos da experiência que constitui a Física. Neste caminho explicativo é claro que há muitos domínios explicativos, e que cada um deles é um domínio de objetos constituído como explicação da experiência, sendo, portanto, um domínio de realidade. Finalmente, a partir deste caminho explicativo é possível entender que a noção de realidade, tanto num quanto noutro caminho explicativo é, de fato, uma proposição explicativa. (Maturana, 2002, p. 47 - 48)

Entender a ‘*objetividade-entre-parênteses*’ não significa considerar que a realidade é fruto da mente,

não quero dizer com isto que não existem objetos, nem que não posso especificar um certo domínio de referência que trato como existindo independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar. [...] Assim, quando o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas e as aceita como propriedades constitutivas suas, ele atua como se aquilo que ele distingue preexistisse a sua distinção, na suposição implícita de poder fazer referência a essa existência para validar seu explicar. A este caminho explicativo dou o nome de caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses. (Maturana, 2002, p. 45)

Afirmar que, muitas vezes, se ignora a *intuição* como forma de saber não significa que ela não exista como possibilidade, um *vir-a-ser* que ainda não se conhece. Considerando que, no caminho explicativo da ‘*objetividade-entre-parênteses*’, as “*premissas fundamentais de todo sistema racional são não-rationais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades, ...que aceitamos a priori porque nos agradam*” (Maturana, 2002, p. 52), desconsiderar a intuição como algo possível não significa ser *racional*, mas sim afirmar que se está partindo de um não aceitar como possibilidade.

Acredito, pois, que a busca de uma utopia seja o único caminho para pensar o futuro.

E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da

imaginação a necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito. (SOUSA SANTOS, 2002, p.331 - 332)

Não defendo, com essa ideia, que o tema da *intuição* seja alternativa a todos os problemas no campo da educação, mas sim que essa é uma questão pouco explorada por diferentes motivos. Entre eles estão a relação que, em geral, é feita entre o tema da intuição e formas mágicas ou místicas de interpretar o mundo e a supervalorização, na sociedade contemporânea, do pensamento racional.

Proponho esse tema também por entender que ele toca em duas condições fundamentais à constituição de utopias: uma nova epistemologia e uma nova psicologia.

Enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades, e cria alternativas. [...] Enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas. (SOUSA SANTOS, 2002, p.333).

Um aspecto central na discussão que apresento é que as questões relacionadas à *intuição* provocam um movimento muito mais interno do que externo ao sujeitos, pois propõem não “*uma utopia propriamente dita, mas antes uma heterotopia. Em vez da invenção de um lugar situado algures ou nenhures, propõem um deslocamento radical dentro do mesmo lugar: o nosso*” (SOUSA SANTOS, 2002, p.333). A discussão proposta busca a transformação paradigmática da subjetividade.

Ao falar em subjetividade, do seu resgate e transformação, é necessário esclarecer por que, aparentemente, os estudos e pesquisas, em geral, não consideram os aspectos mais sensíveis da compreensão da realidade como dados válidos. Esse fenômeno ocorre principalmente porque o sujeito coloca-se, em geral, no caminho da ‘*objetividade-sem-parênteses*’ e fundamenta suas ações em uma lógica de supervalorização da racionalidade e

negação da emoção⁸.

Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente a emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (Maturana, 2002, p. 15)

Os caminhos que se escolhem, as decisões, atitudes e certezas em que se acredita estão, querendo ou não, permeadas pela razão e pelas emoções, ainda que usualmente não se aceite essa premissa.

Buscando transitar entre fronteiras e trilhar o caminho da ‘objetividade-entre-parênteses’, encontro, no diálogo da ciência com a espiritualidade, proposto por uma importante figura dos tempos atuais, algumas problematizações interessantes sobre a questão da subjetividade e seu papel na construção do conhecimento sobre a realidade. Segundo ele,

a ciência lida com aquele aspecto da realidade e experiência humana que se presta a um determinado método de investigação, que é suscetível a observação empírica, quantificação e medição, repetibilidade e verificação entre indivíduos - mais de uma pessoa tem de ser capaz de dizer: "Sim, vi a mesma coisa. Obtive os mesmos resultados". [...] As descobertas empíricas geradas desta maneira formam a base para experimentação adicional e para generalizações que podem ser incorporadas no campo mais amplo do conhecimento científico. É este efetivamente o paradigma atual do que constitui a

⁸ “As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimentos. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (Maturana, 2002, p.15). Nesse sentido, entendo que as mudanças de emoção ou de domínio de ação, como afirma o autor, estão carregadas de subjetividades, de aceitação ou não diante de pressupostos adquiridos *a priori*.

ciência. Indubitavelmente, este paradigma não esgota e nem pode esgotar todos os aspectos da realidade, em particular a natureza da existência humana. Além do mundo objetivo da matéria, que a ciência é mestre em explorar, existe o mundo subjetivo dos sentimentos, emoções, pensamentos e os valores e as aspirações espirituais baseados neles. Se tratarmos este reino como se não tivesse nenhum papel constitutivo na nossa interpretação da realidade, perderemos a riqueza da nossa própria existência e nossa interpretação não poderá ser abrangente. A realidade - que inclui nossa própria existência - é bem mais complexa que a permitida pelo materialismo científico objetivo. (DALAI LAMA, 2006, p. 46)

Por essa lógica, embora ela não seja totalmente hegemônica, nos dias atuais, pode-se dizer que, dentro do paradigma científico da modernidade, pouco se reconhecem aspectos importantes da natureza humana, como as emoções, os sentimentos, as sensações ou aquelas formas de saber muitas vezes são impossíveis de serem racionalizadas ou descritas. Assim, falar de intuições pode parecer uma discussão um tanto quanto infrutífera já que ela não é um dado, uma regra ou caminho verificável.

A intuição encontra-se invariavelmente no campo subjetivo e individual. Não acontece da mesma maneira de pessoa para pessoa, ela é fluida e momentânea, não se pode definir precisamente quando ela acontece, o que faz com que ela aconteça ou, pelo menos, se tem muita dificuldade de reconhecer quando ela se dá. Essa parece ser mais uma das dificuldades de pensar sobre essa temática, já que ela se encontra no campo da consciência humana, algo que a filosofia e a ciência moderna têm tentado entender unicamente em termos das funções do cérebro.

Esta abordagem realmente fundamenta a natureza e a existência da mente na matéria, de uma maneira ontologicamente reducionista. Alguns consideram o cérebro em termos de um modelo computacional, comparando-o a inteligência artificial; outros tentam um modelo evolutivo para a emergência dos vários aspectos da consciência. Na neurociência moderna, existe uma profunda questão sobre se a mente e a consciência seriam qualquer coisa mais que simples operações do cérebro, se as sensações e as emoções seriam mais que reações químicas. (DALAI LAMA, 2006, p. 125)

Se se poderá ou não identificar onde surgem as emoções ou sentimentos, se se poderá racionalizar e medir essas questões não é o tema fundamental aqui, minha preocupação reside no fato de que sentimentos, emoções, sensações e a própria intuição existem, em maior ou menor grau, no cotidiano, na forma como se vê o mundo, como ele é interpretado, como se constroem os próprios conhecimentos e tomam-se decisões. Assim, por que não reconhecê-las para melhor entendê-las?

Considerar a intuição pode ser um passo no sentido de superar a histórica dualidade entre emoção e razão, algo que está muito presente na formação e no cotidiano, como afirma Maturana,

vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (2002, p. 92)

Antes de discutir o que entendo por intuição e o papel que ela pode ter na prática profissional e na formação de futuros professores, saliento que, ao entrar nessa discussão, aceito que toda e qualquer conclusão, à qual chegar, ainda que provisória, estará totalmente permeada por minhas experiências de vida, objetivas e subjetivas, pessoais e profissionais. Minhas descobertas buscam seguir um método, mas aceitam a possibilidade do inédito e do novo de forma quase irrestrita, pois o *problema da descrição das experiências subjetivas da consciência é realmente complexo e quero evitar, ao máximo, a possibilidade de objetivar o que é essencialmente um verdadeiro conjunto interno de experiências* (DALAI LAMA, 2006), algo que talvez não possa ser descrito de uma única forma, a não ser, seguindo o caminho explicativo da *'objetividade-entre-parênteses'*.

A discussão, a seguir, sobre o tema - o que se entende por intuição, como ela se dá e

qual sua importância - tem forte conteúdo autobiográfico, mas também está articulado às descobertas e afirmações de diferentes autores, em especial, de Guy Claxton (2002) e Michael Eraut (2002).

4.1 Sacudida (Pensando em *intuições*)

“Como *consegue* continuar falando tão calmamente de cabeça para baixo?” Alice perguntou, enquanto o puxava pelos pés e o deitava num monte na borda do fosso. O Cavaleiro pareceu surpreso com a pergunta. “Que me importa onde está meu corpo?” disse. “Minha mente continua trabalhando do mesmo jeito. Na verdade, quanto mais de cabeça para baixo estou, mais invento coisas novas.” (CARROL, 2002, p. 233)

Para explicar a origem da ideia das *intuições*, em meus estudos, é preciso retornar ao início da construção da dissertação de mestrado em educação, quando me deparei com alguns questionamentos que me levaram a refletir sobre nossa trajetória de formação pessoal e acadêmica até aquele momento (1997/98). Ao dialogar com os autores que, na época, pesquisava e com as situações que vivia, percebi que estava em meio ao processo de construção da *profissionalidade docente*, dito de outra maneira, estava de pernas para o ar, com o corpo imerso na construção de um *saber-ser* e *saber-fazer*, ao mesmo tempo em que *inventava* muitas coisas novas!

Nessa caminhada, em alguns momentos, percebi que muitas das decisões e opções tomadas estavam condicionadas pelos conhecimentos adquiridos no curso de graduação em Educação Física e por traços particulares de personalidade e formação pessoal. Ao mesmo tempo, porém, determinadas ações e decisões que assumia, no contexto da sala de aula e em alguns momentos de *inspiração* na escrita da dissertação, não eram possíveis de ser justificadas ou explicadas de forma totalmente consciente, por estarem permeadas pelas

emoções do momento.

Essa experiência me levou a questionar o que chamei, naquele momento, de *intuições docentes* (SILVA, 2002), referindo-me àquelas ações instantâneas, decisões de momento, ou às atitudes tomadas de forma *intuitiva* pelo professor dentro de sua sala de aula.

Ainda que não tenha aprofundado o tema durante a dissertação, curiosamente, naquele momento, apesar de certas críticas à ideia da intuição (GAUTHIER et al., 1998), e sem o conhecimento de autores que a defendessem, concluí que aceitar a intuição docente não significava resumir sua competência à mera capacidade de agir segundo a intuição, chegando a uma relação de negação do saber. Significava sim salientar, de forma didática, a necessidade de problematizar de onde provêm essas respostas dinâmicas tomadas sem um processo reflexivo mais demorado e como a formação utiliza-se, ou não, dessas experiências (SILVA, 2002).

De forma quase *intuitiva*, já defendia uma ideia que, mais tarde, seria melhor explorada por outros autores, que abordo na sequência. Muitas das dúvidas sobre a formação de professores foram trabalhadas naquele momento, a partir do conhecimento sobre os saberes profissionais docentes (TARDIF, 2002), temática já apresentada em outro capítulo. Durante o restante de nossa trajetória até aqui, continuavam algumas dúvidas sobre o tema da *intuição*.

Em maio de , em um congresso de Educação na cidade de Santiago, no Chile, encontrei um livro intitulado *El Profesor Intuitivo* (do original *The Intuitive Practitioner*, 2000), organizado por Terry Atkinson e Guy Claxton, a partir do trabalho de um grupo de professores e pesquisadores britânicos.

Novamente minha atenção voltava-se para a temática da intuição, agora encontrando elementos para explorar, de maneira mais consistente, aquilo que estava presente em minha trajetória, ainda que um tanto quanto tácito.

Ao pensar sobre as dificuldades e os desafios que constituem a prática cotidiana no ensino superior, retornei a me defrontar com a falta de explicações *racionais* ou minimamente

conscientes para determinadas ações empreendidas, mudanças e re-planejamentos realizados na busca de uma prática docente consistente, que atendesse os objetivos institucionais e as expectativas dos acadêmicos, contribuindo para a sua efetiva formação profissional.

Encontrei, então, em Claxton (2002), uma definição sobre a intuição e seu papel na prática cotidiana que atendia, em muito, aquilo que já percebia em minha prática e na de alguns colegas, uma definição que buscava superar certas dificuldades históricas sobre o entendimento desse fenômeno.

A intuição esteve, por muito tempo, ligada a concepções místicas ou mágicas do conhecimento. Muitos fizeram alusão à intuição como uma capacidade transcendental de conhecer através de Deus, da iluminação Divina (CLAXTON, 2002). Da mesma forma que se atribuíam características místicas à intuição, muitos buscavam descrevê-la como um conhecimento infalível e verdadeiro da realidade. Com o fortalecimento do conhecimento científico, qualquer outra forma de saber tornou-se duvidosa ou insuficiente à medida que não estivesse fundamentada nos preceitos da ciência.

Nessa perspectiva, segundo Claxton (2002), duas variantes desse sentido mágico da intuição permanecem presentes no final do século XX.

La primera es la sobrenatural. Ser “intuitivo”, para muchas personas, según he comprobado, significa ser sensible a la premonición, la clarividencia y la adivinación. [...] Aunque la interpretación de dichas experiencias es muy controvertida (p. ej. ver Blackmore 1993), y, en esto, yo voy a permanecer agnóstico, la frecuencia de estas interpretaciones paranormales o incluso podríamos decir «newage» de la intuición refuerza el escepticismo de la oficialidad racionalista. La segunda variante contemporánea de la intuición mágica es aquella contra la que John Furlong nos previene en su capítulo inicial: una suerte confusa de «sentimiento visceral» que se acepta sin rechistar con validez sui generis. «Me da igual lo que digas; simplemente lo sé, ¿vale?», puede ser el grito de un anti-intelectualismo humanista, una epistemología en blanco y negro en la que se rechazan despectivamente la ciencia y la racionalidad por «abstractas», «académicas» o «patriarcales», y se celebran los sentimientos viscerales como algo infalible. (p. 51 -52)

Tal perspectiva tende a rechaçar uma visão científica ou racional dos fenômenos da natureza e do próprio conhecimento. Encontra-se, no contraponto desse argumento anti-intelectualista, humanista, certo exagero racionalista e cientificista.

Las profesiones seculares del siglo veinte, sin embargo, apuntaladas por una psicología racionalista y, a menudo, por un sentido común simplista, contemplan la intuición con cautela, desdeñosas de su validez epistemológica, e ignorantes o suspicaces de su valor y su posible cultivo. Esta reacción es tan en blanco y negro como la humanista, solo que en la dirección opuesta. El «conocimiento» o la «opinión» que se presenta sin un pedigrí racional, carente de una sarta de justificaciones y argumentos, no merece ni nuestro tiempo ni nuestro respeto. La acción que no está planificada o premeditada, las respuestas que vienen sin razones, las percepciones que no se pueden poner rápida y claramente en palabras, son despreciadas y consideradas de segunda categoría. Las formas de aprendizaje que no suponen verbalización, y los modos de enjuiciamiento que no tienen criterios explícitos, se consideran flojos e insuficientes. En cambio, nuestras culturas profesionales y educativas están preocupadas por la planificación, la deliberación, el cálculo, la medición, la justificación y el rendimiento de cuentas. Desde los planes de desarrollo hasta las metas a cubrir, todo debe estar bien especificado y atado. (CLAXTON, 2002, p. 52)

Ambas as formas de compreender a intuição são por demais simplistas e não consideram a complexidade da realidade, portanto, entendo que é possível considerar a intuição como uma forma de sentir/saber/fazer, ressaltando, porém, que, assim como outras formas, também se deve entendê-la como parcial e falível.

Mesmo a partir de todo o extenso trabalho de Atkinson e Claxton (2002) e dos demais colaboradores de seu grupo, é difícil definir de uma única forma o conceito de *intuição*. Na sequência, descrevo a compreensão aqui adotada, tendo em vista, principalmente, as contribuições de Claxton (2002) e a visão crítica de Eraut (2002).

A intuição remete a uma família de ‘formas de saber’ que têm, em comum, a falta de uma compreensão articulada, clara ou racional. Ela é a apreensão imediata de uma situação ou realidade, “*sem a intervenção de nenhum tipo de racionalização*” (CLAXTON, 2002, p. 53), que “*resulta em uma reflexão, um sentimento, impressão ou sensação que pode vir seguida de uma decisão ou ação*” (ERAUT, 2002, p. 324).

Em relação às decisões e ações rápidas realizadas no contexto do trabalho, ressalta-se a distinção, que Eraut (2002) atentamente descreve, entre certas ações rotineiras e fluidas, mas que necessariamente não podem ser descritas como intuições, encontrando-se mais como utilização de certos conhecimentos tácitos.

Segundo o autor,

La incapacidad para describir acciones rutinarias y fluidas de manera explícita justifica el uso de la expresión conocimiento tácito, pero no convierte a esas acciones en intuitivas – “despreocupada” constituiría una descripción mejor de la actividad de ir en bicicleta alrededor de un pista. La práctica profesional, sin embargo, raras veces consiste únicamente e procedimientos rutinarios - ese tipo de acciones se ven puntuadas por una miríada de decisiones rápidas, por ejemplo, cómo contesta el cliente que uno está entrevistando, cómo tratar a un alumno indisciplinado, etc. Son estas decisiones las que requieren una respuesta intuitiva, no la actividad continuada. Está distinción no siempre está muy clara. La comprensión y producción del discurso será en buena parte rutinaria, mientras que los objetivos, el tono, la secuenciación y la emoción se ajustarán al desarrollo de la situación. (ERAUT, 2002, p. 327)

Seguindo nessa compreensão da intuição ou dos *processos intuitivos*, como prefere analisar Eraut (2002), esses se apresentam em termos de:

Recuperación de conocimientos almacenados en la memoria; percepciones procedentes de la conexión entre diferentes áreas de conocimiento; apreciación de nuevos aspectos de una situación;

reconocimiento de patrones familiares; elección rápida de una opción como reacción ante una situación cambiante; sensación de que un particular curso de acción o “solución” es lo más adecuado.
(p. 327)

Dessa forma, os processos intuitivos se dão em quatro contextos gerais nos quais os profissionais os utilizam: a resolução de problemas; a tomada de decisões; a aprendizagem; a avaliação de situações (ERAUT, 2002, p. 327).

Assim como Eraut (2002), considero fundamental a clareza dos conceitos, mas também sua amplitude. No caso da intuição, entendo que o conceito deve ser o mais amplo possível. Por vezes, atendo menos a definição em si e mais os contextos e situações onde esta pode se dar e os processos envolvidos que necessitam ou podem se beneficiar de sua aplicação.

Em síntese, a intuição está presente na resolução de problemas momentâneos do contexto de trabalho do docente, pela emergência e fluidez em que as respostas devem ser dadas e suas decisões tomadas. Essas decisões imediatas também são influenciadas por elementos intuitivos, considerando as experiências e os conhecimentos prévios. A percepção do contexto e a eleição de elementos significativos pelo docente, a avaliação da situação e sua escolha por um determinado padrão de ação, por uma resposta, exigem a realização de julgamentos rápidos que se utilizam da recuperação intuitiva de dados, informações e experiências armazenadas na memória. O resultado desses processos são aprendizagens, muitas vezes implícitas.

A intuição apresenta-se como um elemento-chave na prática profissional, mas exige significativa experiência e conhecimentos profissionais específicos para que possa ocorrer de maneira consistente e com um maior grau de precisão. É um equívoco pensar que a intuição seja uma característica de pessoas ‘especiais’, que seja um ‘dom’. Como reforça Eraut,

todos estos procesos, incluso el que se refiere a la apreciación de aspectos nuevos de una situación, dependen de la experiencia y los conocimientos profesionales previos, tanto los que se han incorporado de manera explícita como los que se han adquirido implícitamente. Sin embargo, en el momento en el que se precisan las acciones o decisiones rápidas, gran parte del proceso de síntesis del conocimiento debe haber ocurrido ya, talvez a través de una serie de ocasiones similares. Este «conocimiento en la acción» listo para usar es, en su mayor parte, tácito: poseerlo de forma explícita sería muy lento y farragoso. (2002, p. 328)

Para finalizar esse capítulo sobre a *intuição*, destaco algumas de suas propriedades descritas por Claxton (2002), a partir de Bastick (1982). Ao todo, listo sete propriedades atribuídas à *intuição*, todas elas recorrentes em minhas leituras, experiências e observações até aqui.

A primeira propriedade é a característica da oposição da *intuição* ao pensamento abstrato, lógico ou analítico. A *intuição* é uma forma diferente de saber cuja solidez não é suscetível de ser articulada com fluidez. Em algumas situações, se questionados, os docentes encontram dificuldades em justificar racionalmente suas próprias ações. Mesmo aqueles docentes mais experientes se veem, às vezes, em uma situação difícil, quando questionados sobre suas razões para terem adotado determinada atitude ou decisão em sala de aula.

Em segundo lugar, ao que parece, a *intuição*, em contraste ao pensamento analítico, busca uma compreensão mais sintética dos diferentes elementos de uma situação problema: “*proporciona una sensación de la estructura total que es diferente de la suma de sus partes*” (CLAXTON, 2002, p. 61). A apreensão de determinada situação no contexto da sala de aula está condicionada, muitas vezes, pela percepção objetiva do docente, limitando sua interpretação de um fato ou acontecimento que possa estar presente. Em alguns casos, o docente de forma *intuitiva* consegue ir além dos elementos superficiais e articula uma leitura mais global do que se passa imediatamente ao ler o contexto da sala de aula.

Em terceiro lugar, a *intuição* supõe uma reformulação ou replanejamento das situações, possibilitando, assim, a busca de novas alternativas, por vezes, criativas. Aqueles

docentes que permitem mudanças de rumo, alterações em seu planejamento, que costumam ter uma prática cotidiana mais flexível diante dos acontecimentos, também costumam valer-se da intuição nessas situações.

Em quarto lugar,

Bastick (1982) menciona la relación entre la intuición y la experiencia. [...] la intuición suele tener más que ver con la extracción de significados a partir de una amplia base de datos procedentes de la experiencia de primera mano que con la deducción racional. [...] Curiosamente, esta última condición parece excluir a aquellos que tienen demasiados conocimientos sobre el tema, porque aunque tienen la información necesaria, puede que hayan desarrollado una manera particular de contemplado, y este encasillamiento impedirá una "mirada nueva". (CLAXTON, 2002, p. 61)

A intuição, ao contrário do que alguns pensam, não é uma característica de pessoas inexperientes, ela pressupõe sim uma gama de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida. Ao mesmo tempo, uma especialização exagerada, uma postura arrogante ou fechada a mudanças pode inibir, em determinadas situações, a percepção sobre a intuição. A intuição, nessa perspectiva, não substitui o conhecimento e a formação em determinados saberes.

Em quinto lugar, a intuição carrega um forte componente afetivo, uma implicação emocional por parte do sujeito do conhecimento. *"La intuición no sólo comercia con la comprensión conceptual, sino también con la relevancia - con lo que importa"* (CLAXTON, 2002, p. 61).

Esse componente afetivo, esse saber sensível, torna a prática muito mais relevante. Muitas vezes, se age e se opta por caminhos que tradicionalmente não se escolheriam, mas a intuição leva a pensar que aquele pode ser o mais significativo. Esse aspecto está relacionado ao que Maturana afirma sobre a relação das emoções e da racionalidade: *"una mudança emocional implica una mudança de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que*

não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível” (2002, p. 92).

Em sexto lugar, encontra-se a típica afirmação de que a intuição descansa sobre processos mentais que não são conscientes: *“operaciones a las que en principio la introspección no tiene acceso, y que se resisten a cualquier esfuerzo por hacerlas conscientes o ser controladas desde la conciencia”* (CLAXTON, 2002, p. 61).

E em sétimo lugar,

la intuición viene acompañada de un indicador incorporado de su fiabilidad, una sensación subjetiva de su “grado de acierto”, que puede ir desde “absoluta conjetura” hasta “certidumbre total”. Mangan (1993) ha apuntado que este sentimiento actúa como una especie de resumen consciente de una serie de procesos y juicios inconscientes que no pueden - al menos por el momento, o quizá nunca - aflorar como tales. [...] No obstante, esta explicación del estatus de la sensación de “corrección” de nuestra vida mental no presupone en ningún caso su infalibilidad. La sensación puede indicarnos que una idea merece ser tenida en cuenta, pero no tiene por qué ser definitiva. (CLAXTON, 2002, p. 62)

A *intuição* não é algo mágico como alguns afirmam, ao menos não a ideia de *intuição* que defendo. Ela é um conjunto de formas sensíveis de saber, que não são possíveis de descrever racionalmente, de imediato, ainda assim, não devem ser menosprezadas, muito mesmo, supervalorizadas. A intuição é falível como qualquer outra forma de saber.

Em minha experiência e ao observar outros docentes universitário bem sucedidos⁹, encontrei, presentes nas práticas cotidianas, características como: capacidade de tomar decisões momentâneas; ler rapidamente um determinado contexto; replanejar inesperadamente o caminho a seguir durante uma atividade de sala de aula; ter capacidade de

⁹ Entendo por docentes universitários bem sucedidos, aqueles com uma trajetória já consolidada, reconhecidos por seus pares e pelos alunos como profissionais competentes, capazes de lidar com situações adversas e contorná-las sem maiores dificuldades. São profissionais com fortes conhecimentos em suas áreas de atuação, criativos e inovadores.

se apropriar imediatamente de um conjunto de elementos que definem que rumo tomar sem uma racionalização prévia. Essas características, em síntese, a capacidade de agir segundo a intuição docente.

As decisões e os conhecimentos produzidos pela intuição não são infalíveis. Suas possibilidades e seu grau de precisão dependem diretamente da experiência e dos conhecimentos a respeito do fenômeno sobre o qual o docente debruça-se ou da situação que enfrenta. A intuição contribui com a capacidade de responder imediatamente a situações adversas, de realizar juízos rápidos e de aplicar conhecimentos tácitos que se possa ter sobre determinada situação.

Essa forma de compreender a intuição não nega o conhecimento racional, ao contrário, ela o complementa, possibilita que se possa ver outros elementos do quadro, os quais, muitas vezes, podem passar despercebidos. Por ser uma forma de saber fortemente afetivo, ela desperta para aspectos que o excesso de racionalidade busca negar. A intuição, por ser mais sintética, possibilita uma mirada no todo, evitando a fragmentação e buscando a compreensão contextualizada.

Entendida dessa maneira, a intuição, assim como os saberes profissionais docentes, tem uma importante contribuição para as práticas docentes. Cabe, então, investigar como docentes universitários constituem seus *saberes profissionais docentes* e como utilizam a *intuição* em seu *saber-fazer* cotidiano?



5. Porco e Pimenta (Conversas sobre metodologia)

"Bichano de Cheshire", começou, muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso. "Bom, até agora ele está satisfeito", pensou e continuou: "Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?"

"Depende bastante de para onde quer ir", respondeu o Gato.

"Não me importa muito para onde", disse Alice.

"Então não importa que caminho tome", disse o Gato. "Contanto que eu chegue a algum lugar", Alice acrescentou a guisa de explicação.

"Oh, isso você certamente vai conseguir", afirmou o Gato, "desde que ande o bastante." (CARROLL, 2002, p. 62 - 63)

Nesse capítulo, rumo para uma questão fundamental na realização da pesquisa: a explicitação de concepções relativas ao conhecimento científico, sua elaboração e a escolha dos métodos e procedimentos utilizados na pesquisa.

Aqui apresenta-se um ponto crucial e extremamente delicado do processo de construção do conhecimento acadêmico - a questão metodológica ou, utilizando as palavras de Alice, *Que caminho tomar?*

O dilema enfrentado por Alice parece-me muito bem colocado pelo Gato de

Cheshire, o caminho que se escolhe depende de aonde se quer ir ou a metodologia que se utiliza depende de aonde e do que se quer investigar.

Ainda que pareça simples, esse não é um problema fácil de ser respondido, pois, nesse caso em específico, busco, antes de tudo, chegar ao conhecimento científico sobre determinado fenômeno: a formação e a prática do docente universitário.

Essa definição já elimina alguns possíveis caminhos, pois o conhecimento científico pressupõe alguns métodos que lhe são próprios e, portanto, devem ser seguidos para *não se perder o caminho*. Ainda assim, o conceito de ciência e, conseqüentemente, de conhecimentos científicos não é único, havendo mais de um entendimento sobre cada um.

Compreendo, como Vieira Pinto (1979), que o conhecimento científico caracteriza-se como a forma mais elevada de conhecer, porém como outras formas,

pertence ao complexo de relações que se estabelecem entre o ser vivo, no caso o homem, e a realidade circundante. Não é produto arbitrário do pensamento, não é especulativa por natureza, mas representa a forma mais completa em que se realiza a integração, a adaptação do homem na realidade. Constitui-se simultaneamente como possibilidade de transposição do mundo para o interior do homem, pelo reflexo dos processos exteriores que determinam o pensamento, e pela imersão do homem no mundo, mediante a capacidade de ação sobre as coisas. (p. 83)

Assim, entendo o conhecimento científico como transformação e não só como contemplação do mundo. Dessa maneira, não é possível, portanto, compreender *as origens e a essência da ciência senão interpretando-a como efeito particular do processo geral pelo qual o homem produz socialmente sua existência* (VIEIRA PINTO, 1979). O que significa dizer que a ciência é uma produção social, sujeita a regras e valores socialmente construídos, que apresentam muitas diferenças, dependendo do momento e das referências de quem os produz.

Essa característica do conhecimento científico não é, de maneira alguma, um problema, mas precisa ser interpretada dialeticamente, para não considerar aquilo que é diferente como antagônico. Assim, a existência de diferentes métodos é justamente a essência

que possibilita ao ser humano desvelar o mundo, pois esse também se apresenta de diferentes formas. Cada método é capaz de perceber uma parte do todo maior e mais complexo, que é a realidade.

De forma mais ampla, busco, nesse momento, a aproximação com uma concepção de ciência fundada em um *paradigma emergente* (SOUSA SANTOS, 1995), que tende a construir um conhecimento não dualista. Ela busca, portanto, superar certas dicotomias, até pouco tempo, consideradas insuperáveis, tais como natural/cultural; objetivo/subjetivo; observador/observado; coletivo/individual.

O conhecimento científico fundado no paradigma emergente é, ao mesmo tempo, local e total, pois tende a superar um dos maiores dilemas do conhecimento da ciência moderna: sua excessiva especialização e fragmentação.

Sousa Santos (1995) afirma sobre o conhecimento na ciência moderna, que este

sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. [...] Os males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade. (p 46)

No paradigma emergente, o *conhecimento é total, mas sendo total, é também local* (SOUSA SANTOS, 1995). Constitui-se ao redor de temas que, em dado momento, são adaptados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais.

Outra característica do conhecimento, no paradigma emergente, é que ele busca superar a separação sujeito/objeto, consagrada pela ciência moderna, através da visão do homem como sujeito epistêmico, mas o expulsando como sujeito empírico (SOUSA SANTOS,

2002). Nesse novo paradigma, *todo conhecimento é autoconhecimento*. Dessa maneira, o pesquisador não descobre, ele cria conhecimentos e os “*pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação*” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 83).

Assim,

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 84)

O conhecimento científico, nessa perspectiva, busca se tornar senso comum emancipatório:

Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no conhecimento-emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. A ciência moderna ensinou-nos a rejeitar o senso comum conservador, o que em si é positivo, mas insuficiente. Para o conhecimento-emancipação, esse ensinamento é experienciado como uma carência, a falta de um novo senso comum emancipatório. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 108)

Não se trata de negar ou desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas de entender que, tal como o conhecimento científico, esse deve se traduzir em autoconhecimento. O desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SOUSA SANTOS, 2002).

O conhecimento científico, no paradigma emergente, busca se tornar um novo conhecimento do senso comum, pois esse tem feições utópicas e libertadoras latentes em

muitas de suas características:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado as trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, a competência cognitiva e a competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não-metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição o emocional com o intelectual e o prático (DEWEY E BENTLEY, 1949: 276). (SOUSA SANTOS, 2002, p 108)

O conhecimento que almejo está fundado na ação, no vivido, na experiência, características muito peculiares aos saberes dos docentes, pois estes são constituídos em grande parte na ação cotidiana, na relação com os alunos e com o grupo profissional, permeado pela emoção, ainda que, muitas vezes, isso não seja reconhecido.

A consideração pela experiência vivida e sua relação com a possibilidade de construção de um conhecimento científico encontram-se fortalecidas na afirmação de Maturana (2002), quando descreve sua compreensão sobre as explicações científicas.

Segundo tal autor:

As explicações científicas têm validade porque têm a ver com as coerências operacionais da experiência no suceder do viver do observador, e é por isso que a ciência tem poder. As explicações científicas são proposições gerativas apresentadas no contexto da

satisfação do critério de validação das explicações científicas. O critério de validação das explicações científicas faz referência exclusivamente as coerências operacionais do observador na configuração de um espaço de ações no qual certas operações do observador no âmbito experiencial devem ser satisfeitas. (2002, p. 55)

As explicações científicas são, pois, descrições metódicas e detalhadas de uma experiência vivida. Dessa forma, compreender a experiência de determinados docentes ajudará a explicar o processo da intuição em suas práticas, pois “*o que explicamos é sempre uma experiência. Por isso, quem descreve o que vai explicar, descreve o que se tem de fazer para ter a experiência que se quer explicar*” (MATURANA, 2002, p. 55).

Para Maturana, “*a ciência - e a validade das explicações científicas - não se constitui nem se funda na referência a uma realidade independente que se possa controlar, mas na construção de um mundo de ações comensurável com nosso viver*” (2002, p. 55).

As proposições apresentadas até aqui se baseiam, fundamentalmente, em uma crítica à ciência moderna, portanto se identificam com o que Sousa Santos (2002) denomina *teoria crítica pós-moderna*. Cabe antes de prosseguir, resgatar algumas críticas importantes apresentadas por Sokal e Bricmont (2001), quanto a certo *relativismo epistemológico* exagerado por parte de alguns discursos pós-modernos, situando minha posição quanto a essa questão.

Os referidos autores iniciam sua crítica, delimitando a grosso modo, o que entendem por relativismo. Segundo eles:

[...] usaremos o termo "relativismo" para designar qualquer filosofia que afirme que a veracidade ou a falsidade de uma asserção é relativa a um indivíduo ou a um grupo social. Podem-se distinguir diferentes formas de relativismo de acordo com a natureza da asserção em questão: relativismo *cognitivo* ou *epistêmico* quando se trata de uma asserção factual (isto é, em torno do que existe ou se afirma existir); Relativismo moral ou ético quando se trata de um julgamento de valor em torno do que é bom ou mau, desejável ou deplorável); e relativismo estético quando se lida com um julgamento artístico

(acerca do que é belo ou feio, agradável ou desagradável). (SOKAL & BRICMONT, 2001, p. 61)

Assumir uma postura relativista extrema pode levar a uma posição problemática em relação a postura científica, pois:

com efeito, não há dúvida de que a atitude relativista está em conflito com a ideia dos cientistas sobre sua própria prática. Enquanto os cientistas tentam, da melhor maneira possível, adquirir uma visão objetiva do mundo (ou, antes, de certos aspectos dele), os pensadores relativistas dizem-lhes que estão perdendo seu tempo e que tal empreendimento é, por princípio, uma ilusão. Estamos, portanto, nos ocupando de uma divergência fundamental. (SOKAL & BRICMONT, 2001, p. 61)

Aqui, passo a uma questão fundamental para continuar as discussões, em relação a objetividade do conhecimento, nas palavras de Sokal & Bricmont (2001):

Comecemos do princípio. Como se pode ter esperança de atingir um conhecimento objetivo (embora aproximado e incompleto) do mundo? Nunca temos acesso direto ao mundo; só temos acesso direto as nossas sensações. Como sabermos que existe de fato qualquer coisa fora destas sensações?

A resposta, evidentemente, é que não temos nenhuma prova; é simplesmente uma hipótese perfeitamente razoável. O caminho mais natural para explicar a persistência de nossas sensações (em particular as desagradáveis) é supor que são causadas por agentes exteriores a nossa consciência. Podemos, quase sempre, mudar a vontade as sensações que são mero fruto de nossa imaginação, mas não podemos acabar uma guerra, afugentar um leão ou dar partida a um carro enguiçado por um simples pensamento. (p. 61)

Infere-se que é possível adquirir um conhecimento objetivo do mundo - ainda que aproximado e incompleto -, mesmo que, este só seja possível através dos sentidos, que possibilitam impressões subjetivas da realidade. Mas, então como se pode chegar a ele? Através da *'experiência'*, que aqui *se refere a "todas as nossas observações, incluindo os resultados dos experimentos laboratoriais, cujo alvo é testar quantitativamente (as vezes com incrível precisão) as predições das teorias científicas"* (SOKAL & BRICMONT, 2001, p.66).

As confirmações experimentais das teorias científicas mais bem estabelecidas, tomadas em conjunto, testemunham o fato de que realmente adquirimos um conhecimento objetivo (mesmo que aproximado e incompleto) do mundo natural. (SOKAL & BRICMONT, 2001, p. 66)

Os autores referem-se, nesse trecho, ao mundo natural, mas é possível dizer que a objetividade também pode ser uma característica do conhecimento do mundo social, se entendida conforme Sousa Santos:

As ciências sociais críticas têm, pois, de refundar uma das reivindicações originais da teoria crítica moderna: a distinção entre *objetividade e neutralidade*. A objetividade decorre da aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem a reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que as levam a cabo. A objetividade decorre ainda da aplicação sistemática de métodos que permitam identificar os pressupostos os preconceitos os valores e os interesses que subjazem a investigação científica supostamente desprovida deles. Assim concebida a objetividade é uma "objetividade forte" para usar uma expressão de Sandra Harding (1991; 1993). É esta objetividade que permite dar conta adequadamente das diferentes e até contraditórias perspectivas posições etc. que se defrontam quanto ao tema em análise. (2002, p. 31-32)

Ainda quanto à busca da objetividade nas ciências sociais críticas, o mesmo autor ressalta:

Isto, no entanto, deve ser feito de maneira a evitar dois vícios igualmente graves e ambos assentes na fuga a argumentação: a recusa em argumentar a favor ou contra qualquer posição por se pensar que o cientista não pode nem deve tomar posição; ou a recusa em argumentar em favor da posição própria por se pressupor que ela longe de ser uma entre outras é a única ou a única racional e como tal se impõe sem necessidade de argumentação. Nem a objetividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos. A atitude do cientista social crítico deve ser a que se orienta para maximizar a objetividade e para minimizar a neutralidade. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 32)

Minha busca foi por realizar um estudo científico que não caísse nem num extremo,

nem tão pouco em outro; nem totalmente fundado na razão científicista, tão pouco recaindo sobre um relativismo extremo. Esse foi o desafio, construir proposições gerativas que satisfizessem os critérios de validação das explicações científicas, dentro de um contexto de coerências operacionais do observador, na configuração de um espaço de ações.

Qualificando meu processo investigativo e deixando claros as opções e os caminhos da pesquisa, descrevo, na sequência, os passos percorridos e a fundamentação dos métodos e instrumentos que elegi na busca de respostas ao problema da pesquisa.

5.1 “É uma invenção minha” (A escolha dos métodos e instrumentos)

"Oh, não fique assim!" Exclamou a pobre Rainha, torcendo as mãos em desespero. "Considere a menina grande que você é. Considere a longa distância que percorreu hoje. Considere que horas são. Considere qualquer coisa, mas não chore!"

Alice não pôde deixar de rir disso, mesmo em meio as suas lágrimas.

"Você consegue parar de chorar fazendo considerações?" Perguntou.

"É assim que se faz", disse a Rainha com muita decisão; "ninguém pode fazer duas coisas ao mesmo tempo, não é? Para começar, vamos considerar a sua idade... quantos anos tem?"

"Exatamente sete anos e meio."

"Não precisa dizer 'exatamente'", a Rainha observou. "Posso acreditar sem isso. Agora vou lhe dar uma coisa em que acreditar. Tenho precisamente cento e um anos, cinco meses e um dia."

"Não posso acreditar nisso!" disse Alice.

"Não?" Disse a Rainha, com muita pena. "Tente de novo: respire fundo e feche os olhos."

Alice riu. "Não adianta tentar", disse; "não se pode acreditar em coisas impossíveis."

"Com certeza não tem muita prática", disse a Rainha. "Quando eu era da sua idade, sempre praticava meia hora por dia. Ora, algumas vezes cheguei a acreditar em até seis coisas impossíveis antes do café da manhã. (CARROLL, 2002, p. 192).

Articular uma proposta metodológica para o desenvolvimento da pesquisa nem sempre é uma tarefa fácil. Em geral, esse momento leva a muitas dúvidas e ‘dores de cabeça’, mas essa é uma necessidade irremediável. Uma coisa é certa, nesse momento, é preciso *acreditar em coisas impossíveis*, mesmo que se tenha que praticar, horas e horas, para conseguir isso. Seguindo o conselho da Rainha, *para não cair em lágrimas*, o melhor, às vezes, é fazer *considerações*.

A primeira consideração, quanto ao processo metodológico da pesquisa, é que ele não poderia estar ‘descolado’ de toda a discussão apresentada até aqui, muito menos do *objeto* de estudo. Os métodos e as metodologias que elegi foram propostos e dispostos em relação às características da prática do docente universitário.

Como segunda consideração, lembro que, sendo a prática o ponto de partida para compreensão da docência universitária, a observação e a descrição dessa prática e os relatos dos participantes da pesquisa foram os principais instrumentos do estudo.

Por ser a prática docente complexa, fluida e transitória, ela acontece na relação com o outro sujeito e não sobre um objeto. A terceira consideração é que, para captar o máximo dessa situação, foi necessário conviver, por um período, de forma sistemática, com o docente em seu ambiente de trabalho.

Partindo dessas considerações iniciais, a proposta desenvolvida foi de trabalhar com elementos autobiográficos, através de entrevistas narrativas e com a discussão de situações de prática docente, através de observações de aulas, feitas por mim, durante o processo de pesquisa.

A escolha pelo resgate dos elementos autobiográficos iniciou pela constatação de Josso (1999, p. 13), de que o *fascínio com relação a perspectiva biográfica parece inseparável da reabilitação progressiva do sujeito e do ator*.

Nesse sentido, entendo o trabalho com memórias e narrativas de vida de docentes universitários como uma possibilidade singular de descrever a problemática, a partir do *olhar*

dos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, resgatando as subjetividades sem perder a objetividade necessária ao estudo acadêmico.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. [...]A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”. (ABRAHÃO, 2004)

Ainda, com relação à perspectiva biográfica, ela possibilita o aprofundamento diferenciado no desvelar das questões do estudo, pois:

la especificidad del método biográfico implica un “ir más allá” del marco lógico formal y del modelo mecánico característico de la epistemología científica establecida. Si queremos hacer un uso sociológico del potencial heurístico de la biografía sin hurtar sus características esenciales (subjetividad, historicidad), debemos proyectarnos a nosotros mismos más allá del marco de la epistemología clásica. Debemos considerar las bases epistemológicas del método biográfico en su extensión, como una forma de *razón dialéctica* capaz de comprender la praxis sintética recíproca que gobierna la interacción entre un individuo y un sistema social. Debemos buscar estas bases en la construcción de modelos heurísticos que no sean ni mecánicos ni deterministas; modelos que estén caracterizados por un *feed-back* permanente entre todos los elementos; modelos “antropomórficos” que puedan ser conceptualizados de modo distinto de la razón analítica o la razón formalista. (FERRAROTTI, 1993, p. 122)

Nessa perspectiva, as narrativas ajudaram na escrita das trajetórias e histórias dos docentes universitários e também foram um elemento de retorno a suas experiências e vivências formativas.

Para Jovchelovitch & Bauer (2004), o estudo de narrativas conquistou, nos últimos

anos, nova importância. Esse interesse por uma forma bastante antiga está relacionado à crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais. Meu interesse aqui está centrado nas narrativas como método de investigação, ainda que, seu emprego possa ir muito além desse papel.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constituem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004, p.90)

Essa última característica é para mim fundamental e justifica a escolha desse método. Além de resgatar histórias, acontecimentos e experiências dos participantes do estudo, esse movimento possibilitou que eles ressignificassem determinados elementos de suas trajetória e da constituição da sua profissionalidade.

“Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos a sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica” (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004, p.91). Dessa maneira, interessava-me igualmente entender os docentes universitários em seu grupo. Resgatando suas narrativas, encontrei pistas sobre certos *hábitos* e valores próprios de seu grupo profissional e também sobre como eles constituíram seus saberes e qual o papel da intuição em suas práticas.

Outra característica importante que me fez escolher as narrativas é que, segundo Jovchelovitch & Bauer (2004), *um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados*. Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo.

Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem a experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser

detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante a estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado. Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações humanas que possuem um objetivo. A narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator (SCHÜTZE, 1977; BRUNER, 1990, citados por JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004, p.92).

Para meu estudo, foi fundamental entender a ação do docente universitário em seu lugar, em seu tempo e conforme as motivações. As narrativas tornaram-se, pois, ferramentas extremamente importantes para ‘*com-preender*’ os sentidos e significados que possuía a prática docente, no contexto de sua realização, para a formulação e consolidação dos saberes. Para Jovchelovitch & Bauer,

contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente a narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um "enredo". O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. (2004, p.93)

Para conhecer a prática e a formação do docente universitário, era importante que eles tivessem voz nessa construção, mas a proposta era ir além do relato de fatos e acontecimentos, interessava-me que estes estivessem ligados por uma linha, por uma trama, um *enredo* que dessem sentido aos fatos. “*É o enredo que dá coerência e sentido a narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história*” (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004, p.91).

Como método das entrevistas narrativas, utilizei a proposta de Schütze (1977), sistematizada por Jovchelovitch & Bauer (2004), em que as entrevistas narrativas (EN) têm em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história. Sua ideia básica é reconstruir, tão diretamente quanto possível, acontecimentos sociais, a partir da perspectiva dos informantes.

Em meu estudo, não utilizo uma entrevista estruturada, mas um roteiro provocativo a fim de construir um enredo através do qual o próprio entrevistado contasse sobre sua construção como docente universitário e suas percepções sobre os saberes e a intuição em sua prática. As narrativas foram gravadas, transcritas e depois analisadas, considerando os objetivos da pesquisa.

A segunda dimensão fundamental para o estudo, pela qual iniciei a coleta, foi o contexto da sala de aula, onde se operam as relações e as tomadas de decisão momentâneas do docente. Como foi preciso ver este espaço e os fenômenos que ocorrem na prática cotidiana, utilizei a estratégia de observações de campo.

Durante algumas semanas, após a conversa inicial com os docentes escolhidos para o estudo, realizei observações das aulas, procurando registrar o máximo de informações durante o transcorrer das atividades, sem no entanto, interferir de forma significativa no contexto da aula. Com certeza, a presença do pesquisador causou, no primeiro momento, um breve estranhamento das turmas, porém, a partir da segunda observação, o contexto da aula voltou à *normalidade*, possibilitando a observação das práticas dos docentes.

Essas observações, depois de revisadas e sistematizadas na forma de relatos das aulas, foram utilizadas como referência para elaboração do instrumento provocativo das narrativas dos docentes e também como um elemento para o debate sobre situações com eles ocorridas em sala de aula.

Refletindo sobre os momentos e situações de sala de aula, ao se repensar em ação, relembro de situações cotidianas e de seus motivos, considero que o docente reorganiza

suas razões e seus sentimentos em relação a docência.

A discussão de situações de sala de aula como “*retro-informadoras permite uma discussão com mais profundidade, maior esclarecimento, mais debate e diálogo do que uma discussão de ações hipotéticas, não realizadas e suas implicações*” (LOIZOS, 2004, p.152).

A partir dos elementos descritos até aqui e do contexto vivenciado durante a investigação, sintetizo, a seguir, os procedimentos do estudo.

- ✓ Os sujeitos da pesquisa foram dois docentes universitário reconhecidos como *criativos* ou *inovadores* em suas práticas. A escolha de ambos ocorreu por um mapeamento inicial, por mim realizado, entre docentes de duas instituições de ensino superior - Universidade do Vale do Rio do Sinos/UNISINOS e Centro Universitário FEEVALE¹⁰ -, locais onde, respectivamente, realizo o doutorado e trabalho. No segundo momento, fiz a seleção pela disponibilidade de os sujeitos pré-escolhidos participarem do estudo. Considerando a opção pelas entrevistas narrativas e pelas observações das aulas, a escolha dos sujeitos não podia ser aleatória, pois os procedimentos exigiam disponibilidade e aceitação da proposta pelos participantes. Ambos os docentes escolhidos possuem algumas características que os destacam de outros docentes universitários: são dinâmicos e criativos; utilizam-se de diferentes estratégias para realização das aulas; são reconhecidos por seus colegas e pelos estudantes como docentes competentes, com grande apropriação dos conteúdos que trabalham; é comum em suas aulas o replanejamento ou a reorientação da suas atividades. No capítulo seguinte apresento cada um deles mais detalhadamente.
- ✓ O segundo passo foi estruturar uma dinâmica de encontros com os docentes convidados, o que constitui a *entrada em campo*. Por uma questão de tempo, optei por iniciar a coleta com apenas um dos docentes, no primeiro semestre de 2008. Concluída essa

¹⁰ Apesar de ainda constar como Centro Universitário, a Feevale está em processo de reconhecimento para tornar-se Universidade, tendo investido nos últimos cinco anos em contratação de docentes e na formação de mestres e doutores, bem como em pesquisa e abertura de cursos de mestrado e doutorado. Esta instituição apresenta consolidada tradição no ensino e na extensão universitária.

investigação, observei o segundo docente, no segundo semestre do mesmo ano. Durante as observações, foi importante estabelecer um clima favorável de reciprocidade entre o mim e os demais sujeitos da pesquisa, com a finalidade de viabilizar as observações e a coleta das narrativas. Ao serem convidados a participar do estudo, foram descritos aos docentes todos os procedimentos e passos da investigação. Aos estudantes das turmas foi solicitada autorização para realizar as observações, esclarecendo que seu objeto eram as práticas do docente.

- ✓ Estabelecido um cronograma prévio, à medida que era feita a coleta dos primeiros registros, eram feitas também a organização, a sistematização e a categorização do material, através de repetidas leituras, destacando as situações significativas, considerando os objetivos do estudo.
- ✓ As observações foram registradas em meu diário de campo e, posteriormente, transcritas em meio digital para facilitar a reprodução e a discussão como os docentes.
- ✓ Após uma série de observações realizadas no primeiro e segundo semestre de 2008 - seis do docente da UNISINOS e cinco do docente da Feevale -, iniciei a realização das entrevistas narrativas utilizando o instrumento provocador por mim elaborado (Anexo 1). Além do momento formal das entrevistas, durante todo o período de convivência com os docentes, foram realizados diálogos que resultaram em impressões e percepções muito significativas que acabaram incorporando-se ao estudo.
- ✓ Conforme o material foi transcrito, passei ao processo de categorização e análise. Para isto, elaborei uma matriz de análise com as observações e as falas significativas subdivididas pelas categorias definidas a partir dos objetivos do estudo.
- ✓ Por último, foram descritas as considerações, conclusões e descobertas oriundas da análise.

Para realização efetiva da análise, foi necessário, além de procedimentos bem detalhados, um conjunto de conteúdos teóricos que, articulados aos dados empíricos,

possibilitaram a construção de relações e constatações sobre o tema do estudo. Esse aporte teórico não foi algo previamente dado, mas a interpretação da realidade demandou conhecimentos que foram encontrados em outros estudos e pesquisas, pois, como diz Brandão (2005, p. 158), “*de modo geral desconfiamos da solidão de nossas próprias ideias, e portanto, estudamos muito as dos outros e com frequência as salpicamos no que escrevemos, entre referências e citações.*” A busca constante por autores e pesquisas que contribuíssem com o estudo, permaneceu por todo o trabalho.

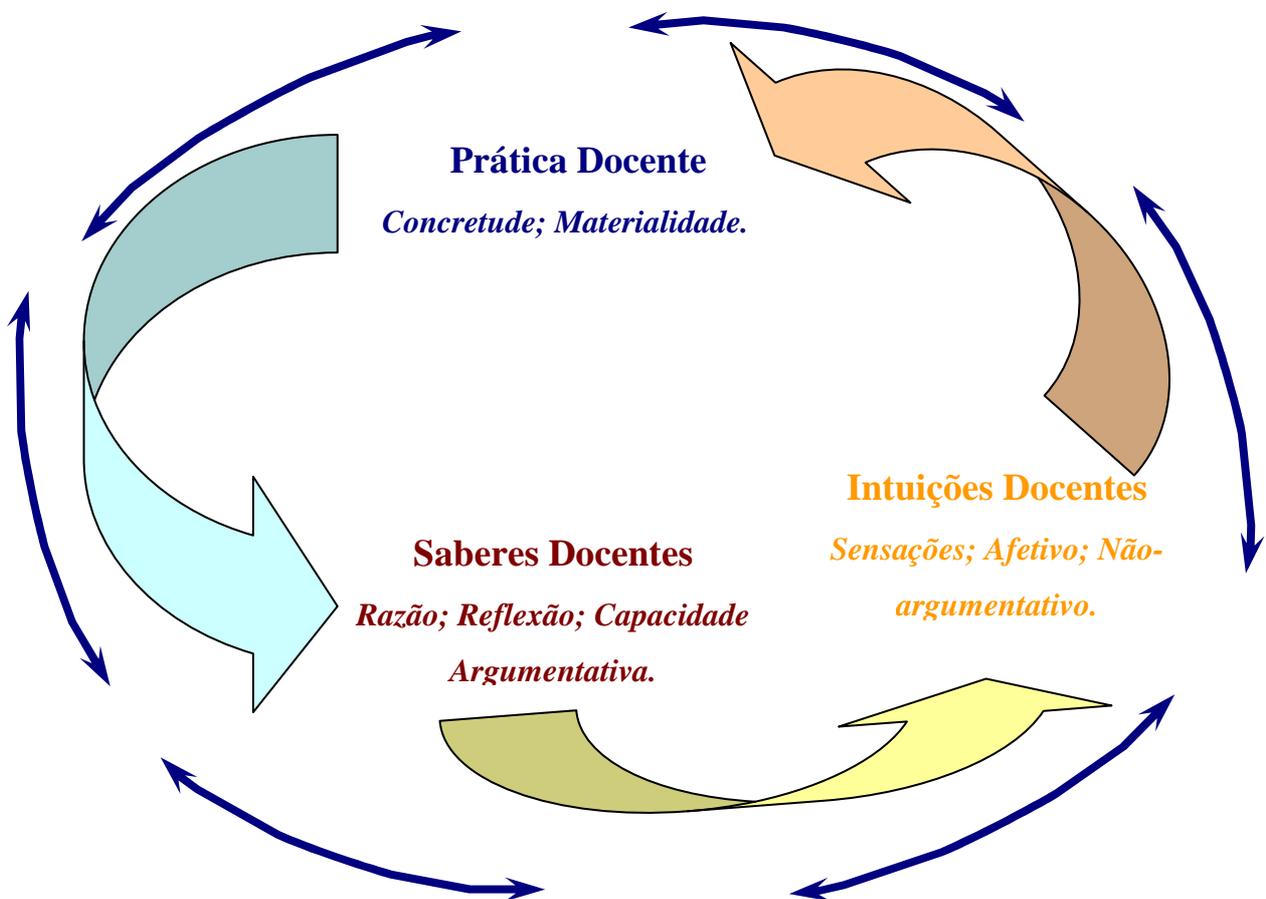
Para sustentar a proposta de pesquisa descrita, constituí inicialmente uma hipótese, fundamentada em alguns autores estudados durante a construção do projeto.

Resumidamente, afirmo que é possível compreender a docência universitária a partir do entendimento de três dimensões¹¹ que se articulam.

1. *A prática pedagógica do docente é a concretude e materialização de seu trabalho. Este é um espaço onde “o homem se torna um produzido pelo produzido por sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, deixando de ser um produzido puro para se tornar um produzido produtor do que o produz”* (VIEIRA PINTO, 1979, p. 85).
2. O docente é detentor de saberes profissionais que lhe são próprios e que o diferenciam de outros profissionais, saberes estes que se constituem ao longo de uma carreira, a partir de diferentes fontes, situados no espaço e no tempo e que se estabelecem na relação com outros seres humanos.
3. A intuição, na perspectiva que defendo, cumpre também um papel na constituição da profissionalidade dos docentes, não se sobrepondo à racionalidade, mas a complementando, dando vazão a outras formas de perceber o mundo e se relacionar com ele.

¹¹ Figura 1, pg. 91.

Assim, a *tese* inicial constituiu-se a partir dos *devaneios de Alice*, suas travessuras, passeios e fantasias pelo *campus universitário*, levando-me à compreensão que: o que já sabemos ou afirmamos saber sobre a formação docente e seus saberes profissionais pode ajudar a compreender a formação da profissionalidade do docente universitário.





6. Despertar (conhecendo professores intuitivos)

Os Gatinhos têm o hábito muito inconveniente (Alice comentara uma vez) de sempre ronronar, seja o que for que se lhes diga. “Se pelo menos só ronronassem para dizer ‘sim’ e miassem para dizer ‘não’, ou alguma regra desse gênero”, ela dissera, “seria possível manter uma conversa! Mas como se *pode* conversar com uma pessoa se ela diz *sempre* a mesma coisa?” (CARROLL, 2002, p. 263)

Felizmente, diferente dos *Gatinhos*, os docentes universitários são sujeitos que não dizem sempre a mesma coisa e com eles consegue-se estabelecer boas conversas pelas quais identificam-se suas trajetórias *profissionais*, seus saberes e como a intuição está presente em suas práticas.

Para iniciar a análise, preciso apresentar meus dois colaboradores tendo o cuidado de não identificá-los por seus verdadeiros nomes, preservando suas identidades e aproveitando para caracterizá-los no universo de Alice.

O primeiro sujeito, que será chamado de *Prof. Coelho*¹², é bastante jovem e iniciou sua trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Concluiu sua graduação em 2001 e logo em seguida iniciou o curso de Mestrado (2001 – 2002), também em Educação Física. Em 2002, candidatou-se a uma vaga de

docente para o Centro Universitário Feevale, sendo selecionado, iniciou sua prática profissional. Em 2007, conclui o doutorado em Ciências da Comunicação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.

Quando questionado sobre *quem é o Professor Coelho?* Respondeu da seguinte maneira:

uma pessoa inquieta, com muitas buscas, muitos objetivos, desejos profissionais, acadêmicos, voltado sempre para o diálogo, mas também com posições firmes e definidas. (Entrevista Prof. Coelho)

Essa definição diz muito do Prof. Coelho, sempre envolvido com os estudantes, com várias atividades e tarefas, 'correndo sempre', mas com muita competência e comprometimento. Durante o tempo que o observei demonstrou grande preocupação com a qualidade de suas aulas e com a efetiva aprendizagem dos estudantes. Tem por prática estar aberto aos questionamentos durante as aulas e busca estabelecer sempre o diálogo como forma de construção do conhecimento. Tenta, de diferentes maneiras, estabelecer relações entre os conteúdos que estão sendo trabalhados e outros conhecimentos e saberes da Educação Física. Busca também fomentar nos estudantes a capacidade de fazer relações entre os aprendizados da graduação e o mundo da vida.

Segundo o próprio Prof. Coelho, sua relação com o ensino e com a opção pela docência aconteceu durante o curso de graduação, apesar de esta não ser sua perspectiva inicial:

me tornei professor meio que sem querer, porque na verdade eu era jogador de futebol e, quando eu entrei para a faculdade de educação física, a maioria dos acadêmicos de educação física que entram para a faculdade, entram com o intuito de fazer uma atividade prática, jogar, algo em relação ao esporte. E eu, não fugindo da regra, entrei como jogador de futebol. Depois, a partir das disciplinas das humanidades, a gente vai estudando um pouco, vai lendo,

¹² A referência é sim o Coelho Branco de Alice.

vai se ambientando e vai se encaminhando para o que realmente gosta. E aí eu fui deixando de lado o alto rendimento e fui entrando para a parte mais humana, parte acadêmica humana, fazendo pesquisas, como acadêmico bolsista. Depois da graduação eu emendei o mestrado e depois surgiu a oportunidade, na Feevale, através de um concurso, de trabalhar. E eu me inscrevi e fiz o concurso, fui aprovado e aí, assim, começou a minha carreira docente no ensino superior. Sem muita experiência em escola, mas já entrando diretamente no ensino superior. (Entrevista Prof. Coelho)

Além de ser bastante jovem e ter optado pela docência durante o curso de graduação, Prof. Coelho construiu sua trajetória acadêmica fortemente pautada na pesquisa. Foi bolsista e pesquisador, logo realizou uma pós-graduação e ingressou na carreira docente universitária. Esse perfil de pesquisador definiu muito da prática do Prof. Coelho, ela é fortemente reflexiva e questionadora, referenciada nas disciplinas humanistas (em especial na sociologia), como ele mesmo afirma.

Na verdade, como eu comecei com pesquisa desde o terceiro semestre, na faculdade, então a gente já se encaminha para a área acadêmica, do espaço superior. Daí eu fui fazendo pesquisas, apresentando trabalhos para congressos e assim as coisas foram se desenrolando. Então, quando eu estava no primeiro ano de mestrado, tinha terminado os créditos, surgiu a oportunidade e eu fui fazer o concurso, a seleção por experiência e acabou dando certo, são coisas que acontecem na vida da gente. (Entrevista Prof. Coelho)

O perfil do professor Coelho apresenta, algo já observado teoricamente no capítulo da docência universitária, a incorporação de certa lógica científicista como substituição à formação específica para docência universitária. Suas experiências com pesquisa e a realização da pós-graduação aparecem como o espaço de formação e preparação para a entrada na docência universitária, ainda que tenha realizado um curso de licenciatura. Observa-se que conhecimentos do campo pedagógico são incorporados à sua prática e ao seu discurso, mas o curso de graduação em si não é a referência, a pesquisa sim aparece como

elemento forte e mobilizador para o início da docência no ensino superior.

Apesar de ter ingressado no curso de graduação em um período diferente do prof. Coelho, 1976 a 1981, o segundo sujeito, que chamarei de *Prof. Lagarta*¹³, possui alguma semelhança com o Prof. Coelho quanto ao caminho que o levou à docência universitária no sentido de não ter sido algo planejado, mas que por um conjunto de fatores acabou acontecendo. Fora esse fato, o modo de ingresso e a forma como se tornaram docentes universitários é bem distinta. O prof. Coelho iniciou pela pesquisa, o prof. Lagarta vivenciou a docência fora da universidade e, a partir daí, transitou para o universo acadêmico.

fui virando professor porque achei que era uma coisa que talvez eu pudesse fazer. Eu não sei se saberia fazer outra coisa. Então eu fui virando professor porque achei que podia ser professor. Não necessariamente foi uma definição prévia. Foi uma definição que acho que a vida foi me levando. Eu fiz outras coisas, fui jornalista, pensei que ia dar certo, mas, de repente, existiam editores, existiam censores, e aí não deu muito certo. Eu fiz outras coisas, eu fui secretário de um sindicato, mas era por demais burocrático e fazer burocracia não era uma das coisas que eu queria. E aí, quando eu estava tendo esta passagem de jornalista para secretário, eu consegui passar no vestibular e entrar para a universidade, ficar na universidade. (Entrevista Prof. Lagarta)

Ao ingressar na graduação surgiu-lhe uma oportunidade que o fez experimentar a docência:

no primeiro mês de aula, eu fui convidado para dar aula num cursinho para funcionários que se chamava *Artigo 99*. Ia ser um pouco EJA, da Universidade Federal, o cursinho estava sob a responsabilidade do Diretório Acadêmico, o professor que dava aula de história precisou sair e eu fazia curso de história. O cargo ficou vazio, me convidaram e eu fui dar aula e fiquei muito fascinado com o jeito que os alunos me olhavam e com o jeito que parecia que eles aprendiam o que eu não sabia. Eu estava ensinando uma coisa que eu não sabia e eles, aparentemente, aprendiam. Mas eles não sabiam também. Bom, aí isto foi o começo e três meses depois eu tinha sido convidado para dar aula num cursinho supletivo, já como atividade profissional. (Entrevista Prof. Lagarta)

¹³ Inspirado também no personagem da história de Alice.

Prof. Lagarta ingressou no curso de graduação em História e iniciou uma prática docente que vai levá-lo a descobrir uma afinidade, um *gostar* de ser professor que até então não conhecia. Prof. Coelho relata algo muito parecido, quando relembra as experiências como docente iniciante/aprendiz durante o curso de Mestrado,

tinha que ministrar umas aulas, se apropriar de conhecimentos, definindo tua profissão perante algumas turmas e isto também foi me instigando e transparecendo algumas vocações, algumas aptidões nesta área, na perspectiva do ensino superior. (Entrevista Prof. Coelho)

Prof. Coelho define sua trajetória ao ensino superior, durante sua formação, como algo quase natural. Prof. Lagarta tem uma transição para o ensino superior de forma mais gradual e motivada pelo reconhecimento de certas competências e conhecimentos como docente por colegas que o instigavam a buscar esse espaço de atuação.

Esta transição aconteceu por causa de uns amigos e a professora C... é um deles. C..., M..., o professor V..., a L..., estes são alguns dos amigos desta transição. Eu lecionava nas escolas e, quando o país saía da ditadura, o movimento social se articulava muito fortemente. Nesta articulação eu conheci muitos agitadores. O CPER¹⁴ me convidava a muitas palestras, eu fazia greves e neste contato estes professores me convidaram a alguns lugares. Então, por exemplo, havia um concurso para professor no La Salle, e estes professores me incentivavam a fazer. Aí um convite para uma faculdade, FAPA, por exemplo, e estes professores me incentivavam a aceitar o convite. Havia um concurso na PUC (RS), eles me incentivavam a fazer e eu fui fazendo estes concursos e fui ingressando nestes lugares muito apoiado por estes... (Entrevista Prof. Lagarta)

¹⁴ Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul.

Prof. Lagarta cursou além da graduação em História (1976 -1981), especialização em História do Rio Grande do Sul (1982), Mestrado em História na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS (1994 – 1996) e Doutorado em História, também na UNISINOS (2000 – 2005).

Prof. Lagarta é questionador e provocador, está sempre disposto a fomentar o diálogo, a reflexão. Quando lhe perguntei: “quem é o Prof. Lagarta?” Respondeu sorrindo: “*Não sei!!!!*” E complementou: “*Acho que eu sou uma lagarta, que vai virar borboleta e depois vai virar lagarta de novo...*” (Entrevista Prof. Lagarta).

Durante as observações sempre o encontrei descontraído, bem humorado, constantemente sendo solicitado, nos corredores e salas, por colegas e estudantes para conversar, sempre atencioso com todos ao seu redor. Nas aulas, percebi que é um excepcional observador, permanentemente atento ao contexto da turma, sensível aos mínimos detalhes do que se passa com os alunos. Demonstra grande conhecimento sobre os conteúdos específicos com que trabalha e consegue articular arte, filosofia, sociologia e outros conhecimentos, sem perder a clareza e a objetividade sobre o tema da aula. Nunca se torna o centro único das atenções, divide as atividades com os estudantes e os faz sujeitos da construção da aula e do conhecimento.

Os dois colaboradores desta pesquisa são reconhecidos como docentes inovadores, críticos e criativos. Ambos, porém, ingressaram profissionalmente na docência por caminhos pouco intencionais, encontraram a docência durante a formação acadêmica e, embora tenham cursado licenciaturas, nenhuma delas visava ao ensino superior como *locus* de atuação.

Tanto Prof. Coelho, como Prof. Lagarta, ainda que em tempos diferentes, viveram o relatado, no capítulo sobre a docência universitária, referente à falta de formação específica para atuar no superior de ensino. Nenhum deles teve formação mais específica para a docência neste nível, apesar de, nos cursos de pós-graduação, seja possível terem recebido alguma preparação, porém, mais provavelmente, na perspectiva do docente universitário como pesquisador por excelência.

Nesse aspecto, os entrevistados diferem em suas histórias. Prof. Coelho tem sua formação pautada diretamente pela pesquisa acadêmica e, através dela, ingressou na docência universitária. Prof. Lagarta iniciou na docência e suas experiências e conhecimentos o levaram ao ingresso no meio universitário, a pós-graduação (pesquisa formal acadêmica) perpassa sua trajetória.

Até aqui se conheceu um pouco sobre os dois sujeitos e suas trajetórias de formação até chegar à docência universitária. A partir dessa apresentação inicial, passarei à análise do que observei e conversei sobre as práticas, os saberes e a intuição presente no contexto da docência universitária.

6.1 O Jogo de Críquete no Campo da Rainha (Práticas e Saberes Docentes)

Ainda que de áreas do conhecimento diferentes, os dois docentes apresentam muitos aspectos semelhantes em suas práticas. Ambos têm, por princípio, o diálogo com os estudantes como forma de construção do conhecimento e admitem que, em suas trajetórias profissionais, iniciaram um processo de formação da profissionalidade que está em constante transformação, na busca do aperfeiçoamento de suas práticas.

Professor Coelho atua nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da Feevale, porém já atuou em cursos de especialização. Trabalha com extensão universitária em dois projetos institucionais, um de esporte universitário e outro de iniciação esportiva com crianças carentes.

Atualmente, é representante do curso de Educação Física em diferentes órgãos acadêmicos: Conselho Municipal de Esportes, Conselho Universitário de Extensão e Comitê de Ética em Pesquisa da Feevale. Prof. Coelho é também orientador de trabalhos de conclusão de curso de graduação e possui significativa produção acadêmica, como artigos e capítulos de

livros publicados.

As disciplinas do prof. Coelho observadas foram História da Educação Física do curso de licenciatura noturno e Desenvolvimento Humano do curso de Bacharelado FISEM¹⁵. A turma de História é composta basicamente por estudantes do primeiro semestre, eles são bastante jovens e estão iniciando o curso. A turma de Desenvolvimento é do segundo semestre do curso de bacharelado, os alunos também são bastante jovens. Esta turma não é muito numerosa e apresenta uma definição um pouco mais clara sobre o que buscam na graduação, quando comparados seus estudantes aos da outra turma.

Como parece ser uma característica das turmas de Educação Física, os estudantes são bastante ativos e comunicativos. Em alguns momentos, mostram-se quase exageradamente falantes e dispersos, tornando difícil para o docente captar sua atenção para as atividades da aula. Em geral, são participativos e colaboram com as propostas apresentadas pelo docente.

Foram duas turmas observadas do Prof. Lagarta, uma de História Social e Pensamento Pedagógico e outra de Profissão Docente: instituições e Políticas Educacionais. Ambas as disciplinas são oferecidas aos diferentes cursos de licenciatura da instituição onde ele trabalha. Os estudantes são, em sua maioria, adultos, oriundos dos mais variados cursos de licenciatura, História, Educação Física, Pedagogia entre outros. As aulas observadas aconteciam à tarde e tinham entre vinte e cinco e trinta estudantes.

Professor Lagarta tem uma trajetória profissional com uma atuação bastante diversificada, já coordenou cursos, participou de comissões, orientou trabalhos de conclusão de curso, participou de bancas de teses de doutorado, entre outras atividades acadêmicas.

Ambos os docentes procuram organizar sua prática baseados em um planejamento prévio, mas esse planejamento é sempre flexível, havendo interação com a realidade de cada turma. Planejar é positivo e necessário, porém o planejamento deve partir tanto do programa curricular como da realidade dos alunos, de seus conhecimentos e necessidades.

Segundo Prof. Lagarta,

Na universidade há sempre um planejamento, mas este planejamento é absolutamente flexível. Nem sempre foi, mas tem se tornado cada vez mais flexível. É um planejamento que decorre sempre daquilo que os alunos me mostram e daquilo que eu sou capaz de perceber nos alunos. Porque às vezes, os alunos me mostram e eu não consigo perceber e ainda tem um pouco deste revestimento, o do professor como autoridade maior dentro da sala de aula, e aí os alunos mostram e eu não tenho sensibilidade para perceber onde eles estão... (Entrevista Prof. Lagarta)

Em semelhante perspectiva, Prof. Coelho afirma

quando eu comecei eu procurava seguir ao pé da letra esta estrutura de planos, dia de aula, tal conteúdo... Hoje eu já vejo de uma forma diferente, porque a gente tem que estar atento também às novidades do campo acadêmico e também outros campos sociais, eles vem influenciar na construção do conhecimento do aluno. Então a gente tem que estar muito atento para estas nuances, para poder puxar para incrementar nossas aulas, para torná-las mais atrativas, para significar socialmente, para o aluno. (Entrevista Prof. Coelho)

Ao observar as aulas e considerar as afirmações dos entrevistados, percebi que os docentes estudados buscam fugir da *concepção bancária* de educação. Eles evitam reconhecer seus educandos como depósitos vazios para conteúdos previamente determinados, desenvolvem suas aulas e definem os conteúdos a partir de uma perspectiva *problematizadora* de educação, sem certezas *a priori* (FREIRE, 1987). Em todas as oportunidades que observei foram enfáticos nessa perspectiva flexível e reflexiva, sempre estimulando, por diferentes estratégias os educandos a irem nesse caminho.

¹⁵ FISEM é uma modalidade de curso oferecida aos finais de semanas, os alunos têm aulas na sexta à noite e no sábado de manhã e de tarde.

Ambos os docentes apresentam, em suas aulas, a organização prévia dos conteúdos e como serão trabalhados. Em geral, depois dos primeiros contatos com as turmas elaboram o planejamento com variadas formas e estratégias de aulas: dinâmicas de grupo, apresentações de vídeos, utilização de desenhos, dramatizações, pesquisas e discussões coletivas na sala de aula. Há também aulas expositivas, no entanto bem menos utilizadas.

No começo [da carreira de docente] eu, com frequência, utilizava o recurso da aula expositiva. Hoje mesmo perante turmas muito grandes, eu evito. Não que evite exposição, por exemplo, mas a exposição decorre sempre de uma questão que os alunos trazem para a aula. (Entrevista Prof. Lagarta)

Então é importante mudares a estratégia, desfocar um pouco daquela estrutura, até mesmo às vezes descaracterizando um pouquinho a forma do conteúdo para poder fazer, como se diz, dar uma enganada nos alunos, dar uma curva, dar uma volta neles para poder atingir o objetivo. Fazer uma atividade mais dinâmica, depois a gente retoma a parte teórica, discutir textos, pensar, ler, fazer seminários, ou até mesmo fazer um seminário num outro ambiente, como o pátio. Então, são estratégias. (Entrevista Prof. Coelho)

Em uma das aulas observadas do professor Coelho, ele a iniciou comentando com os estudantes que o dia estava muito bonito e que deveriam aproveitar aquela bela manhã de sol. Orientou que todos fossem para o pátio da faculdade, em um local com bancos sob uma árvore, e lá discutiu as considerações dos estudantes sobre algumas apresentações ocorridas na semana anterior. Essa atividade não estava previamente planejada daquela forma, mas prof. Coelho percebeu que os estudantes estavam bastante cansados, pois vinham de uma aula prática, e, segundo ele, certamente ficariam com sono se a discussão fosse em uma sala fechada.

Professor Lagarta, na primeira aula que observei, iniciou apresentando um filme e, a partir do seu tema, provocou a discussão sobre o conteúdo da aula. Em outra oportunidade,

durante a apresentação de um grupo que, por sua orientação, trouxera para aula algumas ilustrações de obras de arte do período histórico no qual vivera o autor que estavam discutindo, aproveitou uma fala dos estudantes para, através de um computador conectado na Internet, visitar um museu virtual e apresentar particularidades sobre o contexto em que viveu o pensador que estudavam. Esse *tour* virtual não estava previsto.

Apesar de simples, essas duas situações desvelam muito da postura dos dois docentes, ambos demonstraram grande sensibilidade para *ler* a turma. Eles sempre estavam atentos aos sinais e às falas dos estudantes, fazendo mudanças no planejamento da atividade, quando necessário.

É visível, nesses dois docentes, a preocupação, ou melhor, a concepção que o conhecimento é algo construído na relação entre o docente e o estudante e que essa construção não é algo simples nem acontece através de longas exposições docentes. Ambos buscam estratégias que mobilizem os conhecimentos prévios dos estudantes e que os levem a dialogar com novos conhecimentos que não se limitam aos conteúdos específicos definidos no currículo oficial. Em suas práticas ambos transparecem a perspectiva de um educador problematizador que, “*re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscividade dos educandos*” (FREIRE, 1987, p. 69).

No fazer dos entrevistados, percebe-se uma concepção de educador-educando e educando-educador que supera a ideia de educador do educando. *Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em dialogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade já não valem”* (FREIRE, 1987, p. 68).

Os docentes observados apresentam concepções bem definidas quanto à construção do conhecimento e de como as aulas devem ser estruturadas para que os estudantes possam chegar à aprendizagem. Essas concepções apoiam suas práticas e a forma como desenvolvem suas aulas. Professor Coelho deixa claro que a aula não é do professor e que o conhecimento é construído à medida que o aluno consegue contextualizar o conteúdo.

[...] a aula, na verdade, é um todo, a aula não é do professor, o aluno tem que sentir que a aula é dele, que ele está ali no ambiente para construir conhecimentos, tirar dúvidas, aprender, discutir com os colegas, não chegar a uma resposta única, uma questão dialética, digamos assim, dialógica, cada um contextualizar e trazer suas questões. (Entrevista Prof. Coelho)

Professor Lagarta enfatiza:

A ideia fundamental de que o conhecimento não pertence ao professor, de Paulo Freire, de que o conhecimento é universal, que o conhecimento está, ele marca o aluno que conhece. O que precisa então é dialogar, colocar em diálogo o conhecimento do professor com o conhecimento do aluno. (Entrevista Prof. Lagarta)

As práticas observadas dos docentes explicitam a preocupação de tornar os estudantes protagonistas de suas aprendizagens, sujeitos construtores de saberes. Em geral, estas práticas extrapolavam as paredes das salas de aula, acontecendo em auditórios, em museus ou, até mesmo, sob alguma árvore. Suas estratégias iam muito além de aulas expositivas, nas quais o docente é o centro das atenções, a preferência era por dinâmicas coletivas de pesquisa, elaboração e diálogo.

O professor constrói um conhecimento na relação com o aluno, na relação com a teoria e na relação com o próprio mundo. (Entrevista Prof. Lagarta)

A postura e a iniciativa dos dois docentes denotam a influência do pensamento de Paulo Freire e de outros educadores, quanto às concepções de ensino e aprendizagem presentes em suas aulas. Ambos entendem que a educação se efetiva no processo entre o educador-

educando mediatizados pelos mundo, dessa forma, “*ao contrário daquela [educação] que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens*” (FREIRE, 1987, p. 70).

Professor Coelho afirma acreditar na concepção dialógica de ensino e aprendizagem, mas ressalta as dificuldades, às vezes encontradas, para implementá-las nas aulas, devido à resistência dos próprios estudantes.

a aula não é do professor, ela é do aluno e que o aluno tem que ser participativo, só que este processo além de construir conhecimento tem toda uma estrutura cultural, de pensamento, do que é uma aula, que o aluno já traz consigo. Então, a gente também tem uma atividade de inovação com o intuito que ele aprenda, só que ele já vem com uma pré-concepção que, para ele, muitas vezes, uma inovação ele fica receoso, duvidando se aquilo lá efetivamente é para o aprendizado ou é para “*ah, é para matar tempo, o professor quer que a gente apresente um trabalho, que a gente faça uma leitura, que a gente traga, faça um teatro ou faça um desenho, para ele não dar aula*”. Então essa ideia da concepção de aula é uma concepção histórica. (Entrevista Prof. Coelho)

Ser docente universitário é um processo em construção para os dois entrevistados.

[...] sempre digo para os alunos que o bom professor universitário, para mim, é aquele que fica pronto depois dos cinquenta anos. Como eu estou longe dos cinquenta, eu acredito que estou buscando ainda um perfil, não sei se é a palavra ideal, mas mais correto, que atenda as necessidades de formação dos acadêmicos. Que atenda às minhas necessidades, valores, forma de pensar e agir... (Entrevista Prof. Coelho)

[...] acho que foi assim que eu fui me constituindo professor. E acho que tem algumas questões que não estão resolvidas, mas espero que não fiquem resolvidas nunca... (Entrevista Prof. Lagarta)

Aparentemente ,os dois docentes apresentam ideias distintas do percurso profissional. Professor Coelho afirma que o docente universitário só está pronto depois dos 50 anos. Professor Lagarta parece não acredita na perspectiva de, algum dia, o docente estar pronto, mas ao contrário, considera que ele permanece eternamente em formação.

Talvez a afirmação de Coelho não represente exatamente o que ele pensa, pois ao observar suas aulas e conversar sobre suas concepções, percebi que ele também concorda com a concepção de que estamos permanentemente em formação. Note-se que os dois entrevistados estão em momentos distintos de suas carreiras profissionais.

Prof. Coelho está na chamada fase de estabilidade e consolidação de um repertório pedagógico (HUBERMAN, 1995). Ela caracteriza-se pela consolidação de um sentido de *“pertença a um corpo profissional e a independência. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”* (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Prof. Lagarta tem mais de 30 anos de docência e, pela análise de Huberman (1995), encontra-se no final da *fase de diversificação*, quase entrando na *fase de serenidade e distanciamento afetivo*. Ainda que o professor Lagarta apresente realmente grande serenidade no trato cotidiano das questões pedagógicas, outras características dessa fase não estão presentes em sua atuação. Por suas concepções, revela intensa motivação para diversificar suas aulas, característica de professores mais jovens.

A construção destes docentes universitário vem acontecendo desde o período em que eram estudantes, o que corrobora o afirmado no capítulo dos saberes docentes: as vivências e experiências, mesmo antes de iniciar a prática profissional, determinam, em muito, o modo de ser e fazer. As referências que os docentes tiveram, em suas trajetórias, contribuiu significativamente para construção de sua profissionalidade.

Na graduação, os professores sempre me marcaram, alguns com uma perspectiva mais técnica, mas com critério, com postura, com clareza para explicar os conteúdos, os objetivos. Outros, da parte mais subjetiva, das humanidades. O professor de didática, muito empírico, não muito teórico, mas também muito claro, preciso. Uma fonte significativa até para que eu pudesse compreender o que é a escola, nas disciplinas pedagógicas, didáticas, de prática de ensino. Foi meu tutor, professor e teve até influência em querer ser professor. (Entrevista Prof. Coelho)

[...] alguns educadores que eu lia, por exemplo, Paulo Freire não estava presente na sala de aula da faculdade de educação. Então eu ia fazendo uma leitura em paralelo e frequentando as aulas. Mas eu encontrei professoras maravilhosas, a M... era professora na época e era uma figuraça. E encontrei, lógico, professoras muito burocratas e fui conseguindo distinguir, tanto na história quanto na (pedagogia) UFRGS, a professora que era professora e a professora que eu não via razão de seguir não só o que dizia, mas o próprio exemplo pedagógico. Então eu fui me tornando um professor assim. [...] Mas eu tive ali grandes educadores que foram efetivamente responsáveis pelo meu encontro com a educação e uma forma de educar. (Entrevista Prof. Lagarta)

Os saberes profissionais docentes, descritos por Tardif (2002), e suas características, podem ser identificados nas práticas e nas falas dos dois docentes pesquisados. Ambos percebem que seus saberes são resultado de uma formação e de uma trajetória de vida, admitem que estão em formação e que suas práticas estão em constante transformação e crescimento, influenciadas pelos conhecimentos específicos das suas áreas de conhecimento e pelas experiências vividas no cotidiano da sala de aula universitária.

Está também presente a característica da temporalidade dos saberes, como evidenciado quando com eles conversei sobre as transformações na forma de ser e fazer de suas práticas, desde o início da docência.

... quando comecei, com 23 anos, eu era muito rígido, teórico, conteudista,

sem muita flexibilidade para as questões pessoais dos alunos. Não que seja conteúdo, mas faz parte, para aprendizagem. E aí, depois a gente vai mudando um pouco, vai flexibilizando, vai entendendo. (Entrevista Prof. Coelho)

No começo eu, com frequência, utilizava o recurso da aula expositiva. Hoje mesmo perante turmas muito grandes, eu evito. Não que evite exposição, por exemplo, mas a exposição decorre sempre de uma questão que os alunos trazem para a aula. [...] Então, se no começo a exposição era um elemento frequente, hoje ela é cada vez mais rara e ela tem uma duração equivalente ao problema que o aluno traz. [...] Um outro fator é o fator de uma certa construção de temas da aprendizagem dos alunos, que era uma questão com a qual eu nunca me preocupava no começo. No começo havia um currículo e eu julgava que precisava seguir aquele currículo. Hoje há um currículo e eu procuro seguir o currículo dentro da possibilidade que os meus alunos revelam de interesse pelo currículo. (Entrevista Prof. Lagarta)

Os dois docentes deixaram claro que seus saberes transformaram-se com o tempo, pois suas práticas mudaram durante a trajetória profissional. Eles foram se transformando, incorporando experiências e conhecimentos e constituíram maior segurança e autonomia em suas aulas.

Professor Coelho destaca, na entrevista, algo que remete à questão dos saberes docentes como saberes personalizados e situados. Segundo ele,

Se o professor não se conhece enquanto tal e sabe ter uma perspectiva, uma visão crítica do que ele está se propondo, o que ele está realmente fazendo, do que ele pode fazer, se ele está aquém destas possibilidades, se ele está se doando ao máximo. Acho que isto é o primeiro caminho. (Entrevista Prof. Coelho)

Este professor acredita que a busca pelo autoconhecimento é algo essencial ao docente e à constituição de sua prática. Conhecer a si mesmo e a seus alunos possibilita o crescimento do docente e de sua prática. Os saberes profissionais, para Prof. Coelho, são personalizados à

medida que são construídos e ressignificados individualmente pelo docente, durante sua prática, mas são também coletivos e situados, pois, simultaneamente, construídos e socializados no grupo profissional e com os estudantes, no processo de ensino e aprendizagem.

Essa visão de construção coletiva está muito presente na prática e na fala do prof. Lagarta. Ele assume que o conhecimento é construído no processo educativo pela relação entre o educador-educando e educando-educando mediatizados pelo mundo. A teoria só tem sentido na medida em que serve para interpretar e ressignificar o mundo.

Ainda em relação as características dos saberes docentes, ambos os entrevistados percebem e reforçam a perspectiva que o saber do docente *carrega consigo as marcas de seu objeto, que é o ser humano* (TARDIF, 2002).

Ambos os docentes trazem presente a questão da sensibilidade em relação a seus alunos, *ensinar algo é, antes de tudo, ensinar algo a alguém*. Como cada indivíduo é diferente, suas formas de aprender também são diferentes e demandam cuidados e atenção individualizados.

Segundo prof. Coelho, além do autoconhecimento,

a outra questão é o ser *docente*, no sentido não *stricto* da palavra, mas o *lato*, de querer trabalhar com pessoas, de administrar conflitos. Esta questão de administração de conflitos acho que é interessante. Talvez seja muito mais a questão de relacionamentos, as questões humanas que eu estou falando, do que propriamente de conhecimento da ordem epistemológica. O professor tem que ser muito mais epidérmico, sentir, ser mais emotivo, ser "tio". Então, são questões que eu considero fundamentais, porque se ele se auto-conhece, se ele sabe suas possibilidades e limitações, se ele consegue sentir a sua turma, cada aluno, o que efetivamente tem de potencial dos seus alunos, se ele busca, a partir desta relação, se auto-conhecer e sentir os outros, então se cria um ambiente, um clima muito propício para o aprendizado. [...] Então, dos saberes docentes, acredito que sejam estas questões das relações humanas, do sentir, ser, pensar, eu acredito que sejam estes encaminhamentos que mais me chamam a atenção. (Entrevista prof. Coelho)

Professor Lagarta, em vários momentos de suas aulas, deixa explícita sua preocupação com o que os estudantes estão ou não conseguindo elaborar. Em muitas situações, ele deixou claro que é necessário ter muita sensibilidade para ler o que os estudantes tentam dizer e considerar isso na elaboração da aula e em seu desenrolar. Referindo-se a essa leitura do contexto e dos estudantes, ele afirma:

Ele é importante porque ele desvela o lugar em que está o aluno, ele te mostra o lugar onde está o aluno, a carga de senso comum que o aluno traz, a carga de saberes acadêmicos já acumulados, a carga de criticidade que o aluno foi capaz de desenvolver.

[...] Ele define o planejamento do começo e depois ele vai redefinir mais adiante quando ele já for capaz de revelar o seu interesse verdadeiro, não o seu interesse local, imediato, daquela disciplina, mas seu interesse verdadeiro como ser humano, que está vivo, vivendo a sociedade, (isto é muito importante) ou seja, (...) vai revelar por ai que algumas coisas mudam, radicalmente. (Entrevista Prof. Lagarta)

O fator humano, o fato de lidar com seres humanos, tem de ser considerado tanto no planejamento quanto no replanejamento das atividades, isso tem que ser uma característica do docente.

Se você pega um aluno que está marcado por conflitos, você tem que desenvolver um processo de habilidade muito grande, mediar conflitos entre alunos, recuperar o aluno para a sala de aula mesmo quando ele está envolvido na mais profunda tristeza, de chamá-lo, de conquistá-lo para vir para a aula. Às vezes eu tenho que pedir para o aluno ficar quieto um pouco, ter um pouco mais de trato cordial com seu colega, isto ocorre e afeta, porque quando você não consegue ter o universo, o seu universo da sala de aula, (junto com você), há um processo de dispersão e você tem que tentar recuperar isto de alguma forma e, às vezes, é difícil... Porque não há só o humor dos alunos, há também o humor do professor. (Entrevista prof. Lagarta)

Professor Lagarta tem clara a necessidade de convidar os estudantes a participarem da aula e, de alguma forma, conquistá-los para o processo de ensino e aprendizagem. Eles precisam estar envolvidos de tal modo nesse processo que se disponham a aprender, pois *“embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode*

forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 268).

Em relação às práticas e aos saberes docentes, ambos os docentes constituíram um saber-ser e um saber-fazer próprios permeados de saberes curriculares, disciplinares e de experiência. Eles são exigentes em relação à aprendizagem dos estudantes e flexíveis quanto ao planejamento e sua aplicação. Valorizam profundamente os aspectos humanos, característicos do trabalho docente, e demonstram muita satisfação quanto à profissão que escolheram e na qual atuam.

Além de identificar os saberes profissionais docentes, cabe resgatar que a construção da profissionalidade é influenciada pela cultura docente que, segundo Pérez Gomes é:

o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. (2001, p. 164)

Nossos docentes convivem em seu grupo profissional e dialogam sim com as crenças, valores e hábitos dominantes nesse grupo, mas ambos demonstram um distanciamento de uma cultura docente conservadora, pois apresentam uma grande autonomia, independência e segurança profissional adquiridas ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Como lembra Peres Gómez (2001, p. 166), resgatando Gitlin (1987), *nem a estrutura da escola, nem a cultura docente por si mesmo determinam o comportamento do professor. O comportamento do docente reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses, e ideologias e a pressão da estrutura escolar.*

6.2 A História da Falsa Tartaruga (a intuição acontecendo)

Ao iniciar a análise sobre as intuições docentes, é preciso resgatar que o problema da descrição das experiências subjetivas da consciência é realmente complexo. Quero evitar, ao máximo, a possibilidade de objetivar o que é essencialmente um verdadeiro conjunto interno de experiências, algo que talvez não possa ser descrito de uma única forma, a não ser, seguindo o caminho explicativo da ‘objetividade-entre-parênteses’.

Descrever o que observei e conversei com os docentes sobre o tema da intuição não foi fácil. Muitas vezes, foi necessário recorrer às minhas vivências e experiências, como uma estratégia de análise para possibilitar certas percepções sobre as situações encontradas.

A dúvida inicial do estudo estava relacionada à percepção dos docentes universitários sobre a presença da intuição e seu papel na prática cotidiana. Depois de longos diálogos com *Alice* e com os entrevistados, das observações da prática e da análise dos saberes descrita até aqui, comecei a entender melhor como a intuição apresenta-se na prática e qual sua importância para os docentes.

A intuição remete a ‘formas de saber’ que têm, em comum, a falta de uma compreensão articulada, clara ou racional. Ela é a apreensão imediata de uma situação ou realidade, sem a intervenção de nenhum tipo de racionalização (CLAXTON, 2002), que resulta em reflexão, sentimento, impressão ou sensação que podem vir seguidos de decisão ou ação (ERAUT, 2002).

Ao observar as práticas dos entrevistados encontrei muitas situações explícitas em que foram realizados replanejamentos; mudanças de percurso intervenções imediatas por parte dos docentes que não estavam planejadas situações e decisões que não se caracterizavam como ações habituais para problemas previamente conhecidos.

Nas situações observadas, as decisões e ações rápidas realizadas no contexto do

trabalho não se caracterizaram pela utilização de conhecimentos tácitos, pois, como mostra Eraut (2002), não representavam ações ‘despreocupadas’ ou rotineiras. Os docentes analisados possuem uma experiência constituída, uma forma de saber-fazer e planejamento cotidiano, mas, em muitas situações, o planejamento era revisto e alterado em virtude do momento, do contexto, da leitura imediata que faziam do grupo.

Percebi sobre os docentes do estudo que, apesar de ambos serem bastante seguros em suas práticas, em nenhum momento demonstraram necessidade de se apegar a um roteiro ou planejamento rígido, abrindo sempre a possibilidade de mudanças e revisões sobre o que deveria acontecer. Os dois demonstram muita flexibilidade na condução de suas práticas. Esta é uma das características do professor intuitivo ou do uso da intuição no fazer pedagógico.

A intuição supõe a reformulação ou replanejamento das situações, possibilitando a busca de novas alternativas, por vezes, criativas. Os docentes que permitem mudanças de rumo, alterações em seu planejamento, que costumam ter uma prática cotidiana flexível diante dos acontecimentos, também costumam valer-se da intuição nessas situações (CLAXTON, 2002).

Os participantes do estudo fogem do modelo demasiado fechado, do docente como um técnico. Eles estão distantes do primeiro excesso descrito por Tardif (2002), que define o professor como alguém que se baseia fundamentalmente em *uma racionalidade fundada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento*. O professor ideal, nessa perspectiva, é visto estritamente como um *‘sujeito epistêmico’, um sujeito científico ou definido essencialmente pelo seu caráter de mediador do saber* (TARDIF, 2002).

Ambos são rigorosos e exigentes quanto à construção dos conhecimentos pelos estudantes, mas flexíveis e fundamentalmente dialógicos em suas aulas. Prof. Coelho demonstra ser um pouco mais ‘rígido’ em relação aos conteúdos e à forma de trabalhar, talvez por ser um pouco mais jovem e ter menor tempo de experiência no ensino. Ainda assim, em sua fala percebe-se o quanto tem mudado nesse aspecto com a ampliação de sua experiência.

[...] quando o profissional está começando, em qualquer área, se ele tiver um encaminhamento, um norte, uma súmula para seguir, um planejamento, enfim que ele possa organizar, melhor. Porque aí a gente consegue dirimir as inseguranças. Mas quando a gente vai pegando experiência, vai captando e relacionando os diversos conteúdos a gente vai flexibilizando. Eu acredito que o planejamento é importante, qualificar, variar, trabalhar o processo para entendimento dos conteúdos, mas conforme o professor vai ficando experiente, ele vai relativizando o planejamento. (Entrevista prof. Coelho)

Prof. Lagarta parece também ter vivido esse processo em sua carreira. Inicialmente seguia de forma mais linear o planejamento e, com o passar do tempo, ao adquirir mais experiência e conhecimentos, tornou-se mais flexível.

No começo havia um currículo e eu julgava que precisava seguir aquele currículo. Hoje há um currículo e eu procuro seguir o currículo dentro da possibilidade que os meus alunos revelam de interesse pelo currículo. Em algumas disciplinas, diferente de outras, eu estou mais preso ao currículo. Em outras, me liberto mais, me sinto mais livre. E fazendo uma abordagem do currículo eu não faço sempre uma abordagem direta do currículo. Pelo contrário, às vezes faço uma abordagem distante mesmo. (Entrevista prof. Lagarta)

Essa postura mais flexível não se refere somente ao planejamento amplo. No dia-a-dia, durante as aulas, observei mudanças e reorientações do planejamento realizadas a partir de decisões momentâneas dos docentes. Em vista dessa constatação, questionei os docentes sobre tal postura e se ela era uma estratégia planejada ou algo que acontecia sem premeditação. Professor Lagarta respondeu da seguinte maneira:

Acho que são as duas coisas. É uma estratégia e acho que acontece. Por que seria uma estratégia? Uma estratégia na medida em que o diálogo com o aluno te orienta sobre os saberes que o aluno tem. Estes saberes, eles podem estar marcados por uma situação de desconfiança do aluno em relação ao professor. Então o aluno chega à sala sabendo que há um currículo, que há

um programa. E ele traz a sua preocupação em cima daquele programa. E eu faço esta primeira escuta e monto a minha estratégia em cima da primeira escuta. Mas esta escuta, ela passa por transformações, como passa por transformações o aluno, enquanto o aluno vem adquirindo confiança no professor e o professor conhecendo o aluno. (Entrevista prof. Lagarta)

Ambos os docentes utilizam-se, em suas aulas, da intuição para resolver problemas e para tomar decisões imediatas, sempre que necessário, bem como para intermediar a aprendizagem ou para avaliar uma situação de forma imediata. Nas aulas observadas, os professores conseguiram resgatar conhecimentos de diferentes áreas, articular essas referências com a temática da aula, fazer conexões com o conteúdo que estava sendo apresentado e, quando necessário, reformularam o caminho a seguir.

Como afirméis no capítulo sobre a intuição docente, os processos intuitivos acontecem em quatro contextos gerais: resolução de problemas; tomada de decisões; aprendizagem; avaliação de situações (ERAUT, 2002). Contextos esses observados nas aulas dos entrevistados.

Os próprios docentes estão cientes da forma de ser/agir intuitiva, ainda que, por definição, não tenham refletido sobre isso. Professor Coelho denominou de *insight* essas tomadas de decisões imediatas.

Às vezes são *insights*, assim, bem de momento. Mas as vezes são o acompanhamento de semestre, em que a gente está acompanhando o rendimento da turma, o que a turma está dando de retorno para o professor, como ela está se estruturando, então tem duas possibilidades aí: esta do insight, do momento, como eu falei antes, que ela é muito para resolver, para equacionar um problema circunstancial, momentâneo, e tem também o redirecionamento de estratégia a partir de uma amostragem de aula, de várias aulas. E aí tem a questão de se a gente pode classificar, como tu disseste: esta momentânea é mais subjetiva e a questão observacional, de sistematização e acompanhamento, aquela que demora mais para se tomar uma decisão, ela é mais pautada para um resultado, de aula. (Entrevista prof. Coelho)

Professor Coelho tem presente que, muitas vezes, são necessárias mudanças momentâneas e observa que muitas dessas mudanças geraram novas estratégias para suas aulas.

Muitas das estratégias que eu uso, hoje, elas são oriundas de adaptações momentâneas. Então surgiu aquela necessidade, a turma estava aquém do desejável para aquela aula, enfim, e a gente teve que adaptar, trazer uma nova estratégia, ou pegar uma estratégia e dar uma re-paginada nela e, conseqüentemente, isto acabou se tornando parte das possibilidades das minhas aulas. Em alguns momentos, umas turmas são mais eficientes, eficazes, melhor dizendo, outras nem tanto, mas o objetivo é o mesmo. Vai muito de cada turma, de cada aluno, de como eles percebem o conteúdo, de como ele vê. (Entrevista Prof. Coelho)

Outra característica da intuição destacada por Claxton (2002), que observei nos docentes estudados é que ela, em contraste com o pensamento analítico, busca uma compreensão mais sintética dos diferentes elementos de uma situação problema, busca fazer uma leitura da totalidade, algo mais amplo que a simples soma das partes. Em alguns casos, ao ler o contexto da sala de aula, o docente, de forma *intuitiva*, consegue ir além dos elementos superficiais e articula imediatamente uma leitura mais global do que se passa.

Professor Coelho, ao respondendo se a intuição está presente em sua prática docente, salienta a preocupação em compreender as situações do cotidiano da sala de aula de forma mais ampla, sem generalizações e abstrações, mas, ao mesmo tempo, observando o que os estudantes estão lhe dizendo. Nessas situações, ele entende que o agir intuitivo está presente na prática pedagógica.

É o momento, é perceber, é sentir, é ver, contextualizar, é perceber aquelas movimentações que se estabelecem a partir daquela necessidade. Só que o importante desta questão do insight, do intuir, é que não pode ser um intuir individual, tem que ser coletivo. Quando a gente faz assim "*Bah, a turma tal*", a gente também não pode generalizar a turma por características de um ou dois alunos. Então este intuir, este insight, ele tem que surgir a partir de uma demanda coletiva. Não é que a gente quer homogeneizar uma situação e

sim, atender a todos, dar conta disto. Então, acho que este intuir tem muito desta questão de não generalizar por poucos alunos, um ou dois, a gente tem que ver o todo. Tem uma dinâmica aí das lideranças, positivas e negativas, tem as estratégias diferenciadas de operar com o professor, enfim, cada turma tem as características, mas o professor tem que tomar muito cuidado com este intuir, de não generalizar em função de um ou dois alunos. (Entrevista prof. Coelho)

Observando suas aulas, foi possível notar que prof. Coelho tende a *ler* a turma a cada aula. Esta leitura busca, em geral, uma percepção da totalidade do que está se passando, sem grandes desdobramentos analíticos. Tais leituras, durante as aulas, foram imediatas, rápidas e objetivas.

Nas aulas do prof. Lagarta, a leitura mais ampla do contexto acontecia, muito claramente, quando algum estudante fazia um questionamento e ele buscava responder. Ao mesmo tempo, tentava ampliar o questionamento para algo que pudesse ser contextualizado e trabalhado pelo conjunto da turma.

Sobre a questão das mudanças na aula, geradas pelos questionamentos dos estudantes, disse professor Lagarta:

Esta questão é chave. No começo isto era de um espontaneísmo brutal. Eu percebia que o aluno trazia uma questão e que a questão era importante e ia à questão de forma muito espontânea. E às vezes eu me perdia de tal forma que não conseguia retornar para o leito do rio, lá, para o tema mais importante. Com o passar do tempo, eu fui reorientando isto para, primeiro, procurar responder e segundo, para utilizar o desvio como um momento de ampliar o universo de discussão, mas tendo sempre a preocupação de retomar o tema central. (Entrevista prof. Lagarta)

Essa característica intuitiva dos docentes tanto está presente na prática como mostra-se uma preocupação em suas falas:

Universalizar um problema para que o aluno tenha a dimensão do universal. Não ficar naquilo que é o problema, na sua dimensão mais íntima, mais significativa do próprio problema, mas contextualizar o problema no universo da sociedade, no universo do próprio curso. (Entrevista prof. Lagarta)

Segundo Atkinson e Claxton (2002), a intuição pode proporcionar um meio holístico de conhecer – ao que parece de natureza inconsciente, mas não carente, portanto, de base. Ao contrário, sua base é constituída da totalidade do que se conhece, mas que, devido à sua magnitude e complexidade, não pode se manter na consciência.

No capítulo em que tratei, teoricamente, da questão da intuição, destaquei que, ao contrário do que alguns pensam, ela não é uma característica de pessoas inexperientes, pressupõe sim uma gama de conhecimentos e experiências adquiridas durante a trajetória de vida. Sobre isso, professor Lagarta fez uma observação muito interessante:

Acho que antes ela (a intuição) acontecia, mas não era consciente. Acho que com o amadurecimento profissional, o tempo de magistério, ela foi se tornando consciente. E é interessante você observar, por exemplo, que ela é muito mais presente no começo do que no fim da semana. O cansaço da semana a tolhe, porque aí a atenção está diminuída, o cansaço já ocupa mais espaço. (Entrevista Prof. Lagarta)

Além de corroborar a ideia de Claxton (2002), a afirmação do professor Lagarta chama a atenção para uma característica a mais sobre a intuição na prática pedagógica. Em sua percepção, além de ter experiência e conhecimentos sobre o que trabalha, o docente, à medida que fica mais cansado fisicamente, diminui sua capacidade de observar e aproveitar-se dos momentos de intuição.

Ainda sobre a questão da experiência e da intuição, o mesmo professor afirma:

acho que a minha resposta quando mais jovem era muito espontaneísta, eu não conseguia ter e às vezes inclusive eu não tinha conhecimento sequer para me orientar. Quer dizer, o aluno me trazia um problema que eu desconhecia e eu não conseguia então reorientar a discussão porque desconhecia. (Entrevista prof. Lagarta)

Professor Coelho tem um tempo menor de experiência docente, mas, quando questionado sobre a importância do conhecimento específico e da experiência para o surgimento da intuição, respondeu da seguinte maneira:

quando a gente está começando, a gente tem insegurança em relação ao conteúdo, então como a gente tem que se apegar ao conteúdo, a gente fica firme nele, para não soltar, para não perder o fio da meada da aula. Quando a gente vai se apropriando mais do conteúdo, vai ficando mais conhecedor do assunto, em função da experiência, da prática dos semestres decorrentes, daquele mesmo conteúdo, então a gente vai se permitindo ver coisas que não via antes. E este ver coisas que não via antes está neste aspecto, de entender a aula e o conteúdo no aluno e não em si mesmo. Então acredito que sejam mudanças que são paulatinas na vida de todos os professores. Pelo menos eu acredito que devam ser. E perceber esta mudança, que muitas vezes ela é paradigmática, uma mudança que é gradual mas ela acontece muito na vida da gente. (Entrevista prof. Coelho)

A intuição carrega forte componente afetivo, uma implicação emocional por parte do sujeito do conhecimento. Esse componente afetivo, esse saber sensível tornam a prática mais relevante. Muitas vezes, se age e se opta por um caminho que, tradicionalmente, não seria escolhido, mas a intuição leva a pensar nele como o mais significativo.

O componente afetivo apresenta-se, nesses docentes, de forma explícita. Ambos destacam a importância da relação afetiva, do resgate do humano na prática pedagógica. Para ser docente não basta ter conhecimentos, é preciso sentir os estudantes, sentir o contexto e reconhecer essa relação que se estabelece. O dado afetivo, por vezes, influencia a escolha do caminho a seguir.

Prof. Coelho comenta:

[...] o professor universitário da área da educação física, para ele atender as necessidades de formação, ele tem que ser cada vez mais focado no sentir, no ver este conteúdo no aluno, porque aí ele está atendendo uma demanda contextual e moderna do aluno e não o retrógrado. Então eu vejo que as pesquisas científicas estão aí, o conhecimento científico está aí, mas o sentir, o ver o conteúdo no aluno é o caminho para que a gente consiga avançar. [...] Então, se a gente entender que a aula é um constructo, centrado em conteúdos e objetivos, com uma estratégia que ela tem as suas variantes a partir dos alunos, dos insights, e às vezes os insights não são só dos professores, são dos alunos também. Insights de relacionar estes conteúdos, de trazer estas ideias, estas questões intuitivas que são reversíveis da vida deles, do que propriamente eles estudam, então acho que este é o segredo. E relações humanas, para mim é o principal aspecto. Sem relações humanas dificulta bastante a forma de se construir conhecimento, aprendizagem, enfim. (Entrevista prof. Coelho)

Professor Coelho busca, constantemente, em suas aulas, fazer valer a afetividade, não só em seu fazer pedagógico, mas também incentivando nos acadêmicos essa sensibilidade, para que suas aprendizagens sejam significativas e para que possam ter essa perspectiva como exemplo para suas práticas futuras.

ele [o professor] tem que sentir. Como eu estava falando, até nas questões biológicas, ele tem que sentir, tem que ver no aluno, tem que perceber, tem que entender. Então, se a gente conseguir desenvolver isto no aluno, até não sei se pela própria questão de espelho, de ver o professor. (Entrevista prof. Coelho)

Prof. Lagarta sintetiza, de maneira muito interessante, o que é o processo intuitivo para ele:

[...] a intuição não está na abertura para as questões do aluno. A intuição está na percepção do que o aluno te traz. O que o aluno te traz que pode ser

significativo para ele e para o mundo, o que o aluno te traz que não é significativo, mas é, digamos, uma curiosidade. Então você tem que ter, digamos, a capacidade de antever e isto seria a intuição. Como é que você para e antevê o caminho que o aluno está percorrendo e que a turma, junto com o aluno, está percorrendo. (Entrevista prof. Lagarta)

Como diz professor Lagarta, a intuição permite ir além da pergunta, perceber as questões de forma mais ampla, de maneira imediata, sem uma longa reflexão. Ela é um processo e , em geral, vem acompanhada da sensação que se deve seguir determinado caminho sem, necessariamente, saber argumentar naquele momento o porquê.

Os processos intuitivos estão sistematicamente presentes na prática dos dois docentes pesquisados e, igualmente, em minha prática, motivo que me levou a esse estudo.

Na sequência, apresento as conclusões a que cheguei, após observar as aulas e entrevistar os dois docentes participantes dessa pesquisa.



7. Rainha Alice (considerações finais)

“Crianças que queiram esta história ouvir,
Espertas, ouvidos curiosos e
Lúcidos, devem pertinho se reunir.

Imaginário País das Maravilhas percorrem,
Devaneando enquanto os dias passam,
Devaneando enquanto os verões morrem.

Encantadas, pela corrente se deixam levar...
Lentamente sucumbindo ao fascínio da
Lenda... Que mais é viver senão Sonhar?"

(CARROLL, 2002, p. 266)

“*Uma intuição não se prova, se vivencia*” (BACHELARD, 2007, p.14). O principal objetivo dessa tese foi de vivenciar uma intuição sentida há muito tempo. No decorrer deste estudo, busquei *sonhar* com a intuição como uma forma de sentir/saber/fazer na e da prática docente, resgatando sua importância e tentando mostrar que ela não é algo místico ou mágico.

Busquei esse conhecimento no intuito de compreender mais sobre os processos de formação dos docentes, em especial, os universitários, objeto da investigação. Resgatei a fala de importantes teóricos do campo da educação, abordei a docência universitária, os saberes profissionais docentes e a intuição para contextualizar e compreender a formação e a prática, bem como o papel desses elementos na docência universitária.

Minha incursão pelo campo empírico corroborou algumas afirmações iniciais do

estudo e possibilitou entender melhor como os docentes universitários, sujeitos históricos, pertencentes a um grupo socialmente constituído e detentores de saberes que lhe são próprios, utilizam-se da intuição em suas práticas.

Tentar desvelar a intuição não foi algo fácil, pois ela é algo crepuscular. Como afirma Schenberg (1984, p. 109), “*acredito que nem sempre se pode ver as coisas com clareza. Há coisas que, por sua própria natureza, não podem ser vistas com muita clareza. São coisas crepusculares, e se quiser vê-las com clareza elas somem*”. O desafio até aqui foi tentar compreender a intuição sem deixá-la sumir em demasiados raciocínios lógicos.

O interesse por esse tema está fundamentalmente ligado à necessidade de autoconhecimento, pois, durante minha trajetória, em diversos momentos, considerei-me um professor intuitivo, apesar de não saber ao certo definir o que isso significava e se esse modo de sentir/saber/fazer era apropriado ou ‘correto’.

Aos poucos, descobri que essa característica, esse singular modo de sentir/saber/fazer, não era uma questão tão incomum entre os docentes, o professor e físico Mario Schenberg, em uma entrevista, descreveu-se da seguinte forma:

Para começar, eu gostaria de dizer algumas coisas sobre minhas tendências de comportamento. Antes de tudo, sou pessoa de tendências intuitivas, e não de muitos raciocínios. Assim, me comporto de acordo com o que a intuição me sugere. Posso ter preparado uma aula de acordo com uma ideia e, ao chegar na sala, mudar completamente. Também não gosto muito de separar as coisas da vida. A vida não se separa em ciência, atividade política, atividade filosófica: a vida é uma coisa só, naturalmente marcada pela personalidade da pessoa, que se manifesta em tudo o que faz. Eu tenho tendência a ter uma personalidade intuitiva. Quando a gente se prepara muito, deixa de ser verdadeiro consigo mesmo, fica meio fingido, e dificulta o contato com as outras pessoas. Uma aula muito bem preparada, escrita, completa, é uma aula ruim, porque é uma coisa morta, não tem a vivacidade do que está sendo criado no momento em que se diz.

O principal não é transmitir aos alunos um grande cabedal de conhecimentos, mas comunicar certos pontos de vista. Sempre me guiei por isso, pela sinceridade em tudo o que se fizer, não ser pedante, não ter excessivas preocupações lógicas e com a coerência. Para muitos parece desorganizado, mas acho que essa maneira de agir penetra mais no espírito

do aluno que as aulas muito bem preparadas. Muitas vezes uma aula difícil faz o aluno pensar e pode lhe sugerir algo até anos depois. (SCHENBERG, 1984, p. 106)

Esse ser intuitivo, comentado Schenberg, levou-me a muitos lugares, conduziu-me a estudar, de forma profunda o que é efetivamente essa intuição, como ela se manifesta e que papel tem na prática docente. Ao longo desta tese, defendi a proposição de que existe, nas práticas docentes, uma dimensão intuitiva, algo que foge à compreensão racional, convencional.

Identifiquei, em minha trajetória de formação profissional, muitos momentos em que esse ser intuitivo esteve mais ou menos presente. Percebi também que alguns colegas e docentes que conheci igualmente apresentavam essa característica, essa capacidade de *ser* intuitivo.

Partindo de algumas premissas e ludicamente acompanhado por Alice, tracei os caminhos desse estudo, escolhendo dois docentes universitário de áreas e trajetórias diferentes, mas semelhantes em sua forma de saber-ser e saber-fazer pedagógico, a fim de, por meio da observação de suas aulas e dos diálogos estabelecidos durante o estudo, compreender como a intuição apresenta-se em suas práticas.

Identifiquei, inicialmente, que cada um dos participantes da pesquisa vivenciou a formação docente de maneira diferente em tempos/espacos distintos, porém ambos apresentam retrato semelhante sobre o tornar-se docente universitário, coerente com o observado no capítulo sobre a docência universitária. Nenhum deles teve formação específica para atuar nesse nível de ensino, tornaram-se docentes universitários por uma caminhada incidental, um, pela ligação com a pesquisa acadêmica durante a graduação e outro, pelo reconhecimento do seu trabalho como docente em outros níveis de ensino e pelo incentivo de colegas para que buscasse ingressar no campo universitário.

Durante a trajetória profissional, cada um realizou cursos de pós-graduação, mestrado

e doutorado. Ambos são pesquisadores, desenvolvem atividades diversificadas em sua área do conhecimento e atuam como docentes de diferentes disciplinas, em seus respectivos cursos.

Eles são reconhecidos como docentes criativos e inovadores, estão constantemente em formação, estudando, atualizando-se. Apresentam um perfil desafiador e problematizador, procuram estabelecer uma relação dialógica com os estudantes, demonstram intensa afetividade em suas relações.

Em relação aos saberes profissionais, há evidências, em suas práticas e falas, de que os diferentes saberes apresentados por Tardif (2002) e Gauthier (1998) estão aí presentes constituindo o saber-fazer de cada um.

Seus saberes, constituídos ao longo da formação inicial e da trajetória profissional, são temporais e situados, estão em constante transformação, influenciados por novos conhecimentos e pelas experiências vividas na prática cotidiana.

Por apresentarem trajetórias profissionais diferentes, a influência principal em suas práticas é distinta, ainda que ambos identifiquem seus docentes de graduação como uma das referências para constituição da profissionalidade. O docente mais jovem tem, na pesquisa, uma das grandes influências para a escolha da docência universitária e para definição das referências iniciais da docência. Prof. Lagarta inicia a constituição de seus saberes fortemente influenciado pela própria reflexão sobre a prática, pois começa sua experiência docente quase ao mesmo tempo em que ingressa no curso de formação.

Aparentemente, as teorias sobre a formação dos docentes e seus saberes são coerentes com a realidade observada, as características apresentadas por Tardif (2002) estão presentes nas construções de nossos docentes. Eles são detentores de *saberes profissionais* que lhe são próprios e que os diferenciam de outros profissionais, saberes estes que se constituem ao longo de uma carreira, a partir de diferentes fontes, situados no espaço e no tempo e que se estabelecem na relação com outros seres humanos.

A prática e o discurso dos sujeitos da pesquisa sustentam a afirmação inicial, construída

a partir de Vieira Pinto (1979), de que a *prática pedagógica* do docente é a concretude e materialização do seu *trabalho* e este é espaço onde *o homem torna-se um produzido pelo produzido, por sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, deixando de ser um produzido puro para se tornar um produzido produtor do que o produz*. Os docentes investigados trazem, em suas práticas, as marcas de sua história profissional e de vida e, simultaneamente, a prática os transforma como sujeitos históricos e sociais.

Observei que a intuição, na perspectiva que defendo nesse estudo, cumpre um papel na construção da profissionalidade, não se sobrepondo à racionalidade, mas a complementando, dando vazão a outras formas de perceber o mundo e de se relacionar com ele.

Ao observar e conversar com os dois participantes da pesquisa, percebi que a intuição é vivida por eles no cotidiano da prática docente, ela é uma forma de sentir/saber/fazer que cada um desenvolveu durante sua trajetória como docente. Ambos são professores intuitivos, ainda que nenhum deles tenha, em algum momento, refletido sobre essa perspectiva.

Os docentes estudados utilizam-se da intuição em muitos momentos de suas aulas, são flexíveis quanto ao planejamento, sentem-se ligados afetivamente a suas práticas e aos acadêmicos, valorizam o conhecimento prévio e buscam aprendizagens significativas para os estudantes.

Ambos demonstram capacidade e desprendimento para tomar decisões no momento; leem rapidamente o contexto; replanejam, quando necessário, o caminho a seguir durante as atividades de sala de aula. Eles têm a capacidade de se apropriarem imediatamente do conjunto de elementos e definem o rumo a tomar. Em síntese, apresentam capacidade de agir seguindo sua intuição docente.

Minhas observações, durante a construção da tese, levam à conclusão que, para reconhecermos ou *re-habilitar a intuição, devemos, sobretudo, recobrar o equilíbrio: o equilíbrio entre o esforço e a atitude lúdica, o equilíbrio entre a intuição e a razão* (CLAXTON, 2002), algo que os docentes investigados buscam constantemente fazer.

Analisando a trajetória e a prática dos docentes foco da pesquisa, concluí que a perspectiva do *professor intuitivo*, quando referida à formação de futuros professores, leva, necessariamente, ao *reconhecimento dos intrincados modos em que a intuição e o intelecto, a razão e a reflexão, a experiência e a explicação, equilibram-se e complementam-se*, desafiando os teóricos do desenvolvimento profissional a elaborar um modelo mais sofisticado de aprendizagem profissional (CLAXTON, 2002).

O que descobri, nesse estudo, sobre a formação do docente universitário e a intuição respondeu minha expectativa inicial na busca de uma heterotopia (SOUSA SANTOS, 2002). Em vez de inventar um lugar situado algures ou nenhures, propus o deslocamento radical dentro do mesmo lugar: o meu. Dialoguei com outros docentes, articulando suas experiências e vivências com as minhas, deslocamos o olhar para a margem, para aquilo que o centro é levado a rejeitar, e compreendi que a intuição não é algo tão distante das práticas, ela está presente no fazer cotidiano e precisa ser reconhecida e valorizada.



“Quem Sonhou?” (Referências Bibliográficas)

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. **Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas**. In. Anais do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. Porto Alegre: CD-Rom, 2004.

ANDRADE, Rosane. **Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. **El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas**. In. MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 61 – 78.

ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds). **El profesor intuitivo**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. (Colección Repensar la Educación, n. 15)

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In. BAUER, Martin w.; GASKELL (Editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático**. 3 ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático**. 3 ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno. In. MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57 – 68.

BORGES, Cecília Maria F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 1995. (Dissertação de Mestrado) 176 p.

BORGES, Cecilia Maria Ferreira. *Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXII, n.º 74, abril/2001. p. 59 - 76.

BORGES, Cecilia Maria Ferreira. **O professor da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais**; orientadora: Menga Lüdke. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2002.

BORGES, Cecília et DESBIEN, Jean-François. **Savoir, forme et intervenir dans une éducation physique**: em changement. Quebec, Canadá: Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, 2003. (Colletion Les professions de L'enseingnement).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Escrito com o olho – anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e idéias**. In. MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (Orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 2005. p 157 - 184.

CARROLL, Lewis. **Alice**: Edição Comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2002a.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 9 ed.. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960. (Tradução e Adaptação: Monteiro Lobato).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. In. MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001a. p. 149 - 163.

CLAXTON, Guy. **Anatomía de la intuición**. In. ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. p. 50 - 75. (Colección Repensar la Educación, n. 15)

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria ISABEL. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In. MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.27-38.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998a.

CUNHA, Maria Isabel; MARSICO, Heloisa L.; BORGES, Flávia A.; TAVARES, Patrícia. **Inovações pedagógicas na formação inicial de professores**. In. FERNANDES, Cleoni M. B.; GRILLO, Marlene. (Org.) Educação Superior: travessias e atravessamentos. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001. p.31 – 88.

CUNHA, Maria Isabel. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In. MOROSINI, Marília Costa (org.). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001a. p. 79 - 92.

DALAI LAMA. **O universo em um átomo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Educação & sociedade: Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: CEDES, ano XXII, n.º 74, abril/2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ERAUT, Michael. **El profesor intuitivo: una visión crítica**. In. ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. p. 323 - 341. (Colección Repensar la Educación, n. 15)

FERRAROTTI, Franco. **Sobre la autonomía del método biográfico**. In. MARINAS, José Miguel; SANTAMARINA, Cristina (Org.) *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*. Madrid: Editorial Debate, 1993.

FERNANDES, Cleoni M. B.; GRILLO, Marlene. (Org.) **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001. p.31 – 88.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 1 de fevereiro – possibilidades e limites – reconfigurações de Projetos Pedagógicos. São Leopoldo - RS, UNISINOS, **Projeto de pesquisa em andamento**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FURLONG, John. **La intuición y la crítica de la profesionalidad entre los docentes**. In. ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. p. 29 - 49. (Colección Repensar la Educación, n. 15)

GARRIDO, Susane L.; CUNHA, Maria Isabel; MARTINI, Jussara Gue (orgs.) **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. (Col. Pensamento Crítico; 32).

HUBERMAN, Michael. **O ciclo da vida profissional dos professores**. In. NÓVOA, António.(Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto. 1992b. p. 31 - 61.

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**. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 35 – 60.

JOSSO, Marie-Christine. *História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos*. **Educação e pesquisa**. jul./dez. 1999, vol.25, no.2, p.11-23. ISSN 1517-9702

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In. Bauer, Martin w.; Gaskell (Editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático**. 3 ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 90 – 113.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. p.20 -28.

LAZARUS, Elisabeth. **El papel de la intuición en la tutoría y el apoyo de los profesores principiantes**. In. ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. p. 141 - 158. (Colección Repensar la Educación, n. 15)

LEITE, Denise et al. A Avaliação Institucional e os Desafios da Formação do docente na Universidade Pós-Moderna. In. MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p.39-56.

LEITE, Denise (org.). **Pedagógica universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre, RS: Editora Universitária/UFRGS, 1999.

LEITE, Denise. **Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente**. In. MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001a. p. 93 - 108.

LEITE, Márcia de Paula; RIZEK, Cibele Saliba. Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação. **Educação & sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho/97. p. 178-198.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana, Aurora. *A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes*. In. PIMENTA,

Selma Garrido, GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: Bauer, Martin W.; Gaskell (Editores). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático*. 3 ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 137 – 155.

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

MACHADO, Aline Dubal et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.

MARINAS, José Miguel; SANTAMARINA, Cristina. **La historia oral: métodos y experiencias**. Madrid: Editorial Debates, S. A., 1993.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu; NETO, Otavio Cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/RIES, 2003.

NÓVOA, António.(Org.) **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António.(Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a. p. 15 - 34.

_____. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, António.(Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto. 1992b. p. 13 - 30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSE, Diana. **Análise de imagens em movimento**. In. BAUER, Martin W.; GASKELL (Editores). Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático. 3 ed.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. P. 343 – 364.

SCHENBER, Mario. *Mario Schenberg: A física é uma arte*. **Revista ciência hoje**. Vol. 3/n.13, Julho/Agosto de 1984, p. 104 – 109. (Texto e entrevista Amélia Império Hamburger).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7º ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marcelo Silva. **As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPel: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2002.

SILVA, Marcelo Silva; BIRK, Márcia; CAUDURO, Maria Teresa. **A construção do saber do professor universitário: Um Estudo de Caso no Centro Universitário Feevale (Novo Hamburgo/RS)**. In. Anais do III Simpósio Internacional de Educação Superior. Caxias do Sul: CD-Rom, 2004.

SILVA, Marcelo Silva. Saberes Necessários a Formação Inicial e Continuada de professores: os saberes profissionais docentes e a formação acadêmica. **PRÂKSIS – Revista do ICHLA**, Novo Hamburgo - RS, v.1, p. 77 – 83, 2004a.

SILVA, Marcelo Silva. **Um olhar sobre a formação de professores de educação física: o que contam nossas narrativas e histórias de vida**. In. Anais do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. Porto Alegre: CD-Rom, 2004b.

SILVA, Marcelo Silva. The Teacher in the Physical Education Class: boundaries and possibilities in the knowledge construction. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu/PR - Brasil, v.74, p. 399-402, 2004c.

TARDIF, Maurice et al. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 215 - 233, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In: PERRENOUD, Philippe (Éds) **Former des**

enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences? Belgique: De Boeck, 1996. p. 209 - 237.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 1999. (Mimeo.)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

VIEIRA PINTO, Alvaro. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 3 ed.. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 1979.

Anexos

Anexo 1 – Roteiro de entrevista

Nome:
Data:
Horário:
Loca:

Procedimentos da entrevista:

Após encontrar com o entrevistado em local adequado e com tempo agendado passamos a leitura de um pequeno trecho de Alice no País das Maravilhas, como forma de introduzir o conteúdo de nossa entrevista, que é: conhecer a trajetória de vida do entrevistado e os caminhos que o levaram a docência universitária, bem como, tentar com ele identificar os diferentes saberes presentes na sua prática e como ele percebe a questão da intuição docente como um elemento importante da atuação profissional.

Depois da leitura inicial passamos a questionar o docente seguindo o roteiro estabelecido.

Conselho de uma Lagarta

A lagarta e Alice olham-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e dirigiu-se a Alice com uma voz lânguida e sonolenta.

- “Quem é você?”, disse a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu...eu...no momento não sei, minha senhora...pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então”.

- “O que você quer dizer?”, disse a Lagarta ríspida. “Explique-se!”

“Acho que infelizmente não posso me explicar, minha senhora”, disse Alice “porque já não sou *eu*, entende?”

“Não entendo” disse a Lagarta.

“Receio não poder me expressar mais claramente”, respondeu Alice muito polida, “pois, para começo de conversa, não entendo a mim mesma. Ter muitos tamanhos num mesmo dia é muito confuso.”

“Não é”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez ainda não pense assim”, disse Alice. “Mas quando se transformar numa crisálida – o que vai acontecer um dia, sabe – e depois disso numa borboleta, acho que vai se sentir um pouco esquisita, não acha?”

“Nem um pouco”, disse a Lagarta.

“Bem talvez seus sentimentos sejam diferentes”, disse Alice “O que sei é que *eu* iria me sentir esquisita.”

“Você!”, disse a Lagarta com desdém. “Quem é *você*?”

(CARROLL, 2002, p. 45 - 46)

1. Professor, a partir da provocação da Lagarta de Alice me conte então, Quem é você?
 - 1.1 como se tornou professor?
 - 1.2 E à docência universitária, que caminhos percorreu até chegar nela?
2. Ao iniciar na carreira de docente universitário, que experiências você já tinha com o ensino?
 - 2.1 Quais eram suas referências como professor?
 - 2.2 E de Docência Universitária?
3. Ao longo do tempo que você vem atuando como docente universitário houve muitas mudanças na sua prática?
 - 3.1 Conte-me um pouco quais foram?
 - 3.2 O que você acredita que motivaram essas transformações?
4. Como você planeja as suas aulas? Esse planejamento mudou com o passar do tempo no ensino superior?
 - 4.1 costuma ter um roteiro prévio fechado ou mais flexível?
 - 4.2 observando suas aulas podemos perceber que em geral você dialoga muito com os alunos e às vezes altera, ou redireciona, o planejamento a partir de algo que eles trazem. Isso é uma estratégia planejada ou são situações que ocorrem no momento?
 - Como você vê isso?
 - Por que você faz essas alterações no andamento da aula?
5. Em algumas aulas percebi que você modificou a proposta da aula logo no início, no momento em que começou a conversar com os alunos. Você costuma “ler” o contexto da turma e adaptar o planejamento considerando essa leitura?
 - 5.1 Você considera importante re-planejar que caminho seguir durante o desenvolvimento da aula?
 - Por que?
 - 5.2 O que você considera nesses momentos de re-planejamento?
 - 5.3 Observando as aulas, percebi que algumas vezes esses momentos de re-planejamento acontecem muito rápido, o que me faz pensar se esses re-direcionamentos são resultado de uma análise complexa e consciente sobre os seus motivos no exato momento que ocorrem. O que você pensa dessa observação?
6. Que conhecimentos/saberes você considera importantes para realizar seu trabalho?
 - 6.1 Ao longo da sua trajetória você acredita que constituiu algum tipo de saber próprio que lhe ajuda a atuar como docente?
7. considerando que a atuação do docente se dá em um contexto dinâmico e com outros seres humanos, e como já conversamos muitas vezes é necessário uma mudança na trajetória que estamos seguindo, me comente como vê essas tomadas de decisão dinâmicas, elas são sempre resultado de uma racionalização sobre o contexto e as situações que estão acontecendo, ou não? Como elas são elaboradas?
8. Por último, você alguma vez já pensou sobre a Intuição? O que você considera Intuição? E ela alguma vez já influenciou na sua prática docente? De que maneira? Fale um pouco disso?
9. Se quiser comentar mais alguma coisa sobre nossa conversa fique a vontade.

Anexo 2 – Transcrição Entrevista Prof. Lagarta

Entrevista Professor Lagarta

Professor xxxx: A idéia é fazer uma conversa, tem umas perguntas e nós vamos conversando. E esta leitura inicial é uma leitura provocativa, depois eu vou lhe mostrar a tese toda, é um diálogo, uma provocação, sempre, com a história de Alice no País das Maravilhas. Vou só lhe pedir para ler, então este pequeno trecho, e depois vamos começar com as questões...

Professor, a partir da provocação da lagarta para a Alice, me conta um pouco sobre quem é o professor xxxxxx?

Não sei.

E Este sujeito que “não sei” veio de onde? Conta-me um pouco sua história...

Você quer saber como me tornei professor?

Acho que eu sou uma lagarta, que vai virar borboleta e depois vai virar lagarta de novo. Eu fui virando professor porque achei que era uma coisa que talvez eu pudesse fazer. Eu não sei se saberia fazer outra coisa. Então eu fui virando professor porque achei que podia ser professor. Não necessariamente foi uma definição prévia. Foi uma definição que acho que a vida foi me levando. Eu fiz outras coisas, fui jornalista, pensei que ia dar certo, mas, de repente, existiam editores, existiam censores, e ai não deu muito certo. Eu fiz outras coisas, eu fui secretário de um sindicato, mas era por demais burocrático e fazer burocracia não era uma das coisas que eu queria. E ai, quando eu estava tendo esta passagem de jornalista para secretário, eu consegui passar no vestibular e entrar para a universidade, ficar na universidade. E aí, no primeiro mês de aula, eu fui convidado para dar aula num cursinho para funcionários que se chamava *Artigo 99*. Ia ser um pouco EJA, da Universidade Federal, o cursinho estava sob a responsabilidade do Diretório Acadêmico, o professor que dava aula de história precisou sair e eu fazia curso de história. O cargo ficou vazio, me convidaram e eu fui dar aula e fiquei muito fascinado com o jeito que os alunos me olhavam e com o jeito que parecia que eles aprendiam o que eu não sabia. Eu estava ensinando uma coisa que eu não sabia e eles, aparentemente, aprendiam. Mas eles não sabiam também. Bom, aí isto foi o começo e três meses depois eu tinha sido convidado para dar aula num cursinho supletivo, já como atividade profissional.

Era licenciatura em história?

Era licenciatura e bacharelado, na época, a gente ia fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. E ai eu fui virando professor e estudante, estudante e professor, Eu estudava, porque tinha que prestar as cadeiras da universidade, para ter o título, e ao mesmo tempo eu dava aula, e aí eu estudava para dar aula. Então, estudar para ser professor e estudar para dar aula, uma coisa ajudava a outra, estudando para ser professor eu estudava para ser aluno, estudando para ser aluno, eu estudava para ser professor. Eu fui dando aula e, como era cursinho, as aulas eram falação e os alunos que anotavam. Disso imediatamente resultou que, no prazo de um ano, eu estava começando o segundo ano na universidade e estava sendo convidado para trabalhar em colégios de elite, em Porto Alegre. E ai eu ia dar aula nestes colégios e ficava muito me perguntando: por que eu tenho que dar aula de tal jeito, de tal matéria? O problema nestas

escolas era que as famílias tinham a preocupação que os filhos passassem no vestibular. Então existia um limite, que não era mais o limite os cursinhos, mas era o limite do interesse específico das famílias dos alunos, e aí, outra vez, era muita falação. Mas, ao contrário dos cursinhos, nas escolas era possível construir com os alunos a idéia de que eles fossem aprender, mais do que no cursinho. Isto foi a minha vida. Eu pensava em fazer bacharelado de história econômica, em uma universidade, mas quando eu vi isto de dar aula e que aula era muito bom, eu fui para a licenciatura também. Então, na época, nós tínhamos dificuldades nas licenciaturas, dificuldades muito grandes com a pedagogia da UFRGS, na área da educação, a gente chamava por ironia o “prédio azul”. Era um certo deboche que a gente fazia. Nas músicas daquela época tinha uma do “Brasil sempre anil, olho pro céu encontro Deus”, Roberto Carlos, estas coisas, e a gente ironizava muito isso e a faculdade de educação passou a ser chamada prédio azul por esta ironia. E eu fui encontrar um pouco desta ironia e encontrava esta ironia com muita vontade de ampliar isso, porque alguns educadores que eu lia, por exemplo, Paulo Freire não estava presente na sala de aula da faculdade de educação. Então eu ia fazendo uma leitura em paralelo e freqüentando as aulas. Mas eu encontrei professoras maravilhosas, a M... era professora na época e era uma figuraça. E encontrei, lógico, professoras muito burocratas e fui conseguindo distinguir, tanto na história quanto na UFRGS, a professora que era professora e a professora que eu não via razão de seguir não só o que dizia, mas o próprio exemplo pedagógico. Então eu fui me tornando um professor assim. E logo que eu terminei o curso eu fui fazer uma especialização de história do Rio Grande do Sul, tentei fazer mestrado em educação, mas não deu muito certo, eu tive alguns problemas, conflitos de ordem burocrática, parecia que a minha vida estava destinada a fazer curso de história. Mas eu tive ali grandes educadores que foram efetivamente responsáveis pelo meu encontro com a educação e uma forma de educar.

E esta transição do cursinho, escola para a universidade?

Esta transição aconteceu por causa de uns amigos e a C... é um deles. C..., M..., o V..., a L..., estes são alguns dos amigos desta transição. Eu lecionava nas escolas e, quando o país saía da ditadura, o movimento social se articulava muito fortemente. Nesta articulação eu conheci muitos agitadores. O CPERS me convidava a muitas palestras, eu fazia greves e neste contato estes professores me convidaram a alguns lugares. Então, por exemplo, havia um concurso para professor no La Salle, e estes professores me incentivavam a fazer. Aí um convite para uma faculdade, Fapa, por exemplo, e estes professores me incentivavam a aceitar o convite. Havia um concurso na PUC, eles me incentivavam a fazer e eu fui fazendo estes concursos e fui ingressando nestes lugares muito apoiado por estes além dos quatro, havia outros professores, mas estes quatro são minhas figuras chaves deste meu envolvimento. E aí foi passando e ficou muito bom porque a sala de aula possibilitava outras coisas, a sala de aula possibilitava experiências próximas daquilo que eu julgava que deveria ser uma sala de aula, muito boas, de como envolver os alunos, de como conquistá-los para a tarefa, de como dar a tarefa, de como mobilizá-los no sentido de execução da tarefa. E acho que foi assim que eu fui me constituindo professor. E acho que tem algumas questões que não estão resolvidas, mas espero que não fiquem resolvidas nunca...

Referências de professor o Senhor já falou algumas, de docência universitária, quando

chegou à universidade, começou esta transição para a universidade, tinham muitas referências, vinham muitas referências de professores?

Era muito complicado, porque assim, ó: na UFRGS, uma parte considerável dos professores da área das ciências humanas havia sido cassado e o corpo docente, o corpo de professores vinha sendo reconstituído, e reconstituído não talvez da forma mais adequada, então nós tínhamos, por exemplo, professores que chegavam perante uma turma de oito alunos e absolutamente intimidados, não tinham segurança do que sabiam e não tinham segurança do trato pedagógico. Isto foi, de fato, uma ensinagem bem significativa, que nos deram.

Havia professores tradicionais, professores expositores, professores de muita capacidade. Professores maravilhosos. Havia a professora de história chamada H..., absolutamente tradicional, enquanto professora, absolutamente tradicional enquanto professora de história, e absolutamente magnífica. A aula inteira, ponta a ponta, tinha projetos, tinha plano, tinha objetivo, tinha saber histórico. Era interessante porque eu discordava absolutamente dela e nos tornamos grandes amigos e ela reclamava que eu nunca era aluno dela. E ela fazia então questão que eu fosse aluno dela e eu fazia questão de tê-la como professora mas, como eu tinha dito antes, eu trabalhava e os horários que ela dava aula eram de manhã e eram os horários em que eu estava trabalhando. Chegou ao ponto dela uma vez ter aceitado uma turma de noite para ver se ela se tornava minha professora e eu fascinado ...Claro que não foi uma situação só minha, foi de uma turma de oito alunos. Isto foi muito bom para nós oito...

Ao longo deste tempo, quando começou este processo de se tornar professor teve muita mudança neste seu saber docente, na sua forma de dar aula. Do ponto de vista da universidade, do começo na docência na universidade para hoje, este tempo que se passou, como é que foram estas transformações. Em outras palavras: a prática de hoje não é a mesma de outros tempos. Estas mudanças foram acontecendo ao longo do tempo ou..

Não é e é. Não é porque, por exemplo, hoje é extremamente raro uma aula expositiva. No começo eu, com frequência, utilizava o recurso da aula expositiva. Hoje mesmo perante turmas muito grandes, eu evito. Não que evite exposição, por exemplo, mas a exposição decorre sempre de uma questão que os alunos trazem para a aula. E a partir desta questão que eu julgue importante construir com eles um pensamento de uma certa dimensão crítica que eles possam compreender. Então, se no começo a exposição era um elemento freqüente, hoje ela é cada vez mais rara e ela tem uma duração equivalente ao problema que o aluno traz. Não decorre de mim, o assunto, decorre do problema que o aluno me proponha e da dificuldade que o aluno esteja revelando sobre o saber de algum tema específico. Disto decorre a exposição. Um outro fator é o fator de uma certa construção de temas da aprendizagem dos alunos, que era uma questão com a qual eu nunca me preocupava no começo. No começo havia um currículo e eu julgava que precisava seguir aquele currículo. Hoje há um currículo e eu procuro seguir o currículo dentro da possibilidade que os meus alunos revelam de interesse pelo currículo. Em algumas disciplinas, diferente de outras, eu estou mais preso ao currículo. Em outras, me liberto mais, me sinto mais livre. E fazendo uma abordagem do currículo eu não faço sempre uma abordagem direta do currículo. Pelo contrário, às vezes faço uma abordagem distante mesmo. Se tem alguma inspiração? Puxa, eu diria que tem a inspiração do Paulo Freire, do V..., sei lá... Mas o Paulo Freire teoricamente e o V..., como professor que

fazia isto com um afeto imenso pelos seus alunos e pelos temas que ele tratava.

O senhor já respondeu um pouco mas, em relação ao planejar, do início da construção da docência até hoje, existe um planejar prévio, existe um roteiro, este roteiro era mais rígido, hoje ele é mais flexível, ou ele continua sendo flexível e sempre foi?

No início da docência, especialmente nas escolas, era um planejamento mais rígido, normalmente era um planejamento feito pela ótica da escola. A escola queria que os filhos, os seus alunos, filhos dos que sustentavam a escola, passassem no vestibular. Então, você tinha que seguir aquele currículo orientado para o vestibular. Então o planejamento não era meu, era um planejamento para o vestibular e a minha forma de trabalhar visava à compreensão da questão do vestibular. Na universidade há sempre um planejamento, mas este planejamento é absolutamente flexível. Nem sempre foi, mas tem se tornado cada vez mais flexível. É um planejamento que decorre sempre daquilo que os alunos me mostram e daquilo que eu sou capaz de perceber nos alunos. Porque às vezes, os alunos me mostram e eu não consigo perceber e ainda tem um pouco deste revestimento, o do professor como autoridade maior dentro da sala de aula, e aí os alunos mostram e eu não tenho sensibilidade para perceber onde eles estão...

Eu tive oportunidade de observar suas aulas e aí, algumas questões são bem focadas no que eu observei. Vendo as aulas, e agora, me falando da prática já fica claro isto, você parte muito do diálogo com o aluno e me chamou a atenção que muitas vezes este diálogo ainda inicial, ele já redireciona, me dá a impressão, que ele redireciona o planejamento da aula. Embora ache que você já respondeu, isto é uma estratégia ou só acontece nas aulas?

Acho que são as duas coisas. É uma estratégia e acho que acontece. Por que seria uma estratégia? Uma estratégia na medida em que o diálogo com o aluno te orienta sobre os saberes que o aluno tem. Estes saberes, eles podem estar marcados por uma situação de desconfiança do aluno em relação ao professor. Então o aluno chega à sala sabendo que há um currículo, que há um programa. E ele traz a sua preocupação em cima daquele programa. E eu faço esta primeira escuta e monto a minha estratégia em cima da primeira escuta. Mas esta escuta, ela passa por transformações, como passa por transformações o aluno, enquanto o aluno vem adquirindo confiança no professor e o professor conhecendo o aluno. Então, ao longo do desenvolvimento do trabalho, o aluno te demonstra um outro interesse que não havia te demonstrado antes. Um interesse talvez mais genuíno ou um interesse já decorrente de algum saber que ele foi capaz de adquirir no espaço do início da disciplina até a reorientação possível da disciplina. Normalmente a estratégia toda do plano de aula está montada na metade do semestre. Normalmente é ali que a coisa se configura de forma mais acabada. Até lá são sessões que eu vou trabalhando com os alunos, a partir do programa e a partir do que o aluno é capaz de me revelar.

A pergunta seguinte tem um pouco a ver com isto e, em parte, acho que ela foi respondida: É uma prática ler o contexto da turma sempre que chega à aula? E porque da importância disto?

É talvez a primeira coisa que eu faço. A primeira aula é sempre um processo de identificação

de algumas condições materiais dos estudantes. Quem eles são, o que eles fazem, como vivem, o que lêem, que cinema vão, que teatro assistem, que livros compõem a sua biblioteca, o que não lêem... Se lêem Paulo Freire, se lêem Magriela,... Estas coisas

E no início de cada aula também tem um pouco este processo de leitura, pelo menos eu percebi um pouco isto... Ele é importante, no contexto da aula?

Ele é importante porque ele desvela o lugar em que está o aluno, ele te mostra o lugar onde está o aluno, a carga de senso comum que o aluno traz, a carga de saberes acadêmicos já acumulados, a carga de criticidade que o aluno foi capaz de desenvolver.

Enfim, ele define de certa forma o planejamento ou o replanejar daquele momento?

Ele define o planejamento do começo e depois ele vai redefinir mais adiante quando ele já for capaz de revelar o seu interesse verdadeiro, não o seu interesse local, imediato, daquela disciplina, mas seu interesse verdadeiro como ser humano, que está vivo, vivendo a sociedade, (isto é muito importante) ou seja, (...) vai revelar por aí que algumas coisas mudam, radicalmente.

O clima da turma, no dia, ele interfere também neste contexto da turma?

Ah, se você pega uma mulher deprimida é um caos. Se você pega um aluno que está marcado por conflitos, você tem que desenvolver um processo de habilidade muito grande, mediar conflitos entre alunos, recuperar o aluno para a sala de aula mesmo quando ele está envolvido na mais profunda tristeza, de chamá-lo, de conquistá-lo para vir para a aula. Às vezes eu tenho que pedir para o aluno ficar quieto um pouco, ter um pouco mais de trato cordial com seu colega, isto ocorre e afeta, porque quando você não consegue ter o universo, o seu universo da sala de aula, (junto com você), há um processo de dispersão e você tem que tentar recuperar isto de alguma forma e, às vezes, é difícil... Porque não há só o humor dos alunos, há também o humor do professor.

Professor Lagarta, observando as aulas, tem uma das coisas que me chamou a atenção é que muitas vezes tem algumas guinadas que eram rápidas, me pareciam meio momentos, assim. Surgiu uma situação, um aluno B levantou uma questão e a aula parece que redirecionava muitas coisas. E elas eram tão rápidas que a pergunta que me ficava era: até que ponto a mudança era uma análise mais elaborada ou era uma questão de momento que o senhor aproveitava? Como o senhor vê um pouco esta (minha) percepção?

Esta questão é chave. No começo isto era de um espontaneísmo brutal. Eu percebia que o aluno trazia uma questão e que a questão era importante e ia à questão de forma muito espontânea. E às vezes eu me perdia de tal forma que não conseguia retornar para o leito do rio, lá, para o tema mais importante. Com o passar do tempo, eu fui reorientando isto para, primeiro, procurar responder e segundo, para utilizar o desvio como um momento de ampliar o universo de discussão, mas tendo sempre a preocupação de retomar o tema central. Porque repara que nós temos ainda um problema bastante difícil, especialmente no universo da licenciatura, que é uma redução da aprendizagem ao ato pedagógico, de ficar preso, de alguma maneira, a uma temática. E aí, sempre que é possível ampliar este universo, não só por parte

dos alunos, eu mesmo faço isto, às vezes. Universalizar um problema para que o aluno tenha a dimensão do universal. Não ficar naquilo que é o problema, na sua dimensão mais íntima, mais significativa do próprio problema, mas contextualizar o problema no universo da sociedade, no universo do próprio curso.

Em relação aos conhecimentos, saberes que o senhor considera importantes para a docência universitária, que conhecimentos e saberes que constituiu, construiu ou adquiriu ao longo desta trajetória?

Paulo Freire, Paulo Freire... A idéia fundamental de que o conhecimento não pertence ao professor, de Paulo Freire, de que o conhecimento é universal, que o conhecimento está, ele marca o aluno que conhece. O que precisa então é dialogar, colocar em diálogo o conhecimento do professor com o conhecimento do aluno. Colocar em diálogo estes dois saberes. Sendo possível colocar em diálogo estes dois saberes, você lida com o conhecimento da humanidade. Você tem que, como professor, trazer para o período da sala de aula o conhecimento maior, teu e do teu aluno. Para poder fazer isto, me parece que o professor precisa fundamentalmente de duas coisas: a primeira, o saber específico do conhecimento que ele traz e a segunda, o conhecimento do ato pedagógico. Mas não do ato pedagógico desinteressado, do ato pedagógico desvinculado do mundo, do ato pedagógico por ele mesmo. Ao contrário, do ato pedagógico vinculado com a formação do teu aluno e da tua própria. Se o professor abrir mão de aprender ele não tem muito mais o que fazer na sala de aula. Ele tem que estar preocupado em aprender como é que o aluno dele compreende o mundo e o que esta compreensão representa dos saberes que a sociedade possui. De uma certa maneira: que senso comum que o aluno traz para a sala de aula? O que provoca o fato dele estar lendo o mundo daquela maneira que ele lê? Você tem que descobrir isto e desvendar muito, tentar desvendar muito isto com ele. Então acho que são três coisas, não é? Você percebe? O saber do conhecimento específico, o saber de ordem pedagógica e o saber de inserção no mundo, do professor.

Neste sentido, nós podemos afirmar que o professor constrói um conhecimento, um saber ao longo da trajetória dele, neste diálogo com o aluno?

O professor constrói o conhecimento dele, mas não constrói sozinho. Esta história do mundo dos (ouvidos) é complicada. O professor constrói um conhecimento na relação com o aluno, na relação com a teoria e na relação com o próprio mundo.

Considerando que esta questão do docente (...) se dá em um contexto dinâmico, com os alunos, com as mudanças, com todas estas questões que a gente já comentou, como ficam estas tomadas de decisões mais dinâmicas, elas são sempre resultado de uma racionalização do contexto ou tem alguma coisa assim, como aquela questão do espontaneísmo, não digo espontâneas, mas questões que não são planejadas e acontecem ao longo da aula?

Digamos que estas coisas que não são planejadas estão no planejamento (risos). Assim: no teu planejamento tens que deixar espaço para aquilo que o teu aluno expressa, para aquilo que o aluno revela como sendo interesse dele. Então, você tem que estar suficientemente atento para esperar que o aluno te traga uma questão e que esta questão revele o interesse verdadeiro do

aluno, não o interesse formal no programa e da disciplina. Então, não estando programado, está programado.

Sobre esta questão da intuição, nesta situação, o que o senhor considera, falando sobre a palavra intuição e se isto influencia, de alguma maneira, a prática?

Acho que sim, mas queria ver contigo da seguinte maneira: a intuição não está na abertura para as questões do aluno. A intuição está na percepção do que o aluno te traz. O que o aluno te traz que pode ser significativo para ele e para o mundo, o que o aluno te traz que não é significativo, mas é, digamos, uma curiosidade. Então você tem que ter, digamos, a capacidade de antever e isto seria a intuição. Como é que você para e antevê o caminho que o aluno está percorrendo e que a turma, junto com o aluno, está percorrendo. Acho que você viu, pelo menos uma ou duas vezes isto ocorrendo. Quando o aluno te traz um problema é diferente, por exemplo, de quando você constrói uma curiosidade para o aluno, através da construção do teu argumento. É diferente, você pode construir teu argumento buscando produzir um problema e uma curiosidade para o aluno. Outra é quando o argumento que você esta trazendo, na metodologia que você está usando, surge de repente uma dúvida, a questão do aluno e aí você tem que estar suficientemente atento para encontrar alternativas de resposta e aí você pode encontrar a intuição.

Esta atenção a estes detalhes, aos sinais, ao contexto, isto seriam os elementos que gerariam, que dariam possibilidade desta intuição surgir?

Sim. Ela não vem do além, se esta é a pergunta. Ela está inserida na possibilidade do método.

E considerando mais o início da trajetória docente e hoje?

Acho que antes ela acontecia, mas não era consciente. Acho que com o amadurecimento profissional, o tempo de magistério, ela foi se tornando consciente. E é interessante você observar, por exemplo, que ela é muito mais presente no começo do que no fim da semana. O cansaço da semana a tolhe, porque aí a atenção está diminuída, o cansaço já ocupa mais espaço.

Quando a gente fala de saberes, quando a gente define os saberes, esta síntese de saberes, de Paulo Freire, este diálogo, e aí fica no ar às vezes esta questão desta possibilidade de se permitir sentir algumas coisas e agir a partir dessa sensação do contexto. Acho que esta era um pouco a dúvida. Eu estou usando o termo intuição, mas um pouco é esta percepção assim: como é que eu me permito ou não abstrair estas questões e tentar redirecionar meu foco. Porque isso, numa prática mais tradicional não é comum, ou um professor menos experiente, às vezes não é comum. Talvez se caia no espontaneísmo, no início.

Eu acho que a minha resposta quando mais jovem era muito espontaneísta, eu não conseguia ter e às vezes inclusive eu não tinha conhecimento sequer para me orientar. Quer dizer, o aluno me trazia um problema que eu desconhecia e eu não conseguia então reorientar a discussão porque desconhecia.

De certa forma, poder utilizar a intuição demanda também certo conhecimento...

Ter conhecimento sobre o tema e sobre alternativas pedagógicas.

Anexo 3 – Transcrição Entrevista Prof. Coelho

ENTREVISTA COM PROFESSOR COELHO

Prof. Coelho, na minha tese eu faço uma brincadeira com o livro "Alice no País das Maravilhas". Em toda a tese, cada capítulo tem um diálogo com uma parte do livro. E aí, antes de a gente começar a entrevista eu vou te pedir para ler um trecho do livro (a conversa da Alice com a lagarta), para depois a gente começar com as perguntas...

(leitura)

Na verdade, este trecho da Alice é uma provocação para a gente começar a entrevista. Seguindo um pouco na linha do que a Alice estava conversando com a lagarta, eu vou te perguntar: Quem é o professor xxxxxx?

O professor xxxxxx é uma pessoa inquieta, com muitas buscas, muitos objetivos, desejos profissionais, acadêmicos, voltado sempre para o diálogo, mas também com posições firmes e definidas.

E como tu te tornaste professor?

Olha, eu me tornei professor meio que sem querer, porque na verdade eu era jogador de futebol e, quando eu entrei para a faculdade de educação física, a maioria dos acadêmicos de educação física que entram para a faculdade, entram com o intuito de fazer uma atividade prática, jogar, algo em relação ao esporte. E eu, não fugindo da regra, entrei como jogador de futebol. Depois, a partir das disciplinas das humanidades, a gente vai estudando um pouco, vai lendo, vai se ambientando e vai se encaminhando para o que realmente gosta. E aí eu fui deixando de lado o alto rendimento e fui entrando para a parte mais humana, parte acadêmica humana, fazendo pesquisas, como acadêmico bolsista. Depois da graduação eu emendei o mestrado e depois surgiu a oportunidade, na Feevale, através de um concurso, de trabalhar. E eu me inscrevi e fiz o concurso, fui aprovado e aí, assim, começou a minha carreira docente no ensino superior. Sem muita experiência em escola, mas já entrando diretamente no ensino superior.

Tu não chegaste a ter vivência nenhuma com licenciatura em escola, em Ensino Médio, foi direto para a Universidade. E dentro deste tempo, pensando um pouco em se tornar professor, a docência universitária assim meio de cara, por que este interesse em trabalhar no Ensino superior? Ou não era interesse e foi só uma oportunidade mesmo, apareceu um edital, e...

É foi uma oportunidade. Na verdade, como eu comecei com pesquisa desde o terceiro semestre, na faculdade, então a gente já se encaminha para a área acadêmica, do espaço superior. Daí eu fui fazendo pesquisas, apresentando trabalhos para congressos e assim as coisas foram se desenrolando. Então, quando eu estava no primeiro ano de mestrado, tinha terminado os créditos, surgiu a oportunidade e eu fui fazer o concurso, a seleção por experiência e acabou dando certo, são coisas que acontecem na vida da gente.

A tua referência como professor foi, de certa forma, bastante dos professores universitários?

Certamente. Dos professores, principalmente do orientador de mestrado que influenciou também a postura nas decisões e os professores do ensino superior, porque o ambiente universitário de pesquisa, de ensino, também me agradou bastante. Quando nas práticas docentes, até mesmo das próprias disciplinas do mestrado, eu tinha que ministrar umas aulas, se apropriar de conhecimentos, definindo tua profissão perante algumas turmas e isto também foi me instigando e transparecendo algumas vocações, algumas aptidões nesta área, na perspectiva do ensino superior.

E tens alguma outra referência de professor, docente universitário, que tu queiras comentar além destes?

Na graduação, os professores sempre que me marcaram, alguns com uma perspectiva mais técnica, mas com critério, com postura, com clareza para explicar os conteúdos, os objetivos. Outros, da parte mais subjetiva, das humanidades. O professor de didática, muito empírico, não muito teórico, mas também muito claro, preciso. Uma fonte significativa até para que eu pudesse compreender o que é a escola, nas disciplinas pedagógicas, didáticas, de prática de ensino. Foi meu tutor, professor e teve até influência em querer ser professor.

Tu começaste, então, na Feevale, isto fazem 7 anos?

Sete anos.

Neste tempo em que tu começaste atuar certamente surgiram mudanças. Tu identificas um pouco mudanças na tua prática? Como é que tu vêes isto? Mudou muito a tua prática, do início para cá? Tem mudado? Continua mudando?

Eu sempre digo para os alunos que o bom professor universitário, para mim, é aquele que fica pronto depois dos cinquenta anos. Como eu estou longe dos cinquenta, eu acredito que estou buscando ainda um perfil, não sei se é a palavra ideal, mas mais correto, que atenda as necessidades de formação dos acadêmicos. Que atenda às minhas necessidades, valores, forma de pensar e agir... mas esta questão eu vejo que é significativa...

Esta questão das mudanças...

Eu vejo que, quando comecei, com 23 anos, eu era muito rígido, teórico, conteudista, sem muita flexibilidade para as questões pessoais dos alunos. Não que seja conteúdo, mas faz parte, para aprendizagem. E aí, depois a gente vai mudando um pouco, vai flexibilizando, vai entendendo. Não que isto, no meu entender, obviamente, perca a qualidade. Até certo ponto acredito que qualifique, porque o acadêmico quer estar na aula, conviver com o professor. Diferentemente de quando há uma cobrança, porque aí é uma questão muito punitiva, coercitiva, de ter que estudar, obrigatoriamente ter que se dedicar muito. Não que a dedicação não seja importante, mas o querer estar na aula já é algo propício para aprender, para avançar, para relacionar estes conhecimentos com outras possibilidades.

A questão do planejamento, agora e quando tu começaste, tu costumava ter um planejamento prévio, tu organizas isto, como é que tu fazes as tuas aulas?

A gente é muito, o sistema educacional, a estrutura universitária nos lega todo um plano de ensino, com estrutura de conteúdos, currículo, e quando eu comecei eu procurava seguir ao pé

da letra esta estrutura de planos, dia de aula, tal conteúdo... Hoje eu já vejo de uma forma diferente, porque a gente tem que estar atento também às novidades do campo acadêmico e também outros campos sociais, eles vem influenciar na construção do conhecimento do aluno. Então a gente tem que estar muito atento para estas nuances, para poder puxar para incrementar nossas aulas, para torná-las mais atrativas, para significar socialmente, para o aluno. Então o planejamento, ele praticamente é oculto, ele está dentro daquela grande estrutura, mas dentro desta grande estrutura é uma grande salada de frutas, digamos, estas minhas aulas que, dentro do possível, tentam seguir o planejamento, realizar os conteúdos e propostas relacionados a estes conteúdos. Mas sempre a gente está aberto a coisas novas que surgem, às necessidades do decorrer do semestre, para se adaptar.

No dia a dia, no cotidiano das aulas, tu entendes que tem que ter este roteiro, o planejamento prévio, e ele tem que ser mais flexível, é isto? Não dá para ser tão rigoroso, sempre. Isto é, "planejei isto, então não vou mudar, de maneira alguma...."

Eu penso que, quando o profissional está começando, em qualquer área, se ele tiver um encaminhamento, um norte, uma súmula para seguir, um planejamento, enfim que ele possa organizar, melhor. Porque aí a gente consegue dirimir as inseguranças. Mas quando a gente vai pegando experiência, vai captando e relacionando os diversos conteúdos e a gente vai flexibilizando. Eu acredito que o planejamento é importante, qualificar, variar, trabalhar o processo para entendimento dos conteúdos, mas conforme o professor vai ficando experiente, ele vai relativizando o planejamento. Ele, como eu disse, é oculto, ele acompanha mas não é aquela situação de estar o tempo todo referindo ao planejamento. Ele é auto-referido pela prática do professor, pela aula, pelo dia a dia, pela ...[*não consegui compreender a palavra*], pela simples demanda que os alunos trazem, porque muitas vezes os temas que os alunos trazem, eles são muito mais interessantes para tu abordes o conteúdo do que a perspectiva que o professor idealizou lá no planejamento de dois ou três anos atrás. Se ele está há muito tempo trabalhando numa disciplina fica enfadonho, daqui a pouco a gente não se dá conta que está com os mesmos exemplos, as mesmas relações e os alunos trazem algumas questões pessoais, da sua prática social, que às vezes elas ilustram melhor o conteúdo, o professor consegue estratificar melhor os exemplos do que propriamente o que ele idealizou.

Agora tu tocaste numa coisa que eu já ia, na sequência, puxar, esta questão do que os alunos trazem. Em algumas oportunidades eu observei que tu vais para o pátio com os alunos, fazes a aula em locais diferentes e dialogas muito com os alunos. A tua aula é bastante dialogada. Então, o que eu queria te perguntar, considerando esta questão do planejamento, em que tu estavas falando do que os alunos trazem, se tu costumava alterar ou redirecionar tua aula em função deste contexto do dia a dia, de como os alunos estão, do que a turma está dizendo...

A questão é: como eu trabalho basicamente disciplinas teóricas, a questão do trabalhar no ensino noturno, o aluno tem uma carga de trabalho diária, ele vem cansado à noite, então esse lado a gente sempre tem que levar em conta. Então sempre virando e mexendo na estrutura do aluno de se acomodar, se sentar, de escutar o professor falando, numa aula expositiva, sempre atento a isto de querer mudar, na perspectiva do aluno se inteirar mais e querer ser a aula. Porque a aula, na verdade, é um todo, a aula não é do professor, o aluno tem que sentir que a

aula é dele, que ele está ali no ambiente para construir conhecimentos, tirar dúvidas, aprender, discutir com os colegas, não chegar a uma resposta única, uma questão dialética, digamos assim, dialógica, cada um contextualizar e trazer suas questões. Então eu vejo que é muito mais profícua com questões. De trazer para a necessidade do aluno, sempre estar mudando a estratégia. Porque às vezes a gente tem um conteúdo, ele é importante, só que às vezes a gente fica com a mesma estratégia e a gente não consegue atingir os objetivos. Então é importante mudares a estratégia, desfocar um pouco daquela estrutura, até mesmo às vezes descaracterizando um pouquinho a forma do conteúdo para poder fazer, como se diz, dar uma enganada nos alunos, dar uma curva, dar uma volta neles para poder atingir o objetivo. Fazer uma atividade mais dinâmica, depois a gente retoma a parte teórica, discutir textos, pensar, ler, fazer seminários, ou até mesmo fazer um seminário num outro ambiente, como o pátio. Então, são estratégias. Certamente tem outras estratégias que eu não uso, que eu não descobri, que eu ainda não fiz que, certamente, se eu tiver contato, eu vou tentar fazer.

Estas estratégias estão muito vinculadas à necessidade da gente perceber o aluno, no contexto da aula. Por exemplo, quando chega lá e começa a aula, tu costumava tentar ver um pouco o contexto, como está a turma, como estão os alunos, para daí então pensar "será que eu vou dar aquela mesma aula ou vou mudar"?

É, certamente. Muitas das estratégias que eu uso, hoje, elas são oriundas de adaptações momentâneas. Então surgiu aquela necessidade, a turma estava aquém do desejável para aquela aula, enfim, e a gente teve que adaptar, trazer uma nova estratégia, ou pegar uma estratégia e dar uma repaginada nela e, conseqüentemente, isto acabou se tornando parte das possibilidades das minhas aulas. Em alguns momentos, umas turmas são mais eficientes, eficazes, melhor dizendo, outras nem tanto, mas o objetivo é o mesmo. Vai muito de cada turma, de cada aluno, de como eles percebem o conteúdo, de como ele vê. Também tem que enfatizar, a gente foca muito, quando a gente fala que a aula não é do professor, ela é do aluno e que o aluno tem que ser participativo, só que este processo além de construir conhecimento tem toda uma estrutura cultural, de pensamento, do que é uma aula, que o aluno já traz consigo. Então, a gente também tem uma atividade de inovação com o intuito que ele aprenda, só que ele já vem com uma pré-concepção que, para ele, muitas vezes, uma inovação ele fica receoso, duvidando se aquilo lá efetivamente é para o aprendizado ou é para "*ah, é para matar tempo, o professor quer que a gente apresente um trabalho, que a gente faça uma leitura, que a gente traga, faça um teatro ou faça um desenho, para ele não dar aula*". Então essa ideia da concepção de aula é uma concepção histórica. Então eu sempre digo, eu chego e olha aqui a relação de poder: a minha classe é o dobro da de vocês. *Então eu tenho aqui uma instituição de poder. Vocês estão sentados e eu fico de pé, num nível superior. Toda sapiência está comigo. Vocês concordam?* Eles instauram o silêncio. Então esta concepção, do professor, do poder, do que é uma aula, ela é bem arraigada nos alunos e, para a gente tocar eles, é complicado, às vezes eles não querem entender estas novas estratégias.

Considerando este assunto, esta necessidade de usar estratégias e readequações no planejamento, elas muitas vezes são rápidas e momentâneas. Tu chegaste a comentar, a usar a palavra momentânea. Estas redirecionadas, tu consegues dizer se elas são resultado de uma análise mais subjetiva, no início da aula, ou tu costumava fazer uma

racionalização mais elaborada, parar, considerar, olhar, para daí "ah, agora vou mudar a minha aula..." ou tu achas que isto acontece de forma mais rápida?

Às vezes são *insights*, assim, bem de momento. Mas as vezes são o acompanhamento de semestre, em que a gente está acompanhando o rendimento da turma, o que a turma está dando de retorno para o professor, como ela está se estruturando, então tem duas possibilidades aí: esta do insight, do momento, como eu falei antes, que ela é muito para resolver, para equacionar um problema circunstancial, momentâneo, e tem também o redirecionamento de estratégia a partir de uma amostragem de aula, de várias aulas. E aí tem a questão de se a gente pode classificar, como tu disseste: esta momentânea é mais subjetiva e a questão observacional, de sistematização e acompanhamento, aquela que demora mais para se tomar uma decisão, ela é mais pautada para um resultado, de aula.

Que saberes tu consideras importantes para o trabalho de docente universitário? Independente de autores, o que tu considera que são saberes importantes para a prática de docente universitário?

Olha, não sei se teoricamente eu vou dar conta do conceito, mas eu penso que o primeiro saber, eu não sei se pode ser caracterizado como saber, talvez uma habilidade, eu penso que é o autoconhecimento. Se o professor não se conhece enquanto tal e sabe ter uma perspectiva, uma visão crítica do que ele está se propondo, o que ele está realmente fazendo, do que ele pode fazer, se ele está aquém destas possibilidades, se ele está se doando ao máximo. Acho que isto é o primeiro caminho. E a outra questão é o ser *docente*, no sentido não *stricto* da palavra, mas o *lato*, de querer trabalhar com pessoas, de administrar conflitos. Esta questão de administração de conflitos acho que é interessante. Talvez seja muito mais a questão de relacionamentos, as questões humanas que eu estou falando, do que propriamente de conhecimento da ordem epistemológica. O professor tem que ser muito mais epidérmico, sentir, ser mais emotivo, ser "tio". Então, são questões que eu considero fundamentais, porque se ele se autoconhece, se ele sabe suas possibilidades e limitações, se ele consegue sentir a sua turma, cada aluno, o que efetivamente tem de potencial dos seus alunos, se ele busca, a partir desta relação, se auto-conhecer e sentir os outros, então se cria um ambiente, um clima muito propício para o aprendizado. Então eu percebo que talvez por estes aspectos, é mais proveitoso ser professor e ensinar adequadamente do que ser um técnico, por exemplo, porque eu percebo... porque às vezes os alunos reclamam "*ah, o professor tal, porque a gente não aprende tanto com um professor rígido?*" E a gente consegue aprender às vezes para a vida e lembrar os conteúdos mais facilmente e acessar a nossa memória daquele professor mais humano. É uma questão que eu fico me perguntando, às vezes. E eu fui até mudando a minha postura de ser professor a partir desta visualização. Então, dos saberes docentes, acredito que sejam estas questões das relações humanas, do sentir, ser, pensar, eu acredito que sejam estes encaminhamentos que mais me chamam a atenção.

Dá para a gente considerar que ao longo da carreira, da trajetória docente, a gente vai constituindo um saber que é próprio de cada um?

Muito próprio. Muito próprio porque..., na verdade eu sempre digo para os alunos que "*se vocês não querem se sujeitar a ser professor, a trabalhar em público com pessoas, acordar de manhã cedo, dar aula, vocês pensem o seguinte: é trinta a trinta e cinco anos de carreira.*"

Então a profissão, se alguém pergunta: Quem tu és? Eu sou professor de educação física, ou de tal situação... É uma identidade, é uma marca própria. A gente vai se forjando na disciplina, na área de conhecimento, na nossa carreira. A gente vai tendo estilos, traquejos, formas de lidar com situações, caras e bocas, isto são marcas de professor e isto também está associado ao conteúdo da disciplina. Então é uma relação um pouco simbiótica, de dependência. Se tu tiras esta parte do docente tu perdes um pouco. Tu sendo docente, tu afloras todas estas tuas capacidades, então eu acho que a gente forma uma identidade própria de professor, com marcas bem claras, específicas, que me chamam muito a atenção. Eu vejo hoje que eu sou professor e estou professor. Se hoje eu parasse de dar aula para o ensino superior eu continuaria sendo professor, mesmo sem estar, uma questão que eu considero importante, a gente se torna parte da carreira docente.

Para a gente ir encerrando, eu tenho uma pergunta que tu já comentaste, que é um pouco esta coisa do insight, das duas possibilidades, do insight e do redirecionamento mais elaborado, a partir de um conjunto de elementos que tu vais acompanhando. Mas, neste caso das decisões mais dinâmicas, das tomadas de decisões menos racionais, digamos assim, que a gente comentou, o que tu pensas da questão da utilização da intuição como elemento da prática do docente? Já pensaste nisto em algum momento?
Nunca pensei.

O que tu consideras por intuição?

O conceito de intuição, do meu ponto de vista, ainda que ele tenha uma característica científica, talvez muito de momento, às vezes não é o que a gente quer, destas questões momentâneas. A gente quer ter o controle, maior rigidez, uma possibilidade de ter respostas a partir de uma série de dados. Mas a intuição, na verdade ela faz parte de todos os momentos da nossa vida, é o sentir. E acho que é muito do que eu estava falando antes, e os alunos, a turma, como é que está? É muito esta questão do sentir, do intuir, do ver, do perceber o movimento dos outros. Então eu acredito que é um aspecto muito importante para o professor, está dentro daquilo que...

E este insight que tu comentavas, daria para se dizer que é uma forma de intuição? O que é este insight?

É uma forma de intuir. É o momento, é perceber, é sentir, é ver, contextualizar, é perceber aquelas movimentações que se estabelecem a partir daquela necessidade. Só que o importante desta questão do insight, do intuir, é que não pode ser um intuir individual, tem que ser coletivo. Quando a gente faz assim "*Bah, a turma tal*", a gente também não pode generalizar a turma por características de um ou dois alunos. Então este intuir, este insight, ele tem que surgir a partir de uma demanda coletiva. Não é que a gente quer homogeneizar uma situação e sim, atender a todos, dar conta disto. Então, acho que este intuir tem muito desta questão de não generalizar por poucos alunos, um ou dois, a gente tem que ver o todo. Tem uma dinâmica aí das lideranças, positivas e negativas, tem as estratégias diferenciadas de operar com o professor, enfim, cada turma tem as características, mas o professor tem que tomar muito cuidado com este intuir, de não generalizar em função de um ou dois alunos.

Esta questão do insight, ou da própria percepção desta intuição e da capacidade de utilizar ela ou não, tu acreditas que teve uma mudança ao longo deste tempo que tu tiveste de atuação? Por exemplo: usava mais e hoje uso menos, usava menos e hoje uso mais, eu percebia ou não percebia isto, no início... Quando a gente falava do tempo, das mudanças, tu dizias que, no início, eras mais rígido, era mais conteudista. De certa forma, isto inibia um pouco esta possibilidade de utilizares estes insights, esta intuição? Hoje tu usarias mais?

A relação que eu vejo é assim: quando a gente está começando, a gente tem insegurança em relação ao conteúdo, então como a gente tem que se apegar ao conteúdo, a gente fica firme nele, para não soltar, para não perder o fio da meada da aula. Quando a gente vai se apropriando mais do conteúdo, vai ficando mais conhecedor do assunto, em função da experiência, da prática dos semestres decorrentes, daquele mesmo conteúdo, então a gente vai se permitindo ver coisas que não via antes. E este ver coisas que não via antes está neste aspecto, de entender a aula e o conteúdo no aluno e não em si mesmo. Então acredito que sejam mudanças que são paulatinas na vida de todos os professores. Pelo menos eu acredito que devam ser. E perceber esta mudança, que muitas vezes ela é paradigmática, uma mudança que é gradual mas ela acontece muito na vida da gente. São barreiras que a gente deve passar.

Tem mais alguma coisa, desta conversa toda, sobre quem é o professor xxxxxx, sobre os saberes, sobre a prática, sobre a intuição, mais alguma coisa que tu achas que poderia complementar, concluir?

Eu percebo que a questão dos saberes, da intuição, da prática, a gente está num momento na formação universitária, que está cada vez mais complexo. Os conteúdos são correlacionados, mesmo a gente falando de conteúdos da educação física da área biológica, mas eles são remissivos a questão sócio-cultural. A gente não pode dissociar isto. Acredito que o professor universitário da área da educação física, para ele atender as necessidades de formação, ele tem que ser cada vez mais focado no sentir, no ver este conteúdo no aluno, porque aí ele está atendendo uma demanda contextual e moderna do aluno e não o retrógrado. Então eu vejo que as pesquisas científicas estão aí, o conhecimento científico está aí, mas o sentir, o ver o conteúdo no aluno é o caminho para que a gente consiga avançar. Até porque os alunos trazem cada vez mais novidades, não tem como o docente estar atento cem por cento a tudo o que acontece no mundo e às coisas. Então, se a gente entender que a aula é um constructo, centrado em conteúdos e objetivos, com uma estratégia que ela tem as suas variantes a partir dos alunos, dos insights, e às vezes os insights não são só dos professores, são dos alunos também. Insights de relacionar estes conteúdos, de trazer estas ideias, estas questões intuitivas que são reversíveis da vida deles, do que propriamente eles estudam, então acho que este é o segredo. E relações humanas, para mim é o principal aspecto. Sem relações humanas dificulta bastante a forma de se construir conhecimento, aprendizagem, enfim.

Em cima disto que tu estavas falando, agora me ocorreu uma pergunta, na realidade acho que tu respondes esta pergunta em si, acho que já estás respondendo, mas tu achas importante que o docente universitário tente desenvolver esta questão da sensibilidade, intuição, e capacidade de perceber o insight e utilizar o insight do seu aluno também, é isto? Isto é importante para o professor universitário?

Certamente. Até porque a gente forma professores, né? Professor de educação física. Não adianta dizer que o bacharel não é professor, é professor, sim. Então ele tem que sentir. Como eu estava falando, até nas questões biológicas, ele tem que sentir, tem que ver no aluno, tem que perceber, tem que entender. Então, se a gente conseguir desenvolver isto no aluno, até não sei se pela própria questão de espelho, de ver o professor. Só que às vezes a gente trabalha muito em segredo, com a nossa mente. Se o professor conseguir externalizar mais, ser mais honesto na sua aula, do que realmente ele pensou, o que ele fez, o que ele mudou, discutir a própria estratégia da sua aula, as questões didáticas, metodológicas, o aluno vai sentir que também ele é agente da mudança. Se não, ele acredita que tudo é uma mágica, uma questão que já vem pronta, estruturada, que o professor é uma maquininha, que ele vem ali e dá a sua aula e pronto. Não, o aluno tem que saber, tem que ver, "*olha, o professor tinha esta, mas mudou a estratégia, alterou aqui*", para ele ver que ele pode, também. Então acho que é por aí o caminho.

Anexo 3 – Quadro Análise Observações Prof. Lagarta

Aula: 1 Data: 07/03/08 Dia: sexta-feira Hora: 14h Local: Sala 1C111 Disciplina:	Aula: 2 Data: 12/03/08 Dia: quarta-feira Hora: 14h Local: 1B109 Disciplina: História Social e Pensamento Pedagógico	Aula: 3 Data: 14/03/08 Dia: sexta-feira Hora: 14h Local: Sala de aula Disciplina:	Aula: 4 Data: 16/03/08 Dia: quarta-feira Hora: 14h Local: Disciplina:	Aula: 5 Data: 18/04/08 Dia: sexta-feira Hora: 14h Local: Disciplina:	Aula: 6 Data: 23/04/08 Dia: quarta-feira Hora: 14h Local: 1C111 Disciplina:
<p>Contexto: A turma estava organizada em grupos, cada um deveria apresentar o conteúdo proposto através de diferentes dinâmicas, com a utilização de músicas, filmes, etc. Grupo deve localizar a partir do conteúdo, tempo, espaço e sujeitos.</p> <p>Professor: Tem uma postura descontraída, é espontâneo, tem e recebe muito carinho dos alunos, receptivo e bem humorado, constantemente brinca com os alunos. Fez várias pausas no caminho até a sala para conversar e responder a alunos que o encontraram.</p> <p>Aula: a aula começa com a apresentação de uma parte</p>	<p>Contexto: A turma é composta por alunos de diferentes cursos de licenciatura. Professor no início da aula resgatou o que foi trabalhado na aula anterior e pediu que os grupos se organizassem para a apresentação. Cada grupo deve apresentar um dos grandes pensadores da história da educação. Nessa aula um grupo deve apresentar Jean Jaques Rousseau e Martir (???).</p> <p>Obs.: Professor pediu que o grupo responsável organizasse a dinâmica da aula e foi se sentar no fundo sala para assistir. Professor aproveitou um comentário de uma aluna sobre um site onde era</p>	<p>Contexto: Professor na aula anterior solicitou que uma das alunas trouxesse um filme sobre a vida de Beethoven que ela afirmou ter durante uma das discussões.</p> <p>Iniciou a aula assistindo o Filme (Sinfonia de Beethoven). A proposta era estudar o contexto em que o autor compõem a sua obra.</p> <p>O final do filme apresenta uma cena interessante, Beethoven compõe um hino ditando-o para sua copista, ele</p>	<p>Contexto: encontrei o professor antes da aula diante do Centro 1. É interessante a relação de simpatia que muitas pessoas tem com ele. A todo o momento ele se mostra receptivo e bem humorado.</p> <p>Ao mesmo tempo fomenta nos alunos um sentido de autonomia, frisou enfaticamente para que o aluno responsável pela atividade da aula “assumisse” a condução da turma.</p> <p>Alunos apresentam trabalho sobre a “Idade Moderna”</p> <p>Alunos apresentam o seguinte esquema: Renascimento (imprensa)</p>	<p>Contexto: Professor havia encaminhado uma leitura prévia do texto: “A educação e o processo de mudança social” de Paulo Freire. Vários alunos não haviam lido o texto, foi feita uma apresentação breve do que entenderam do texto.</p> <p>Alunos apresentam as suas ideias sobre o tema do conhecimento do homem e do não conhecimento em Paulo Freire.</p> <p>Pergunta de um dos alunos: “se só temos informações somos ignorantes?”</p> <p>Ideias do texto: O</p>	<p>Contexto: Professor combina com os alunos que o objetivo da aula será de avaliar as aprendizagens sobre o que foi trabalhado até o momento. Antes de iniciar ele propõem uma discussão sobre a continuidade do semestre, lista possíveis temas para estudarem.</p> <p>Propõem analisar temas de forma contextualizada, discutindo temas importantes no campo da educação, políticas públicas, violência, papel da escola, etc.</p> <p><i>Professor age como um problematizador/provocador, tensiona os alunos para que apontem temas para o aprofundamento durante o restante do semestre, temas que os alunos possam ir em</i></p>

<p>do filme 2001 Uma Odisseia no Espaço de Stanley Kubrick. Professor apresenta a proposta da película e explica como o filme se desenrola até o seu final. Na sequência é realizado um debate sobre o conteúdo do filme. Professor dialoga e apresenta suas convicções, assume posições ideológicas sem cair em um discurso político partidário.</p> <p>Impressões O sucesso do professor na sua aula me parece estar presente pela escolha e construção da dinâmica proposta, muito mais do que no seu papel de condutor da aula, ele permaneceu a maior parte do tempo observando o debate que ocorreu durante a apresentação. Muito do que ocorreu no transcorrer da aula foi resultado da proposta construída. O professor não assumiu uma posição de centro das atenções, ele se apresenta como coadjuvante do processo de construção de conhecimento dos alunos.</p>	<p>possível ver o local onde os restos mortais de Rosseau estão e pede para o grupo localizar na internet naquele momento. <i>Professor demonstra uma singular capacidade de observação do que ocorre na aula e a partir disso improvisar e adaptar a dinâmica da aula. Naquele momento da aula ele consegue a partir de uma curiosidade bizarra chamar atenção dos alunos para o pensador e o contexto em que ele viveu e morreu.</i> O Professor Juntasse ao grupo e provoca o debate a partir de questionamentos sobre ideias e valores presentes no autor estudado. Professor, para problematizar, resgata conhecimentos sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, demonstra uma apropriação muito grande do tema. <i>Professor faz intervenções com ironia e traça paralelos entre a realidade de Rosseau e o contexto de violência e exclusão que vivemos hoje!!!</i> <i>O Professor demonstra um</i></p>	<p>“desenha”, “explica” a música através das notas, códigos e imagens, naquele momento ele já está completamente sem audição.</p> <p>Na sequência o professor problematiza o contexto em que vivemos, as imposições da mídia, da indústria cultural. A quem interessa que a mídia somente toque “porcarias” ao invés de arte? Questiona.</p>	<p>– grandes descobrimentos – a reforma protestante – revolução inglesa – Da Vinci – Ascensão da Prússia – Mercantilismo. Observações sobre a apresentação: Tempo relativo dois séculos é pouco ou muito tempo???</p> <p>Ausência da Ásia e Índia.</p> <p>Atuação do professor: Professor aproveita a fragilidade do grupo e o comentário de um aluno para fazer uma intervenção sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. <i>O professor consegue fazer analogias entre ficção, história, cinema, literatura e o conteúdo que está sendo trabalhado. Demonstra ter uma grande cultura geral, conhecimentos sobre arte no caso dessa aula, o que torna a discussão na aula mais interessante.</i></p>	<p>homem não é uma ilha. O homem tem de ser sujeito.</p> <p><i>Professor faz problematizações/provocações. Procura não responder as falas dos alunos, busca estimular o debate. Resgata questões sobre o texto.</i></p> <p><i>Professor resgata e articula falas e afirmações dos alunos para retomar/responder questões em aberto.</i></p> <p><i>Fala do professor: “Nós vamos pular do texto para fora e pular de volta para o texto.”</i></p> <p><i>(destaque para relação entre consciência ingênua e consciência crítica. Adaptação diferente de acomodação. Filme o Sorriso de Monalisa!) (o que difere o homem do animal – ser racional. Curta Ilha das Flores)</i></p> <p><i>Professor espera a oportunidade de, no</i></p>	<p><i>busca, aprofundar contextualizar e produzir um trabalho.</i></p> <p>Impressões: <i>professor fomenta a reflexão e a construção, dos alunos mas não trás definições prontas, esta aberto ao diálogo e a “improvisação”.</i></p> <p><i>Professor faz uma analogia muito boa durante a organização dos novos grupos de trabalho: Ele adverte aos alunos para que tenha cuidado com o aluno “vampiro”! Vampiro é uma figura que suga algo do outro, do grupo, aliena e em geral não faz nada e ainda coloca o nome no trabalho!!!</i></p> <p>Ficaram definidos os seguintes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Popular - Violência escolar - Escola como formadora para a democracia - comparação entre Educação Pública X Educação Privada - O lugar do professor na escola (quem é o professor?) - A origem da escola - Saúde emocional do professor - Escola Inglesa
--	---	--	--	---	--

	<p><i>grande senso ético e humanista. Ao longo de suas intervenções se mostra um sujeito crítico e situado, com posições claras.</i></p> <p><i>Consegue fazer relações entre o conteúdo com situações do cotidiano, trás exemplos de sua experiência de vida.</i></p> <p><i>Nessa aula demonstra novamente ter um grande senso de humor, faz brincadeiras constantemente com os alunos.</i></p> <p><i>É cuidadoso, busca refletir de forma aprofundada, chama a atenção para que os alunos “Não façam leituras ingênuas”.</i></p> <p><i>Demonstra conhecimento sobre o que esta sendo discutido, consegue fazer relações, articulações sobre os saberes presentes na discussão.</i></p> <p><i>Obs.: Em relação a dinâmica da aula os grupos, seguindo orientação do professor, buscam contextualizar no tempo e espaço os autores</i></p>			<p><i>momento adequado, fazer sua fala, resgata experiências passadas, vividas para tentar construir um entendimento sobre a discussão que esta sendo feita.</i></p>	<p>O professor pede aos alunos que avaliem o que foi construído até o momento, de duas formas, primeiro conversando e depois escrevendo.</p> <p><i>O professor apresenta um grande conhecimento sobre o que esta propondo aos alunos. Consegue articular e elaborar um raciocínio, argumentos e sugestões sobre os diferentes temas propostos pelos grupos.</i></p> <p>Para a avaliação escrita o professor propõem a seguinte tarefa: em grupos de no máximo quatro alunos escrever o que foi possível aprender, o que não foi possível e quais as lacunas que eles identificam.</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>estudados. Nessa aula utilizam-se de imagens de obras de arte. <i>O professor valoriza essas diferentes formas de expressão e estimula os alunos para as próximas apresentações.</i></p> <p>Durante a discussão surgem algumas dúvidas históricas, o professor aproveita a especificidade do curso de um dos alunos (Licenciatura em História) e pede que ele elabore um ponto para a próxima aula.</p> <p>O segundo grupo da tarde apresenta August Conte.</p> <p><i>O professor as vezes apresenta uma forma um pouco anárquica de organização (???)</i></p>				
--	---	--	--	--	--