

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

**O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO UNIVERSO
DA PRÁTICA DOCENTE: UMA LEITURA
INTERDISCIPLINAR EM FENOMENOLOGIA**

**CAMPO GRANDE/MS
2013**

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

**O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO UNIVERSO DA PRÁTICA DOCENTE:
UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR EM FENOMENOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas

**CAMPO GRANDE/MS
2013**

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

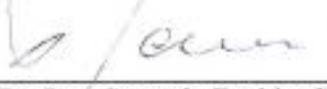
**O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO UNIVERSO DA PRÁTICA DOCENTE:
UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR EM FENOMENOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Jucimara Silva Rojas / UFMS



Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo / PUC-SP



Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina Brostolin / UCDB



Prof.^a. Dr.^a. Lucrecia Stringhetta Mello / UFMS

Campo Grande-MS, 26 fevereiro de 2013

A Deus, que me ajudou até aqui. À minha família, que partilhou comigo momentos de dor e alegria.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma forma singular de reconhecimento e a base para uma existência plena, e embora o processo de escrever a dissertação seja um momento solitário, existiram pessoas se fizeram presentes em minha vida e acompanharam esta jornada ao longo do curso.

Agradeço à Deus e a minha família:

À Deus, por me amparar nos momentos difíceis, em me ajudar a superar os desafios e suprir em todas as necessidades, renovando minhas forças diariamente.

Meu esposo André e meu filho Andresinho, que compreenderam minhas longas ausências para este período de intensa dedicação. Agradeço pelo apoio, paciência, espera e compreensão.... por tudo.

Minha mãe Ezilma, que sempre me apoio e incentivou nos estudos e na minha vida como um todo, especialmente nos momentos de cansaço e desânimo.

Aos docentes e amigos da FATHHEL:

À Dulce, amiga e parceira, que assumiu compromissos importantes substituindo minha ausência no local de trabalho, sempre com excelência e dedicação em tudo o que faz.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, pelo desprendimento em dividir suas experiências e me permitirem compreender melhor o ser professor universitário. Professores que são fruto de minha motivação em me aperfeiçoar cada dia mais.

Agradeço a todos que participaram desta jornada acadêmica:

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Jucimara Rojas, pelo acolhimento e confiança demonstrada a mim. Agradeço por me ensinar a riqueza do diálogo interdisciplinar, pela partilha do saber, presença inspiradora, exemplo de criatividade, inovação e respeito, além das contribuições valiosas no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora pela valorosa contribuição a esta pesquisa, Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo pela sensibilidade demonstrada na leitura do trabalho, Profa. Dra. Marta Regina Brostolin pelo carinho e seriedade em cada detalhe observado, e Profa. Dra. Lucrécia Stringheta Mello, pelo respeito e critério que contribuíram significativamente para a finalização do mesmo.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, pela compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis deste percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo e financiamento desta pesquisa.

À Jacqueline Mesquita, que secretariou o curso no ano de 2011, esclarecendo as inúmeras dúvidas que surgiram, sempre com disposição, carinho e paciência. Ao Horário, que também nos orientou e atendeu prontamente às nossas necessidades.

Aos professores Eurize Caldas Pessanha, Margarita Victoria Rodriguez, Rosana Cintra, Silvia Helena Andrade de Brito e Sonia da Cunha Urt, pela partilha do saber em cada encontro, em cada aula, incentivando-nos à pesquisa e a busca pelo conhecimento.

As queridas amigas do Grupo de Pesquisa FLLIPE – Formação, Fenomenologia, Linguagens Lúdicas, Interdisciplinaridade, Pesquisa e Educação - Neidi, Ellen, Care e Silvia, obrigada pelo carinho e incentivo.

De professor a Educador

*A vida das lagartas é fantástica
No bojo de um corpo misterioso
No escuro de uma densa membrana
Há um mistério: a borboleta!*

*Um dia ela voará
Estará tudo pronto para o vôo
É só esperar
Esperar o momento da “maturidade”...*

*Chegado o momento, a magia do vôo
Maravilha os presentes
Suas cores inimaginadas
Parecem vir de um fantástico artista!*

*Assim o Ser Humano
Sua saída do útero implica um primeiro vôo...
Vôo ainda inconsciente
Vôo para uma nova maturação...*

*A família, a sociedade e a escola...
A escola é a parte essencial do novo útero
Da lagarta que cresce...
E que precisa “saber” da borboleta que vem...*

*“Saber” da borboleta que vem
É saber da magia da vida
Saber que ele não é apenas fruto do que vem de
fora...
Do “mundo material”...*

*A escola deve prepará-lo para esse segundo
vôo
Prepará-lo para a escolha das cores das
asas...
Sua forma... Seu querer voar...*

*Seguramente seu vôo não será o do
professor
Nem o de sua família
Nem o de qualquer outro de sua época
Deverá ter a singularidade de gerar uma
“Monalisa”...*

*Assim é o “nascer de novo”...
Nascer para o querer livre
Não será o projeto pronto de uma borboleta
Mas criará suas próprias cores, com a
Beleza possível...*

*Para tanto indispensáveis educadores
Formadores de Artistas
Parteiros de uma nova geração
Que voe além das sombras presentes,
trazendo Beleza, Alegria e Amor...
Até Sempre!*

Ruy C. do Espírito Santo

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como se mostra o Ser professor que atua na Educação Superior, a prática docente em atitude, em como se revela, adotando como instrumento a Fenomenologia. Inclui uma investigação bibliográfica, de cunho qualitativo de natureza interpretativa, tendo como arcabouço teórico Husserl (1982), responsável por formular as principais teorias da abordagem fenomenológica e que abriu possibilidades para outros pensadores contemporâneos, como Merleau-Ponty (2006), Ricoeur (1983/90) com a Fenomenologia Hermenêutica, Japiassu (1976), Martins e Bicudo (1989/97/99, 2000). No que concerne aos aspectos dos avanços interdisciplinares em sala de aula e das práticas no Ensino Superior, foram utilizadas as obras de Fazenda (1979/91/95, 2001) e Rojas (1998, 2000/02/12) e Masetto (1998, 2012), com o intuito de fortalecer os momentos vivos e vividos do ser professor. Foram recolhidos depoimentos e imagens de professores universitários, com o intuito de analisar a percepção do fenômeno de forma simbólica. Tais depoimentos levantados por meio das descrições das situações vividas pelos sujeitos, em análises ideográfica e nomotética. Na seqüência, procedeu-se a hermenêutica das categorias abertas e dos elementos simbólicos. proposta por Ricoeur, buscando a compreensão da existência humana a partir do descortinar do sentido do depoimento, que se revelaram por meio das Categorias Abertas dos depoimentos e dos elementos simbólicos. Os significados revelaram a necessidade do professor universitário como um ser que está em sintonia com o mundo vida, como uma nova forma de compreender a realidade. Percebeu-se que o docente necessita modificar suas atitudes em sala de aula, inovar, introduzir recursos tecnológicos que aperfeiçoem a prática. O ser professor e sua atitude frente a prática pedagógica, constitui-se como uma educação para a sensibilidade, atribuindo novos sentidos para a criação, o imaginário e a atitude de espera vigiada.

Palavras-chave: Professor Universitário. Interdisciplinaridade. Percepção Docente. Fenomenologia.

ABSTRACT

This research objectives understand how someone appears like a professor who works in Higher Education, the teaching practice, or its attitude like its reveals. Adopting, as instrument the phenomenology. Includes a bibliographic investigation, with a qualitative imprint and interpretative nature, has a theorist skeleton Edmund Husserl, (1982) who is answerable for the main theories of the Phenomenologic approach, and it opened possibilities to another contemporaneous thinkers, like Merleau-Ponty (2006), Ricoeur (1983/90), with the Hermeneutic Phenomenology, Japiassu (1976), Martins and Bicudo (1989/97/99, 2000). Concerning to the aspects of the interdisciplinary progress in the classroom and about the practices in the Higher Education, were been used the books of Fazenda (1979/91/95, 2001), Rojas (1998, 2000/02/12) and Masseto (1990/92/98, 2012) with the intention of consolidate the living moments lively like a professor. It was collected testimonies of university professors, with the intention to analyze the perception of the phenomenon in a symbolic way. Such testimonies were made by the descriptions of the lively situations by the subjects in ideographic analysis, and nomothetic approach. After went along the Hermeneutico the opened categories and the symbolic elements. The meaning demonstrated the necessity of the University Professor like a being that is in connected with the world-life, like a new way to understand the reality. Realized that the educator needs to change your attitudes in the classroom, innovating, affecting, introducing technological resources which improve the practice. To be a Professor and your attitude in front the pedagogical practice, constitute like an education for the sensibility, attributing new meanings to the creation, imagination and the waited watched attitude.

Keywords: University Professor. Interdisciplinarity. Teaching Perception. Phenomenology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ovo da borboleta (1º ciclo)	12
Figura 2 – Lagarta se alimentando (2º ciclo)	24
Figura 3 – Problemática da comunicação (Ricoeur)	35
Figura 4 – Casulo da borboleta (3º ciclo)	40
Figura 5 – Percurso da pesquisa (Husserl)	51
Figura 6 – Postura do pesquisador com relação a descrição (Bicudo e Espósito)	55
Figura 7 – Indicativos para a realização da análise nomotética (Martins e Bicudo)	83
Figura 8 – Imagem de um Rio (disponibilizada pelo sujeito A)	94
Figura 9 – Imagem das fases da Borboleta (disponibilizada pelo sujeito B)	95
Figura 10 – Imagem da Coruja (disponibilizada pelo sujeito C)	96
Figura 11 – Imagem de um Quebra-cabeça (disponibilizado pelo sujeito D)	97
Figura 12 – Imagem de uma Fotografia de arquivo pessoal (disponibilizada pelo sujeito E)	99
Figura 13 – Imagem de Platão e Aristóteles (disponibilizada pelo sujeito F)	101
Figura 14 – Imagem de um Rosto (disponibilizada pelo sujeito G)	103
Figura 15 – Imagem de do Mito da Caverna (disponibilizada pelo sujeito H)	105
Figura 16 – Imagem de uma Ponte (disponibilizada pelo sujeito I)	107
Figura 17 – Imagem de uma Coruja (disponibilizada pelo sujeito J)	108
Figura 18 – Imagem representando todos os ciclos da borboleta	118

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Bancos de Dados Levantados	44
Tabela 2 – Produções por área	45
Tabela 3 – Levantamento por Categorias	45
Quadro 1 – Asserções dos sujeitos	84
Quadro 2 – Convergências das Categorias Abertas retiradas dos discursos dos sujeitos ..	86
Quadro 3 – Asserções dos sujeitos de suas imagens escolhidas	112
Quadro 4 – Convergências das Categorias Abertas retiradas das imagens escolhidas dos sujeitos	113

SUMÁRIO

1 VIVÊNCIA DOCENTE E O INTERESSE PELA TEMÁTICA	12
2 FENOMENOLOGIA: A BUSCA DE UMA TEORIA DO SENTIDO	24
2.1 FENOMENOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES	37
3 DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA	40
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTERDISCIPLINARIDADE E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	43
3.2 DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO NA FENOMENOLOGIA ...	50
3.3 DIMENSÕES LEGAIS E ÉTICAS DA PESQUISA	52
3.4 O CONTEXTO CONSTRUÍDO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS: A ANÁLISE IDEOGRÁFICA	53
3.5 ANÁLISE NOMOTÉTICA	82
3.6 AS IMAGENS E AS INTERPRETAÇÕES SIMBÓLICAS	93
3.6.1 Análise da escolha das imagens: buscando os sentidos e significados	109
4 DESVELANDO OS SIGNIFICADOS DA ATITUDE DO SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FRENTE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	118
4.1 O PROFESSOR COMO INTERMEDIADOR DO CONHECIMENTO: A BUSCA PELA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO SOB DIFERENTES OLHARES	120
4.2 A LUDICIDADE NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	125
4.3 SALA DE AULA: ESPAÇO PARA A INTERAÇÃO E AFETIVIDADE	133
4.4 PROFISSÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA QUEM ENSINA E APRENDE O TEMPO TODO	137
4.5 SER PROFESSOR INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE	153

1 VIVÊNCIA DOCENTE E O INTERESSE PELA TEMÁTICA



Figura 1: Ovo (primeiro ciclo da borboleta)

Este trabalho parte do princípio de que o processo da minha aprendizagem ocorre como uma metamorfose, ou seja, num percurso de modificação e de transformação contínuas e permanentes, da mesma forma que a mutação vivenciada pela borboleta.

Ricoeur (1983) explicita que é entre as ideias que a analogia opera; a ideia em si é formada não relativamente aos objetivos vistos pelo espírito, mas ao espírito que vê. O importante é que a semelhança opera no nível da opinião recebida. Nesse sentido, esta pesquisa utilizar-se-á dos aspectos simbólicos, por compreender que os símbolos funcionam como seus fios condutores, pois, além de produzir conhecimento de forma lúdica, desvelam-se em fonte de reflexões, que possibilitam novas compreensões, novos olhares e manifestam-se com novos significados.

Os símbolos revelam uma estrutura do mundo que não é evidente à experiência imediata. São multivalentes, capazes de exprimir inúmeros significados que não se mostram à primeira vista. O símbolo tem a capacidade de lançar pontes, construir túneis. (FAZENDA, 2001). Como o símbolo escolhido para permear o presente estudo é a borboleta, serão estabelecidas algumas similaridades entre a pesquisa ora apresentada e a borboleta em seu processo de metamorfose, analisadas por meio de metáforas.

A borboleta, sob o ponto de vista simbólico, significa a transmutação, a evolução de um estado para outro. O símbolo do sair do casulo é associado, muitas vezes, à maturidade do ser. Transforma-se do ovo para a larva, depois para a pupa, por fim, para o estágio adulto, e fica presa à rigidez da morte. No entanto, o ciclo se repete, e torna-se um ato contínuo.

O ovo corresponde à sua primeira fase – representado na imagem acima. Os padrões do ovo parecem renda e são similares aos desenhos da asa: trata-se da borboleta vermelha rendada.

A fase do ovo ocorre após o acasalamento, quando a fêmea procura as plantas adequadas para a postura dos ovos. Essa postura pode decorrer em algumas horas ou em muitos dias, e os ovos variam em tamanho, forma e coloração, de acordo com a espécie. As fêmeas procuram lugares que julgam seguros para botar seus ovos.

Para Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 138), “[...] é o ovo que contém a potencialidade do ser”. Sob essa perspectiva, o ovo representa o início de um novo ciclo; assim me vejo diante desta pesquisa. Meu olhar volta-, neste momento, para o início, para uma busca. Busca de inspiração, esperança, alicerce, construção, descobertas, sonhos, desafios, desejos, atitudes, enfim, um encontro com meu ser, que pretende compreender o meu ser-para-mim e o meu ser-para-o-mundo.

Ao voltar-me para a minha experiência profissional, procurarei compartilhar as vivências que têm me acompanhado ao longo do percurso. Busco dar significado às minhas inquietações intelectuais, na tentativa de inserir-me no contexto desta pesquisa.

O interesse pela educação, especialmente pelo Ensino Superior, deve-se fundamentalmente à minha atuação profissional como docente de uma instituição de ensino desde o ano de 2001, que apresento com a intenção de compartilhar alguns acontecimentos que ampliaram meu olhar sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, me trouxeram ansiedades inerentes ao ofício da profissão docente, que me levaram à análise e à reflexão.

Iniciei minha trajetória em cursos profissionalizantes, voltados para jovens e adolescentes que buscavam seu primeiro emprego. Essa experiência foi marcante, pois foi o primeiro contato com discentes, com a sala de aula e com o processo de ensino-aprendizagem. Como tinha acabado de me graduar em Comunicação Social, assumir uma sala de aula instigou-me a querer compreender mais sobre o trabalho pedagógico e a melhor forma de atuação docente.

Em 2005, a instituição à qual pertencia, a Fathel – Faculdade Teológica – ampliou suas atividades e passou a oferecer cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*. Naquele ano, iniciei uma Especialização em Gestão Escolar, o que me levou a participar de discussões educacionais. Ao mesmo tempo, vieram preocupações a respeito dos processos relacionados à docência como um todo, o processo do aprender, os métodos e técnicas de ensino, planejamento, currículo, avaliação, e as demais atividades que envolvem o cotidiano educacional. Assumi a Gestão Pedagógica dos cursos de Graduação e comecei a lecionar no Ensino Superior nesse mesmo período.

Diante dos percalços e diversas questões que foram tangenciadas nessa experiência, percebi o quanto é importante um maior preparo para atuar com alunos de Graduação. Simultaneamente, passei a questionar minha própria formação. Encantei-me pelo trabalho pedagógico, com a convivência entre educadores e educandos e pela magia do fazer docente. Observei o quanto o papel do educador é essencial no desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento do aluno, no qual “[...] o professor é ator e o aluno espectador”. (ROJAS, 1998, p. 18).

Para Masetto (1998), os profissionais que atuam em cursos de Graduação necessitam de algumas características inerentes à profissão, que devem abranger uma totalidade, entre elas o desenvolvimento na área do conhecimento, referente à aquisição, elaboração e organização das informações, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias

existentes. Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, que significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio. Desenvolvimento de habilidades, o que implica aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com colegas, com pessoas de seu ambiente profissional, realizar pesquisas, entre outros. E, por último, desenvolvimento de atitudes e de valores – hoje tão distantes na educação de mercado. Este seria o coração da aprendizagem, porque envolve as modificações significativas de aprendizagem.

No início dessa caminhada, comecei a observar que, dos muitos professores com quem convivi, poucos tinham uma preocupação com a dimensão da sensibilidade e do aspecto afetivo-emocional que Masetto (1998) considera importante. O olhar para o outro, para as relações, a parceria, ou até mesmo o compartilhar dos saberes, das vivências e experiências certamente não faziam parte desse cotidiano professoral.

Os docentes preocupavam-se mais com a sala de aula, em desenvolver os conteúdos com os discentes, normalmente numa visão reducionista do conhecimento, em fazer com que eles apreendessem os conceitos teóricos e executassem com precisão os procedimentos técnicos exigidos e tidos como fundamentais para a profissão. O momento de ensinar e aprender, a experiência com o Eu e o Outro não eram considerados, talvez até por não compreenderem o quão seria importante concretizar essa relação.

A partir dessa percepção, compreendi o quanto precisaria aprender e aperfeiçoar minha prática profissional. Cursei a Especialização em Didática do Ensino Superior, que me abriu novos horizontes e, ao mesmo tempo, novas angústias e expectativas. Como trabalho de conclusão de curso, já com o intuito de compreender mais as questões do ser-professor universitário, elaborei a monografia intitulada “Metodologias de ensino-aprendizagem no ensino superior: desmistificação do conceito de ludicidade”. Foi a partir dessa pesquisa que iniciei uma busca mais direcionada para a educação superior, para temas voltados para a interdisciplinaridade, o trabalho pedagógico para além da sala de aula, as metodologias inovadoras, além da educação e da ludicidade para a mobilização do conhecimento.

Ingressei no Mestrado em Educação e busquei ampliar a compreensão das teorias educacionais, a história e filosofia da educação, as práticas docentes e demais conceitos que abrangem a área política, os aspectos social, econômico e cultural, com base nos estudos propiciados pelo curso.

Em uma análise mais aprofundada no que se refere ao Ensino Superior, observa-se que os últimos anos correspondem ao período em que houve o maior investimento educacional

registrado na história do país, aproximando-se a padrões de investimento dos países desenvolvidos, segundo os dados oficiais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹.

Os recursos são utilizados no pagamento de salários dos professores, coordenadores e funcionários; em construções, reformas, transportes e materiais didáticos. A transferência de recursos implica parceria entre os governos federal, estaduais e administrações municipais. A maior parte desse investimento concentra-se na educação básica, que reúne 3,9%. A Educação Superior também participa, mas com percentual de apenas 0,7%, resultando em diversos fatores que ainda sustentam a crise educacional.

Esse investimento pífio é um dos fatores que fazem com que a Educação Superior esteja muito distante do que seria uma educação de qualidade. É urgente e necessária uma mudança nos rumos de todo o sistema público de ensino no Brasil, especialmente na educação de nível superior.

Existem outros agravantes que comprometem essa situação alarmante, entre eles, a realidade socioeconômica e cultural de muitos alunos ingressos na universidade, que apresentam limites teóricos determinados por suas condições de vida. Muitas vezes não possuem acesso às informações mais amplas, como as veiculadas por livros, revistas de qualidade. Muitas vezes não podem realizar viagens culturais e ter contato com uma variedade de informações que poderiam alargar seus horizontes e sua visão de mundo. Além disso, quando se trata de jovens trabalhadores, as dificuldades são ainda maiores. A maioria precisa trabalhar durante o dia, o que prejudica o conhecimento de outras pesquisas e projetos que são oferecidas em outros horários – fora o da sala de aula – tornando-se empecilho para a obtenção de bolsas de estudos e até um aprofundamento em pesquisas que exigem mais tempo e dedicação.

Outro problema enfrentado por muitas faculdades e universidades são as realidades precárias das bibliotecas e dos laboratórios, e as restrições no investimento para programas de pesquisa e de extensão. A falta de professores também compromete a situação educacional, pois os investimentos, embora crescentes nos últimos anos, ainda são reduzidos. Inúmeras vagas são preenchidas por professores substitutos, às vezes sem condições de exercer plenamente sua atuação docente.

¹ Dados apresentados no site do Ministério da Educação: Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13125:cresce-investimento-publico-em-educacao-e-valor-e-o-maior-da-historia&catid=211>. Acesso em: 18 jan. 2011.

O excessivo número de alunos nas turmas, o pequeno número de horas para o planejamento das aulas e a fragmentação dos currículos também dificultam a realização de um ensino de qualidade. O pouco investimento na formação de professores e a contínua desvalorização desses profissionais da educação só fazem ampliar o quadro de precariedade.

No ensino privado, os entraves são ainda maiores. A classe trabalhadora nem sempre consegue manter o pagamento das mensalidades, o que gera um alto índice de desistência de cursos que almejam, e muitas vezes acabam optando pelos Cursos Superiores Profissionalizantes, que em geral apresentam valores mais acessíveis, mas que muitas vezes não conseguem aprofundar nas discussões que envolvem a sociedade como um todo, até por se tratarem de cursos de curta duração.

Diante de tantos desencontros na educação brasileira, o professor ainda tem sido alvo de críticas, devido ao discurso hegemônico de que a crise educacional é fruto das precárias condições educacionais, e que a origem do fracasso escolar é, em grande parte, responsabilidade do professor.

Tardif (2008, p. 114) comenta:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano.

Segundo Pimenta (2008), existem correntes de desvalorização profissional do professor, que o veem como mero técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados.

Muitas vezes, o fazer tradicional faz da figura do professor um simples executor, quando os conhecimentos ministrados se apresentam dissociados da realidade vivida pelos alunos, propiciando uma dicotomia entre o pensar e o fazer. (ROJAS, 1998).

Um aspecto que precisa ser ponderado nessas questões são as transformações e as novas realidades mundiais que se configuram. A revitalização da educação superior aponta necessidades de valorização do quadro docente, que viabilize uma formação voltada para o desenvolvimento de pensamento crítico, consciência de cidadania, solidariedade, responsabilidade social, comportamento ético, buscando uma educação que promova a sustentabilidade e desenvolva o espírito crítico necessário ao melhor desenvolvimento social.

As organizações do mercado de trabalho e da organização empresarial são mais exigentes e modernas, e demandam do trabalhador mais dinamismo, profissionalismo e agilidade. Existem novas formas de comunicação e de acesso à informação, na estrutura e na vida urbanas, nas configurações e nas relações familiares, nas expectativas e nos modos de exercício da cidadania, que supõem alterações de grande profundidade. Os diagnósticos são alarmantes: sociedade de risco, mundo desenfreado, império do efêmero, aldeia global, etc. Tais alterações obrigam a maioria da população adulta a se readaptar as novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. (ENGUIITA, 2004).

Como a sociedade está cada vez mais complexa, essa aceleração no contexto pós-moderno impõe novos desafios, como no avanço científico e tecnológico, que exige novas adaptações, outros sistemas de governo, novos interesses políticos. Surgem, assim, outras demandas profissionais. Essa atualização, readaptação, formação contínua, ou como quer que a chamemos, passa pela educação formal que, num sentido mais amplo, ensina a pensar, inventa novos caminhos, novas descobertas e democratiza o acesso ao conhecimento. O professor também necessita se preparar para novos tempos, de forma permanente. É preciso não somente acompanhar as mudanças, mas tentar se antecipar a elas.

Masetto (2012, p. 18-19) considera que

O professor se pergunta como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como passá-las aos alunos com sua carga horária e programa estabelecidos; como ajuda-los a acessar à internet e retirar dela, com criticidade, as informações que são relevantes; por final, eis a grande questão que se faz: o que se deve ensinar (ou o que o aluno precisa aprender) para se formar um profissional competente? [...] Toda essa revolução no campo do conhecimento informa que há sentido e atualidade no debate sobre novas exigências ou possíveis modificações na sua ação docente.

Para Thurler (2002), o educador está obrigado a viver em novas condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprendeu o seu ofício.

Isso significa que as práticas pedagógicas, as relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho precisam ser reinventadas, uma vez que isso também resulta em uma necessidade de conhecimento e torna-se um caminho de aprendizado contínuo. Da mesma forma ocorre o processo de metamorfose da borboleta, no qual as mudanças são necessárias para que o ovo se desenvolva de forma livre e harmoniosa. Será preciso, portanto, introduzir

novas situações de aprendizagem e novas metodologias de ensino que correspondam à heterogeneidade e diversidade ora apresentadas pelos alunos.

Diante dessas considerações, por entender que ser professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, percebe-se que são diversas as situações que envolvem o papel docente. Para dar visibilidade à abrangência da profissão, fez-se imprescindível levantar várias frentes de reflexão, percebendo como se revela esse ser-professor diante de sua prática pedagógica.

Tal pesquisa inclui uma ampla investigação, qual seja a natureza do ser-professor que atua na Educação Superior, acerca da postura frente à sua prática docente, ou seja, sua atitude da forma como ela se mostra, livre de conceitos e predefinições. Afinal, o professor é marcado por suas decisões, por sua marca, seu logotipo. O homem realiza-se com o outro. Diz, atua, cria, recria, promove descobertas, compreende, desvela-se, elabora. (ROJAS, 2000).

O objetivo deste trabalho é, portanto, compreender a atitude do ser professor universitário frente à sua prática pedagógica, amparado por uma leitura interdisciplinar e embasado na abordagem fenomenológica, buscando perceber como esse docente compreende os significados que podem fazer parte do ser-para-si e do ser-no-mundo.

Masetto (1998) considera que a vivência com outros colegas em aula não costuma ser valorizada nem trabalhada por professores e alunos, que ainda não descobriram a riqueza desse intercâmbio. Assim sendo, serão estabelecidas algumas diretrizes de investigação, a fim de desvelar como as vivências pessoais e profissionais experimentadas em seu processo educativo medeiam seus modos de pensar, agir e atuar profissionalmente, observando se essas relações afetivas sociais e intersubjetivas dão um sentido subjetivo e significado para sua experiência profissional.

Sob essa abordagem, outro aspecto que esta pesquisa abrange refere-se à percepção desse docente tanto com relação aos parceiros de trabalho quanto na relação com os discentes. “Por vivência é entendido, também, experiência, mas é a experiência percebida de modo consciente por aquele que a executa.” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 75). A investigação, portanto, será centrada num olhar para o professor, a partir de uma linguagem simbólica, afinal “[...] é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação do ser”. (RICOEUR, 1990, p. 3). Sob essa concepção, pretende-se mergulhar em suas experiências e vivências, ou seja, olhar para o fenômeno estudado tal como se mostra a si e em si mesmo. Afinal, “[...] trazer algo à luz não significa instituir sua presença concreta, criá-lo desde o não-

ser, mas desvelar seu significado, o aspecto ou a perspectiva da coisa inscrita como sua possibilidade e do nosso relacionamento com ela”. (CRITELLI, 1996, p. 72).

Fazenda (1991) entende que o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Como os fenômenos não estão em evidência, faz-se essencial utilizar-se da Fenomenologia, com o propósito de desvendar o fenômeno além da aparência.

O ponto de partida se dá em um círculo hermenêutico, do qual a Fenomenologia se apropria, que inicia com a compreensão, passa para a interpretação e retorna a uma nova compreensão. A pesquisa fenomenológica parte do entendimento do nosso mundo-vida, e do conhecimento e interpretação do que se vai investigar. Ao perceber novas características do fenômeno, ou ao encontrar no outro novas interpretações e compreensões diferenciadas, surgem novas interpretações que levarão a outra compreensão.

No método fenomenológico, essa compreensão volta-se para o viver e para o perceber dos significados, ou seja, “[...] para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe”. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 93). Portanto, para se apreender o comportamento do ser e agir do professor universitário, será preciso procurar percebê-lo em sua essência, em seu interior, naquilo que o torna humano e da forma como ele se apresenta.

Dessa forma, refletindo sobre a importância das ações educativas, no mundo contemporâneo, dos desafios postos ao educador cotidianamente, colocamos como caminho, as atitudes ousadas, as soluções criativas concatenadas com o mundo moderno, consideradas essenciais ao professor, no seu trabalho pedagógico. A fenomenologia pode, portanto, proporcionar o encontro com as possibilidades pedagógicas, apontando a verdadeira claridade possível e necessária, para os educadores do futuro. (ROJAS, p. 2)².

Este estudo adota, como instrumento de conhecimento, o método da intuição fenomenológica, que pretende reavivar, tematizar e compreender *eideticamente* os fenômenos da vida cotidiana, ou seja, perceber sua essência como um retorno à totalidade do mundo vivido.

Reavivar o fenômeno significa fazer reviver, tornar vivo o espírito (pensamento), ou seja, torná-lo passível de experiência, mostrar-se vivo por meio dos recursos adequados

²ROJAS, Jucimara. Efeitos de Sentido em Fenomenologia nas Práticas Educativas: Linguagem, Cognição e Cultura. Anais III SIPEQ & V EFAE. Disponível em <http://www.ded.ufms.br/listprof/currcl/jucimara/PMCHF1.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

usados pelo pesquisador. Tematizar refere-se ao assunto, à ideia e à prática, indicando o ato de submeter a uma ação ou tratamento o processo denotado pela raiz, estudando seriamente de maneira sistemática o assunto. Por fim, compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge de explicação. Compreensão é tomar o objeto a ser compreendido na sua intenção total, não apenas naquilo que as coisas são na sua representação, como, por exemplo, nas características das coisas que são vistas, olhadas no conjunto de fatos históricos, nas ideias introduzidas por uma doutrina. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 76-77).

Assim, será tematizado e compreendido o fenômeno *eideticamente*, ou seja, a essência do fenômeno do ser-professor, na tentativa de compreendê-lo em sua intenção total e não apenas no que representa, assumindo, dessa forma, a experiência consciente.

Para a análise do fenômeno, é preciso abandonar a maneira comum de olhar aquilo que está diante dos olhos, estabelecendo contato direto como o fenômeno vivido, por meio de uma leitura cuidadosa de todas as descrições. Então, é possível chegar a um sentido do todo, para o conjunto das proposições ontológicas e epistemológicas. (BICUDO; ESPOSITO, 1997).

O desocultamento da essência poderá indicar novos rumos para esse professor em sua prática pedagógica. A partir de sua própria tomada de consciência poderão ser desvendados os símbolos do agir, do pensar e do sentir. Ricoeur (1990, p. 3) defende que

O que importa, no final de contas, é que o homem não se contente com sua linguagem primária e espontânea para exprimir toda a sua experiência. Ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a essa atitude filosófica do *compreender*. Para além da experiência das coisas e dos acontecimentos, situa-se o nível da linguagem filosófica, linguagem interpretativa capaz de revelar uma experiência ontológica que é relação do homem com aquilo que o constitui homem, vale dizer, foco de sentido.

Serão considerados os pressupostos teóricos da teoria fenomenológica, auxiliados pela metáfora, com o intuito de descobrir similaridades, ou seja, fazer conexões que permeiam o significado do ser-professor, articulado aos aspectos subjetivos, na compreensão de que o sujeito não é um objeto e suas atividades não são apenas reações.

Rojas³ evidencia que a tarefa é o ressignificar, o fazer à luz da evidência que se mostra a cada momento, seja pela linguagem, cognição, afetividade, imaginação e/ou por uma cultura revelada na interação aluno-professor, constituída pelos saberes pedagógicos.

³Idem.

O professor também aprende pela experiência e vivência com seu aluno; o conhecimento significativo se estabelece pela influência do momento presente. Tudo isso contribui de forma significativa para o sentido do ser-para-si e o ser-no-mundo.

Merleau-Ponty (2006) enfatiza que o que é passado ou futuro para o sujeito certamente está presente no mundo. Nas próprias coisas, o porvir ainda não é, o passado não é mais, e o presente, rigorosamente, é apenas um limite, de forma que o tempo desmorona. Se o mundo objetivo é incapaz de trazer o tempo, não é porque de alguma maneira ele seja muito estreito, não é porque precisemos acrescentar a ele um lado de passado e um lado de porvir. O passado e o porvir existem em demasia no mundo, eles existem no presente, e aquilo que falta ao próprio ser para ser temporal é o não-ser do alhures, do outrora e do amanhã. O mundo objetivo é excessivamente pleno para que nele haja tempo. O passado e o porvir, por si mesmos, tiram-se do ser e passam para o lado da subjetividade, para procurar nela não um suporte real, mas, ao contrário, uma possibilidade de não-ser que se harmonize com sua natureza.

Portanto, para se apreender a totalidade desse movimento dialógico interno, é mister percorrer diversos caminhos, entre eles, o de identificar a especificidade da profissão docente, ou seja, pensar na concepção epistemológica e profissional desse sujeito e nos aspectos subjetivos de sua visão de mundo, de ciência e de verdade e de que forma eles funcionam como alicerces que sustentam sua trajetória e lhe dão significado. É preciso entender que sentido esse professor confere à atividade docente no seu dia a dia, com base em valores éticos, cognitivos, estéticos e culturais, situando-se no mundo, pautado em história de vida, sabores e saberes, angústias e anseios.

Sob essa perspectiva, será possível compreender o que caracteriza a concepção de e do ser-professor, o conjunto dos significados e as atribuições que envolvem esse docente, como o objetivo e o subjetivo, as questões permanentes e provisórias e as experiências singulares e coletivas. A análise abrange a sua vida cotidiana, por meio das atividades profissionais, do lazer, das relações culturais, familiares e afetivas, ou seja, das posições que o sujeito adota, com as quais se identifica e que determinam o seu ser. Tudo isso no contexto de subjetividades em que o próprio indivíduo se assume, de acordo com a forma com que se posiciona sobre si mesmo.

Um último aspecto a ser observado será o de considerar o movimento que caminha nas formas da organização pedagógica, e de que forma o ensino interdisciplinar pode superar a visão fragmentada dos processos de produção pedagógica.

Para Thiesen (2008, p. 5):

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

Fazenda (1979) estabelece que a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade ser múltipla, possibilitando a eliminação de barreiras entre as disciplinas e, conseqüentemente, na eliminação das barreiras entre as pessoas.

Partindo desse pressuposto, pretende-se, por meio de um olhar interdisciplinar, propiciar que o professor reveja seu fazer pedagógico, em seus momentos de ação docente, especialmente no que se refere às dinâmicas entre as disciplinas, aliados aos problemas da sociedade.

Diante desses objetivos, a pergunta que norteia esta pesquisa é: **Como se mostra a prática do Professor Universitário?**

O presente estudo terá como arcabouço teórico a investigação a partir do filósofo Edmund Husserl, responsável por formular as principais teorias da abordagem fenomenológica e que abriu possibilidades para outros pensadores contemporâneos, como Merleau-Ponty. Na sequência, utilizaremos Paul Ricoeur, com a Fenomenologia Hermenêutica, entre outros, como Hilton Japiassu, Joel Martins e Maria Aparecida Bicudo. No que concerne aos aspectos dos avanços interdisciplinares em sala de aula e das práticas no Ensino Superior, serão utilizadas as obras de Ivani Fazenda e Marcos Masetto, com o intuito de fortalecer os momentos vivos e vividos do ser professor.

Nesse sentido, apresentaremos inicialmente os elementos que compõem a fundamentação teórica do trabalho e suas contribuições para a educação. Num segundo momento, descreveremos o percurso metodológico da pesquisa, as dimensões legais e éticas e as análises dos depoimentos dos sujeitos. Na sequência, de acordo com as convergências retiradas dos depoimentos, discutiremos as categorias abertas que se revelarem a respeito de sua percepção de sua prática docente.

2 UM OLHAR PARA A FENOMENOLOGIA



Figura 2: Lagarta (segunda ciclo da borboleta)

A imagem acima representa o segundo ciclo de vida da borboleta, a lagarta. Quando a borboleta sai do ovo, ela se transforma em uma lagarta, que passa todo o tempo comendo folhas. Durante essa fase, a lagarta troca de pele várias vezes e, como elas crescem muito, acabam deixando para trás um pedaço de si mesmas, para poder ganhar novas formas e cumprir o ciclo da vida.

O símbolo da lagarta propõe a discussão de toda a doutrina da transmigração, na qual ocorre a passagem de uma folha à outra, e do estado de larva aos estágios subsequentes, assim como a vida passa de uma manifestação corporal a outra. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008).

A lagarta fortalece se alimentando. O alimento precisa ser sólido o suficiente para que seu desenvolvimento ocorra de forma plena. Além disso, depende das condições externas, como o ambiente, o clima, a temperatura e um bom local para se desenvolver.

Assim percebo este segundo momento da pesquisa. A pesquisa científica simboliza-se como um alimento sólido para o pesquisador, pois exige o estabelecimento de pressupostos teóricos e conceitos que darão sustentabilidade ao trabalho científico – são esses os fatores que enriquecem a organização das ideias, o encadeamento das discussões, as condições intelectuais e tudo o que interfere nessa jornada em busca do conhecimento. Nesse caso, como a opção foi pela Fenomenologia, serão trabalhadas as principais ideias da teoria que norteia o trabalho, a fim de pensar a realidade de modo rigoroso, com o objetivo de conhecê-la.

Para compreender o nascimento da Fenomenologia, é preciso retornar ao Positivismo, marcado pela busca do conhecimento produzido pela razão. Trata-se de um movimento filosófico, idealizado por Augusto Comte (1798-1857), que surgiu no século XIX e se espalhou por todo o mundo civilizado. Para a ciência positivista, o conhecimento passou a ser considerado sob as condições de um rigor metodológico e de acordo com as normas, para a construção das teorias científicas.

Pode-se ver que a ênfase atribuída pelo positivismo ao conhecimento cientificamente produzido coloca o sujeito fora do sistema de referência do conhecimento. (MARTINS; BICUDO, 1989). O positivismo rejeita a experiência do sujeito conhecedor, pois encara a ciência como um conjunto de regras, proposições e procedimentos, que por sua vez, permitem a construção das teorias e dos experimentos.

O conhecimento positivista é meramente um descritor da realidade, acompanhado por uma teoria rígida, na qual a crença científica justifica-se em si mesma. Comte chama a atenção para a utilidade do conhecimento no positivismo.

Isso deriva da combinação de duas tradições epistemológicas opostas. Uma proveniente do empirismo do qual Comte empresta o ponto de vista de que cognição científica deve ser tecnicamente utilizável. E, juntamente com outras teorias, está convencido de que todas as boas teorias estão necessariamente relacionadas a um aperfeiçoamento contínuo do indivíduo e das condições coletivas de vida, em oposição à estéril curiosidade vazia da Filosofia e da Metafísica. Resulta daí a harmonia entre Ciência e Tecnologia. A Ciência torna o controle técnico possível sobre os processos tanto naturais como os da sociedade. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 15).

Diante desse quadro, o positivismo determinou a visão de homem no mundo da ciência cega, desconsiderando os problemas do homem, da sociedade e da História. Decapitou o homem pensante, a sua liberdade de assumir racionalmente sobre a razão, sobre tudo o que o envolve como ser subjetivo, como pensamentos, posições valorativas, ideias, afetos, e toda sua configuração cultural.

Em meados de 1880, o pensamento positivista entrou em uma fase crítica, durante a qual muitos opositores teóricos questionaram a validade absoluta dos métodos e os resultados da ciência, anulando a dimensão histórica. Foi nesse contexto que surgiu a Fenomenologia, tentando restaurar a exigência de uma crítica do conhecimento e regressar ao sujeito pensante que o positivismo tentou eliminar.

O matemático e filósofo Edmund Husserl (1859-1938), num contexto de inquietação intelectual, preconizou a Fenomenologia, que propunha o retorno às coisas mesmas, e se estabeleceu contra o idealismo e as suas construções, restaurando uma filosofia da essência e do objeto.

Husserl (1984) questionou a ciência exata, racional e baseada nas experiências comprovadas, que não permite alcançar a verdadeira essência da natureza; pelo contrário, falsifica-a. A ciência exata substitui o mundo real por uma natureza idealizada imediata ou mediadamente matematizável e constrói uma rígida armação que esconde a verdadeira natureza. Opera uma profunda redução da experiência, obtida em virtude de uma objetivação que subtrai qualquer conteúdo intuitivo e exclui qualquer relação com o sujeito, ao invés de ampliar a visão de mundo e perceber a íntima natureza das coisas. Com efeito, a ciência se perde e se oculta definitivamente às origens motivantes no mundo da experiência. A ciência se tecniza e se torna alheia à vida do homem, já que troca a essência do mundo real por aquilo que, ao invés, é um produto da própria ciência.

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), inspirado pelos trabalhos de Husserl, acredita que

[...] a fenomenologia é a única entre todas as filosofias a falar de um campo transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada. É por isso também que a fenomenologia é uma fenomenologia, quer dizer, estuda a *aparição* do ser para a consciência, em lugar de supor a sua possibilidade previamente dada. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 95-96).

O autor reconhece os debates sobre a ciência e sobre o conhecer, considerando o homem como núcleo, sendo criado e percebido em seu mundo-vida. Somente pelo olhar fenomenológico é que se pode compreender o homem e o mundo, partindo de sua facticidade, permitindo um novo aprendizado desse olhar sobre o universo que o envolve, como um retorno à essência do objeto. Nesse estudo das essências, existe a tentativa de se descrever a experiência humana tal ela como é, sem necessariamente levar em conta a sua gênese psicológica.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido. Para pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, é preciso primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele. (MERLEAU-PONTY, 2006).

Bicudo (2000) salienta que conhecimento é uma atividade dinâmica, relação indissociável estabelecida entre sujeito e objeto ou, como alguns preferem, eu e o mundo. Nesse sentido, a Fenomenologia apresenta-se como uma ideia de retornar às coisas mesmas, em contraposição à estagnação das coisas nas teorias.

Retornar às coisas mesmas é, portanto, a experiência fundante da Fenomenologia, que deve ser livre de conceitos pré-estabelecidos. Ao pesquisar fenomenologicamente, deve-se ter o cuidado de não cair na Fenomenologia banal. Isso acontece quando ela é diluída no momento em que o ato do nascimento faz surgir o aparecer à custa do ser, ou tendo como fundo o ser que não é de nenhum modo percebido nem tematizado, no qual a apresentação caracteriza-se por opiniões, convicções, sem tomar partido a seu respeito. Já a Fenomenologia rigorosa ocorre a partir do momento em que essa dissociação é refletida por ela mesma, qualquer que seja seu destino definitivo. (DARTIGUES, 2005).

Para a Fenomenologia rigorosa, a ciência não pode tornar-se absoluta, a ponto de desconsiderar o mundo realmente experimentado e experimentável, o mundo-vida. Ao construir o conhecimento e compreender a realidade, é preciso entender seu sentido,

considerando que não é inato, mas sim algo que se edifica e se solidifica ao longo da vida. Isso ocorre de forma dinâmica, que inter-relaciona o homem ao meio em que vive.

Mesmo sendo necessário esse rigor metodológico, a Fenomenologia não traz consigo a marca de uma verdade teórica ou ideologicamente pré-estabelecida, mas busca o sentido e o significado das teorias, das expressões culturais, do ser, do fazer, individualmente e em conjunto. O real é visto como é vivido no dia a dia, o que significa não apenas teorizar sobre determinado contexto, mas tomar a realidade do mundo vivido da forma como ele se expressa.

Sendo assim, o sentido fenomenológico não deve ser concebido como um sentido eterno, independente das experiências concretas do sujeito. Ele se constitui, ao contrário, como aquilo que faz a unidade das experiências reais em sua diversidade infinita, como o horizonte de universalidade do qual o sujeito se aproxima por meio de todas as suas experiências. Trata-se de compreender a amplitude de sua história até a História em sua totalidade. (DARTIGUES, 2005).

Merleau-Ponty (2006) pondera que uma das aquisições mais pertinentes da Fenomenologia foi ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo e da racionalidade. A racionalidade é proporcional às experiências nas quais ela se revela; à medida que as perspectivas se confrontam e as percepções se confirmam, essa racionalidade tende a aparecer.

Na Fenomenologia as concepções como fenômeno, consciência, intuição, intencionalidade, essência, verdade, experiência, intersubjetividade são consideradas fundamentais, pois se relacionam com a interpretação do mundo.

A **intencionalidade** diz respeito ao estilo fenomenológico que compreende a consciência como a consciência de alguma coisa, que se revela dentro. A intencionalidade é, portanto, a essência da consciência. “Buscar a essência do mundo, não significa buscar aquilo que é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 13).

Essa análise intencional não ocorre numa contemplação de um mundo estático. Ao contrário, sobrevém de forma dinâmica e consciente, que vai dar sentido aos objetos do mundo, atribuindo-lhe significados. No entanto, nessa relação intencional, não significa que haja uma intervenção da consciência no mundo; ela não funciona como uma atividade que opera e interfere no real. “A intencionalidade é estranha a toda a influência real da consciência sobre o objeto correspondente”. (KELKEL; SCHÉRER, 1982, p.32-33). A esse

propósito cabe dizer que, para a Fenomenologia, todo objeto é intencional e significa a abertura ao mundo de um sujeito carnal, corporal e real.

Vem do verbo latino *intendo, tendi, tentum, ere* que significa tender em uma direção, estender, tender para, abrir, tornar atento, aumentar, sustentar, dar intensidade, afirmar com força. Esses significados permitem que se compreenda “consciência” como “expansão do mundo, abrindo-se para”. (BICUDO; CAPPELLETTI, 1999, p. 18).

Sendo todo objeto intencional, pode-se perceber que se expressa de múltiplas maneiras, e que existe uma unidade que permeia essa multiplicidade em que a percepção se dá; isso acontece de forma harmoniosa. Ou seja, a coisa percebida tem uma unidade interna em seu mundo-horizonte. Assim, cada percepção comporta fases em que, na passagem de uma para a outra, nenhum momento permanece o mesmo, e o objeto intencional revela-se idêntico em sua unidade interna, mesmo considerando suas fases temporalmente separadas.

Esse jogo entre *multiplicidade*, característica da percepção que é por perfis, e *identidade*, do objeto intencional determina a transcendência do objeto com relação aos aspectos psicológicos da consciência. Desse modo, o objeto intencional é o pólo de identidade *imane* às experiências vividas; entretanto é, também, *transcendente* a essas vivências por ser percebido como idêntico no fluxo temporal das experiências vividas. (BICUDO; CAPPELLETTI, 1999, p. 28).

A atividade que reúne essa multiplicidade de modo idêntico é a intuição essencial. É nesse aspecto que a essência é intuída, possibilitando que seja evidenciada a característica essencial do fenômeno.

Esta é outra palavra-chave do estilo fenomenológico: o **Fenômeno**, que se origina do grego *faínomenon*, que significa mostrar-se, aparecer, e deriva do verbo *faínestai*, que significa aquilo que se mostra, que se manifesta, que aparece (BICUDO, 1997). Husserl compreende o fenômeno relativo à existência da coisa em si mesma. A compreensão do fenômeno se constitui no estudo dos fenômenos puros ou absolutos, compreendendo e interpretando seu sentido e significado, no qual o mundo da Fenomenologia se mostra.

Na visão de Husserl, “[...] a Fenomenologia implica uma reflexão racional e, portanto pretende descrever fielmente e numa atitude penetrante os fenômenos, as coisas, consideradas como meros aparecimentos na consciência”. (FRAGATA, 1959, p. 81). Essa descrição ocorre por meio de um olhar para o fenômeno – a intuição, que permite perceber o fenômeno como ele se mostra, em plena evidência, como é em si mesmo. O olhar para o fenômeno estende-se

a tudo que pode ter consciência, uma vez que a maior intimidade do ser é com a sua própria consciência.

Critelli (1996) explicita que a Fenomenologia é o sentido de ser no mundo, no qual o homem cuida concreta e expressamente da sua forma de habitar o mundo e interage com outros homens. É o sentido de ser que compreende que todo saber a seu respeito nunca é senão relativo e provisório.

Partindo dessa perspectiva, o pensar fenomenológico não se trata de privilégio de poucos, ou apenas de alguns filósofos, mas é um modo de pensar de todo homem, dada a sua estrutura ontológica, ou seja, a sua condição metafísica de ser. Pensar fenomenologicamente é um pensar que se abre para o mundo-vida, para o sentir, para a percepção, para uma atitude. Essa atitude tem como núcleo a concepção da consciência, que leva o homem a uma percepção e conduz ao conhecimento intersubjetivo e a uma objetividade, que são entrelaçados por uma rede de compreensão e manifestos por meio da linguagem.

Sendo assim, o mundo interior é importante. O que está dentro de si difere das questões que são vistas e vividas, isto é, o homem pode estar vivenciando um momento singelo no mundo real, e ao mesmo tempo estar experimentando um mundo interior bastante intenso, com sentimentos, recordações, sonhos, desejos e reflexões.

Considerada aspecto fundamental na Fenomenologia, a **percepção** é o processo de ver a coisa como ela se mostra. É tocar, sentir, cheirar e ouvir de formas diferentes, de acordo com as possibilidades dos sentidos, com o mundo-horizonte, no qual o sentido se apresenta e a significação se formula. Portanto, a percepção não pode ser encarada como algo abstrato: ela se revela em uma experiência real, vivenciada pelo corpo, de forma real e concreta.

Recorrendo à etimologia da palavra, Bicudo e Espósito (1997, p. 87) apontam que o ter percepção é vivido pelo homem e o perceber é o viver uma sensação. O perceber é um “[...] *Erlebnis*. *Leb* indica vida. [...] *Erlebnis*, onde *leben* significa viver e *er* é uma espécie de reforço que significa: estou vivendo exatamente isso nesse momento. O sufixo *is* indica o substantivo, pois o termo *Erlebnis* é um substantivo”. Isso quer dizer que o ter percepção, o *Erlebnis*, corresponde àquilo que o homem vive no momento, por meio de uma sensação. É o registro da sensação, na qual se tem consciência.

O sentido que o mundo faz para o sujeito dá-se pela percepção, que é uma experiência corpórea, vivida pelo corpo-próprio. Entretanto, por não se tratar de um objeto passível de ser apropriado e que tenha existência em si, separada de sua atualização, mas por tratar-se de uma experiência corpórea, o sentido sempre se efetua de modo a ir além de si, expressando-se, e, com isso, processando a significação. Expressa-se no corpo-encarnado,

manifestando as modalidades da existência. Expressa-se pela fala, manifestando o pensamento articulado. Expõe-se e sedimenta-se nos meios convencionais de comunicação, em formas linguísticas, musicais ou em outras modalidades da arte, da religião, da ciência, da tecnologia. (BICUDO, 2000, p. 32).

Ou seja, a percepção é responsável por fazer com que o sujeito alcance o sentido que o mundo atribui a ele mesmo. O corpo e a existência entrelaçam-se como um fio que dá sentido a uma rede de significações, e isso ocorre não de forma subjetiva e abstrata, mas de forma material, corpórea e concreta.

A percepção serve para conhecer a realidade externa, isto é, relaciona-se intencionalmente ao objeto percebido. Essa estrutura percepção/percebido é inerente à estrutura transcendental do ser humano, pois todas as vivências estão ligadas à estrutura do ser humano. O transcendental, nesse caso, é aquilo que faz parte da subjetividade, é próprio, é interno e inerente ao sujeito. (BICUDO; ESPOSITO, 1997).

Para Husserl, a estrutura transcendental é composta por vivências da qual o homem tem consciência, como a reflexão, a lembrança, a imaginação, a memória e a fantasia. Essas são estruturas inerentes ao homem, que ocorrem em suas estruturas de vivências, portanto, o homem é considerado um sujeito transcendental. O percebido refere-se a algo, ou seja, a um objeto percebido. (FRAGATA, 1959),

Entretanto, essa percepção não ocorre apenas no âmbito intelectual, mas remete-se também aos sentidos, ao corpo, à expressão e à fala. Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, foi um dos maiores pensadores e colaboradores da Fenomenologia. Para o autor:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6).

Dessa forma, o que é visto não é percebido de forma isolada. A percepção está presente em outros campos percebidos, ou seja, a percepção do fenômeno se mostra no mundo-vida juntamente com os sujeitos, com suas experiências vividas e com as interpretações e compreensões que estabelecem de forma intersubjetiva.

Para que esse fenômeno seja visto em sua essência, precisa-se interpretar a verdade como desocultamento, para mostrar o que é essencial no fenômeno, buscando suas raízes. Para tanto, são básicos dois momentos: o **epoché** e a **redução transcendental**.

O *epoché* é um dos pontos importantes no método husserliano e ocorre quando se coloca o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais copresentes ao campo perceptual do pesquisador. A redução acontece quando se descreve o visto e se selecionam as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. Isso é feito por meio da comparação, no contexto onde o fenômeno está situado, e das eliminações do que se julga ser supérfluo, reduzindo a descrição das partes daquilo que é realmente essencial. (BICUDO, 1997). O *epoché* visa a colocar entre parênteses a essência e o sentido das coisas. Para Husserl, colocar entre parênteses não diz respeito às questões ligadas à metafísica, mas sob o ponto de vista da teoria do conhecimento, para contrapor-se diretamente ao positivismo.

A redução manifestada por Husserl sugere dois momentos: o primeiro é a redução *eidética*, na qual a existência factual é afastada, permanecendo somente a essência. Isso não implica negar a existência, mas sim evidenciar a sua essência. Como segundo passo, tem-se a redução ao sujeito, colocando-o entre parênteses.

Com a redução, não se pretende suprimir a realidade do mundo-vida, mas encará-lo sob o aspecto como se apresenta na consciência, ou seja, a redução à consciência. Seu objetivo é mostrar a necessidade de um elemento puro que sirva como ponto de partida para um pensamento mais complexo. Seria como um retorno à consciência, diante da qual o mundo se apresenta de forma clara e transparente.

Para Merleau-Ponty (2006), pela redução supera-se a noção de consciência fechada sobre si, tida como ponto de partida e garantia primordial do conhecimento, que mostra o mundo como é, antes de qualquer retorno sobre nós mesmos. É a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência. A consciência torna-se abertura ao outro, como a si mesma.

Assim, a redução transcendental não se caracteriza como um ato temporário, acidental ou que ocorre de forma isolada. É uma atitude habitual daquele que modifica a sua postura no mundo-vida, ao colocá-lo como tema de suas indagações. Assim, o mundo-vida não é colocado sob suspeita e nem o fluxo da existência é interrompido para que a redução possa ser realizada. (BICUDO, CAPPELLETTI, 1999). Para sair de uma atitude natural e assumir uma atitude fenomenológica e realizar a *epoché*, é preciso considerar o mundo em seus aspectos concretos, considerando as experiências vivenciadas. O mundo é aquilo que percebemos.

Sendo assim, a intersubjetividade que ocorre na coparticipação dos sujeitos em experiências vividas em comum traz em seu núcleo o tempo, as diferenças, o movimento, a comunicação e a linguagem. Ou seja, essa intersubjetividade delinea-se pela linguagem, que é a veiculadora do discurso e pode ser facilitada ou dificultada.

Facilitada porque a linguagem, principalmente a falada e a escrita, é composta por palavras que dizem e por uma gramática que padroniza o dizer. Há, assim, um padrão modelo de formas de ver, perceber, compreender, interpretar, falar de sujeitos que partilham de uma comunidade, estabelecendo uma base comum para esse compartilhar. Dificultada, porque há um excedente de sentido, proveniente da experiência do ir-à-coisa-mesma, ou seja, as palavras nem sempre dizem tudo e não são objetivamente dadas. (BICUDO; ESPÓSITO, 1997).

Existe uma diferença entre a palavra e a fala. “A palavra não é desprovida de sentido, já que atrás dela existe uma operação categorial, mas ela não tem esse sentido, não o possui; é o pensamento que tem um sentido, e a palavra continua a ser um invólucro vazio”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 240-241). A fala é formada por significações, de tal forma que, para o ato de falar, não se exige esforço para expressar o pensamento de forma autêntica. Isto é, ao se referir a um objeto, a fala não aparece de forma individual, mas ligada a outros elementos. Portanto, a fala é carregada de sentido, mesmo que não corresponda necessariamente a uma realidade existente.

Há de se considerar, em relação aos elementos da linguagem – a fala e a palavra – a interconexão com o pensamento. O pensamento não é subjetivo, nem abstrato, ao contrário, é por meio dele que existe a relação “sermos com o outro”. Isso porque não existe o Eu e o Outro fora do mundo e das palavras.

Para desvelar essa linguagem, é necessário considerar a extração e a interpretação do sentido, ou seja, utilizar-se da teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos, ou seja, apropriar-se do **aporte hermenêutico**.

A hermenêutica, preconizada pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), estabelece dois momentos, a explicação e a interpretação, e marca a relação dialética entre o momento objetivo da explicação e da compreensão. Assim sendo, as relações internas, a autonomia do texto, o sujeito e sua subjetividade se relacionam e apresentam uma pluralidade de sentidos e leituras. A relação com as questões que se referem à linguagem é privilegiada:

O que nos interessa, na presente discussão, é que a polissemia das palavras recorre, em contrapartida, ao papel seletivo dos contextos relativamente à determinação do valor atual que adquirem as palavras numa mensagem determinada, veiculada por um locutor preciso a um ouvinte que se encontra

numa situação particular. À sensibilidade ao contexto é o complemento necessário e a contrapartida inelutável da polissemia. Mas o manejo dos contextos, por sua vez, põe em jogo uma atividade de discernimento que se exerce numa permuta concreta de mensagens entre os interlocutores, tendo por modelo o jogo da questão e da resposta. (PAUL RICOEUR, 1990, p. 18).

O filósofo lembra que as palavras são polissêmicas, isto é, podem ter mais de uma significação, quando são consideradas em diferentes contextos. O discernimento das palavras reflete a própria interpretação que, por sua vez, procura identificar a intenção de univocidade na recepção das mensagens. Neste caso, o texto torna-se mais que a comunicação entre os pares. Representa o distanciamento na comunicação, ou seja, revela um caráter de comunicação na distância.

Ricoeur (1990) propõe essa problemática da comunicação em torno de cinco vertentes: A primeira é a efetuação da linguagem como discurso, que apresenta um traço primitivo de distanciamento, e é a condição de todos os traços que são considerados posteriormente, isto é, a dialética do evento e da significação. Para a introdução desse conceito, parte-se do pressuposto de que todo discurso é efetuado como evento e é apreendido como significação. Isso não quer dizer que a pretensão é de compreender o evento, ao contrário, o que se pretende é entender a articulação entre a linguística do discurso e o sentido de um sobre o outro.

Como segunda vertente da comunicação, o autor apresenta o discurso como obra. A obra significa uma sequência mais extensa que a frase, que suscita um problema novo de compreensão. Essa obra recebe uma configuração única, que a assimila a um indivíduo, denominada de estilo. A composição, o gênero e o estilo individual caracterizam o discurso como obra. “A objetivação do discurso, numa obra estruturada, não suprime o traço fundamental e primeiro do discurso, a saber, que o é constituído por um conjunto de frases onde alguém diz algo a alguém a propósito de alguma coisa”. (p. 52). Sendo assim, a hermenêutica cumpre o papel de desvelar o discurso na obra.

A relação entre a fala e a escrita compõe a terceira problemática. Essa relação une e complementa a objetivação com a interpretação, isto é, a passagem da fala à escrita afeta o discurso de vários modos. A escrita encontra a complementaridade à condição dialogal do discurso. “O resultado é que a relação entre escrever e ler não é mais um caso particular da relação entre falar e ouvir”. (p. 53).

O mundo do texto refere-se ao quarto tipo de distanciamento que a experiência hermenêutica deve incorporar. A questão que Ricoeur aborda é a referência do discurso

quando é transformado em texto. No discurso oral, normalmente a referência torna-se clara quando se mostra a realidade comum aos interlocutores. Já a escrita, ou seja, o mundo do texto, constitui uma espécie de distanciamento entre o real e si mesmo. Um texto, seja em formato de relato, de conto ou de poesia, não pode existir sem a referência, pois estabelece uma ruptura com a linguagem do cotidiano. “Pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo na realidade quotidiana. Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser”. (p. 57). Sendo assim, o mundo do texto e suas variações imaginativas operam sobre o real e possibilitam que a realidade se transforme continuamente.

A última dimensão citada pelo filósofo é o compreender-se diante da obra. Nesse aspecto são considerados os elementos subjetivos do leitor. “[...] Só me encontro, como leitor, perdendo-me. A leitura me introduz nas variações imaginativas do *ego*.” (p. 59). Em outras palavras, tanto a dimensão do mundo do texto quanto a subjetividade do leitor devem ser consideradas. Para que haja uma compreensão do mundo da obra, é preciso compreender-se diante do próprio texto, não se impondo, mas procurando expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo. Nesse sentido, o *si* é constituído pelo mundo da obra.

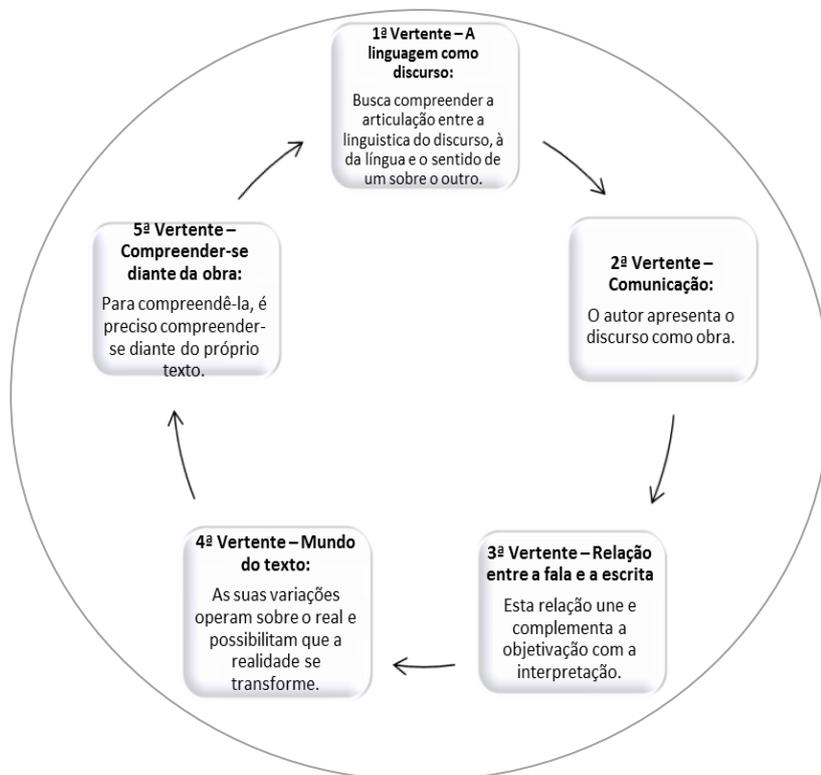


Figura 3: Problemática da comunicação descrita por Ricoeur (1990).
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (JOSÉ, 2012).

Esses cinco temas organizados por Ricoeur representam a função positiva e produtora do distanciamento que ocorre no núcleo da historicidade da experiência humana. Todos eles, em conjunto, constituem os critérios da textualidade. Isso caracteriza que não é possível fundamentar um problema hermenêutico somente a partir da fala ou da escrita, mas sim a partir da dialética que permeia as duas.

A tríade discurso-obra-escrita ainda não constitui senão o tripé que suporta a problemática decisiva, a do projeto de um mundo, que eu chamo de o mundo da obra, e onde vejo o centro de gravidade da questão hermenêutica. Toda a discussão anterior servirá apenas para preparar o deslocamento do problema do texto em direção ao do *mundo* que ele abre. Ao mesmo tempo, a questão da compreensão de si, que, na hermenêutica romântica, ocupara um lugar de destaque, vê-se transferida para o fim, como fator terminal, e não como fator introdutório ou, menos ainda, como centro da gravidade. (RICOEUR, 1990, p. 45).

Portanto, a hermenêutica busca compreender a existência humana, partindo do desvelamento do sentido do discurso. Assim, no discurso existe uma intencionalidade, que é construída a partir desse diálogo entre a fala e a escrita e que efetiva uma noção do discurso como obra estruturada. O caráter referencial da linguagem reside na abertura ao mundo vivido e torna-se a intermediação entre o sujeito e sua realidade.

Em função do trabalho hermenêutico, Ricoeur ainda destaca a questão da subjetividade dos sujeitos. A interpretação de um texto exige o reconhecimento das subjetividades imbricadas tanto do autor como do leitor. “[...] o escritor se separa do seu texto, o qual, por sua vez, se oferece a uma imensidade de leitores visuais. Em outros termos, no lugar de criar a relação fechada entre autor e leitor, o texto abre um mundo”. (ALMEIDA, 1998, p. 88-89). O discurso torna-se um projeto de um novo modo de ser e perceber o mundo e o texto deixa de ter um sentido por detrás do visto. Ao contrário, ele mostra-se ao mundo aberto, permitindo que o leitor efetue a referência do texto, dando-lhe um sentido.

Outro aspecto relevante no trabalho hermenêutico é a construção e a desconstrução da interpretação, possibilitando que o trabalho crítico de retomada seja constante.

De modo que, brevemente dito, o sujeito de Ricoeur goza de um estatuto de sujeito pós-crítico: sujeito de reflexão que renuncia ao sonho de uma mediação total; sujeito que surge como tarefa aberta a constante da busca do sentido; sujeito para o qual a reflexão é desejo e esforço de existir, ato, *conatus*. (ALMEIDA, 1998, p. 90).

Após a constante retomada, o sujeito é enriquecido e se abre para uma nova compreensão de si, do mundo e de suas práticas. Nesses termos, a hermenêutica não apresenta uma interpretação pronta e acabada. Ao contrário, as crises, os desvios, as utopias e os erros históricos acabam por estimular a busca do sentido de si e da atitude humana.

Almeida (1998a) ressalta a preocupação que a hermenêutica encontra quanto aos aspectos subjetivos da pesquisa, destacando a ilusão, a tentação e o risco de toda a interpretação. A ilusão tira a interpretação do domínio da probabilidade para convertê-la em ciência da prática. A tentação procura eliminar o conflito e encontrar uma ordem que satisfaça de uma vez por todas e nos libere para a ação. O risco sustenta a importância de uma revisão constante de interpretações, mesmo que isso dê a aparência de um recuo diante da prática concreta. O autor elucida que o objetivo da hermenêutica não é eliminar ou cessar o conflito das interpretações, mas encontrar uma ordem que satisfaça às suas exigências interpretativas, procurando mostrar a necessidade do que se apresenta e os seus sentidos, visto que o sentido não pode ser objetivado de forma que desconsidere a subjetividade.

Portanto, a razão hermenêutica objetiva romper com os esquemas dualísticos como teoria-prática, razão-emoção e interpretação-transformação, considerando-se as mediações simbólicas, a linguagem do sujeito e a obra escrita, buscando o sentido de sua ação e demonstrando, inclusive, a relação entre desejo e transformação da práxis, sem perder o foco, que é a busca de si mesmo. Assim, percebe-se que, por meio da fala do professor universitário, é possível elaborar os efeitos de sentido da prática vivida.

2.1 FENOMENOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Considerando que o arcabouço teórico desta pesquisa é a Fenomenologia, e a pergunta norteadora visa a compreender a atitude do professor universitário e sua prática pedagógica, é preciso encarar a educação sob o olhar fenomenológico, considerando suas contribuições para a realidade humana, a sociedade, a escola e, conseqüentemente, para as relações educacionais que envolvem o ser-professor.

A Fenomenologia é um método que apresenta conclusões inacabadas, que vive um processo de contínua insatisfação e busca pela verdade e pela essência, procurando seus sentidos e significados. Assim também é a educação que, a rigor, não banaliza o saber, nem se permite cair no dogmatismo. Ao menos essa é a concepção de uma educação transformadora,

que visa a humanizar educandos e educadores e promove a convivência solidária e fraterna, que faça sentido para a sociedade contemporânea.

Tendo a Fenomenologia como concepção da realidade e do conhecimento, ao buscar pelo sentido e pelo significado, toca-se em pedras angulares da educação. Seus temas cruciais são a formação do sentido, a atribuição do significado, a construção do objeto para o sujeito, a edificação da objetividade, do real, da palavra, do discurso, da linguagem, do Eu e do Outro. Nesse fazer, a análise, a crítica e a reflexão são constantes. (BICUDO; CAPPELLETTI, 1999).

Assim como a Fenomenologia rejeita o positivismo e descarta a fragmentação da realidade, a educação, a universidade e os processos educacionais também são considerados de forma integral, que apreendem a totalidade, levando em conta as múltiplas dimensões do real, do intelecto, da emoção e das experiências concretas vivenciadas pelo homem.

Coelho (1999) considera que educar e educar-se é ensinar e aprender as ciências e a tecnologia – ensinar e aprender a falar e a escrever de acordo com a sociedade, o professor, o aluno, a história, bem como ensinar e aprender os limites e possibilidades da educação, do conhecimento, da ciência e da tecnologia. As possibilidades de ampliar o conhecimento são variadas, entre elas o domínio de várias linguagens como a informática, a filosofia, a literatura, a poesia, as artes plásticas, a música, o teatro, o cinema e o desporto. Sendo assim, o método fenomenológico possibilita apreender os aspectos fundamentais da educação, distinguindo o que é significativo, tanto na vida pessoal, como na existência humana em sua totalidade.

Recupera a natureza e a identidade do real, do psíquico, da existência e do fazer humanos, da educação, da escola, das teorias e da prática, do saber, do ensinar, do aprender, do tempo próprio da pesquisa, do ensino e da aprendizagem, “des-velando” seu verdadeiro sentido. Aliás, a Fenomenologia ajuda-nos a compreender a questão do tempo, tão importante na educação, mostrando-se que, embora real, o tempo da educação, da escola, da pesquisa, do ensino e da aprendizagem segue uma outra lógica, se desenvolve em outro ritmo e com outros fins. (COELHO, 1999, p. 91).

Tal fala evidencia a importância de buscar na Fenomenologia o sentido da educação, na tentativa de superar os aspectos educacionais meramente formais, rígidos e burocráticos, que enrijecem todo o sistema e que, muitas vezes, visam somente a mascarar os quadros estatísticos. Há de se considerar, do mesmo modo, que a Fenomenologia rejeita os modismos na educação em detrimento do rigor nas práticas, no ensino e na aprendizagem. Coelho (1999) questiona esse modelo positivista, comparando a educação a uma pedagogia alimentar e

digestiva, no qual o conhecer, o estudar e o aprender são retratados como o ato de comer, digerir verdades, informações, novidades nas ciências, na tecnologia e na própria filosofia. É como se a mente do aluno fosse como uma folha de papel em branco – a tábula rasa – a ser preenchida com verdades, saberes e conteúdos escolares.

Destarte, a educação, pensada a partir das contribuições da Fenomenologia, aponta para a maior valorização do processo educacional, a afirmação dos valores humanos, do intelecto e da emoção, da afetividade, criatividade, parceria, consciência, construção da liberdade e do perceber o real sentido da educação para a humanização do homem e para a abertura ao possível e aos sentidos efeitos desse possível.

3 DESCRREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA

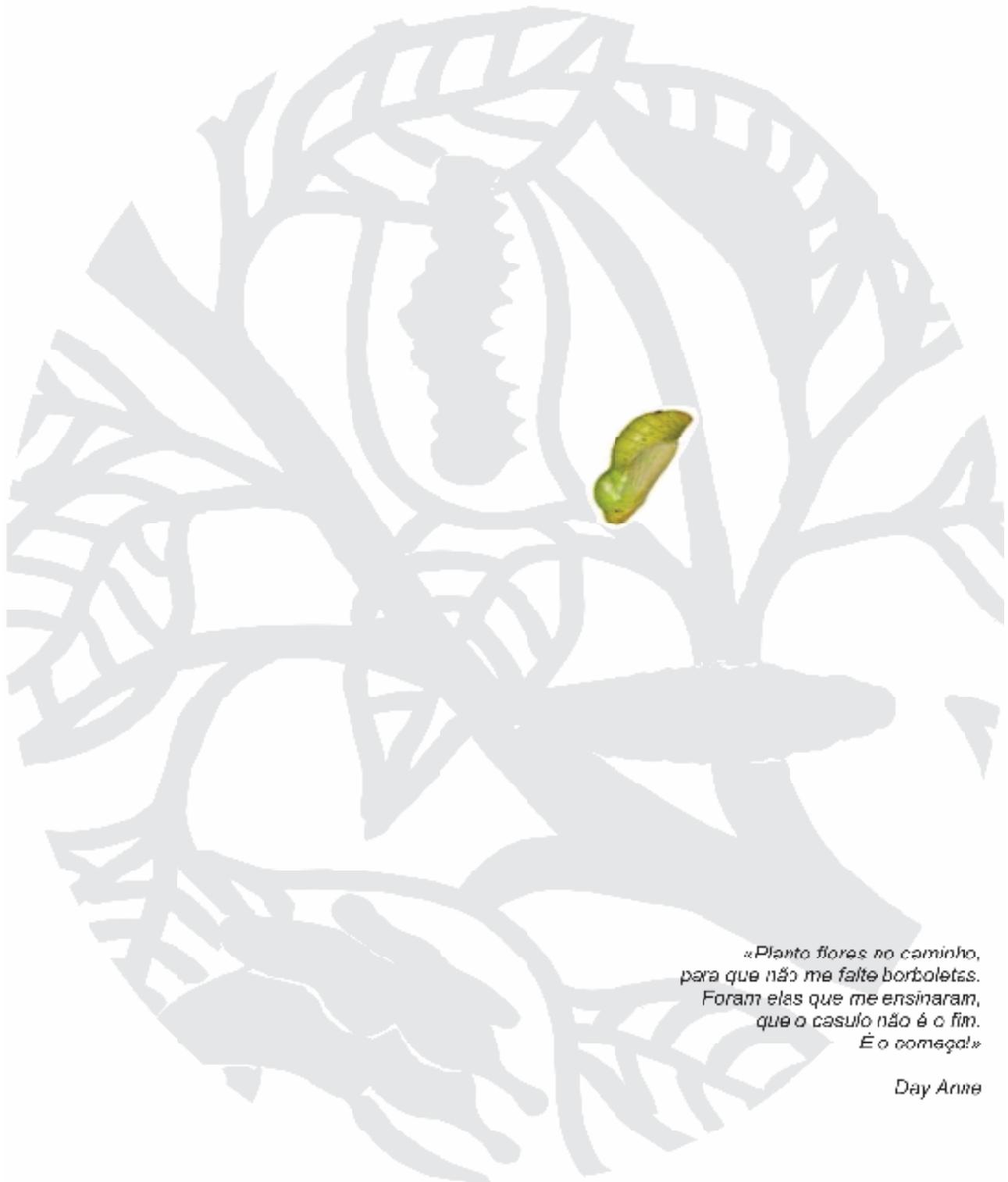


Figura 4: Casulo da borboleta (terceiro ciclo da borboleta)

O terceiro estágio da borboleta é chamado de pupa ou crisálida. Ocorre quando a larva para de comer, se esconde na parte inferior de uma folha ou galho e se enrola, com o intuito de se proteger e completar seu processo de transformação. Os tecidos que envolvem a pupa aumentam a sua proteção e são denominados de casulo, conforme a imagem demonstrada acima.

A crisálida é um símbolo que corresponde ao lugar da metamorfose, como uma espécie de envelope protetor, que representa um estado eminentemente transitório entre duas etapas do devenir, a duração de uma maturação. A crisálida inspira respeito, cuidados e proteção. Ela é o futuro imprevisível que se forma. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008). Trata-se de um momento silencioso, pois a lagarta usa toda a energia acumulada para se transformar em borboleta.

A borboleta, que iniciou com o ovo, transformou-se em lagarta e passou para dentro do casulo, agora vivencia um momento crucial para a sua formação, representando o símbolo vital da evolução. Para se chegar à crisálida, a lagarta sente uma inquietude interna e fecha-se ao redor de si, enclausura-se como num tipo de meditação. A lagarta permanece concentrada dentro de si, numa atividade dinâmica que ocorre internamente. A crisálida não é o estado definitivo, porque depois disso vem a borboleta, que representa o homem em um novo processo de transformação.

Essa fase da crisálida pode ser retratada por este momento da pesquisa. Trata-se de um laboratório, um período que inspira cuidados e requer bastante atenção. É o momento de permanecer atento para a perspectiva básica do trabalho, para a análise dos depoimentos, para a descrição dos fenômenos, para se chegar à essência do fenômeno, o que, para o casulo, corresponde a chegar ao ápice de sua metamorfose, a borboleta.

Tendo como objetivo de estudo a busca da compreensão dos significados do ser professor universitário no universo da prática docente, numa leitura interdisciplinar em Fenomenologia, optou-se por desenvolver a pesquisa no ambiente de minha atuação educacional, local onde as inquietudes floresceram e despertaram as perguntas e o desejo de vivenciar novas descobertas, novas buscas e novos significados. Por isso, considerou-se o lócus do trabalho professoral como o ideal para obter as descrições experienciais do ser professor, por fazer parte de seu cotidiano. Com base nessa compreensão, a coleta de dados foi delimitada a uma instituição privada, a saber: a Fathel – Faculdade Teológica, campus de Campo Grande. A recolha dos depoimentos foi desenvolvida com docentes de ambos os sexos que atuam nessa instituição de Ensino Superior.

A pergunta norteadora do trabalho é: **Como se mostra a prática do Professor Universitário?** Para explicitar o tema, foram delineadas duas questões didáticas: **Descreva o seu fazer docente e sua experiência e vivência; e o que é e foi importante para você durante o processo de vida docente?**

Como critério de seleção dos professores, adotamos o sistema aleatório, desde que assinassem o consentimento livre e esclarecido. Pretendemos alcançar uma média de dez recolhas, sendo investigados os depoimentos dos sujeitos por meio das análises ideográfica e nomotética, numa concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Num segundo momento do trabalho, faz-se a investigação por meio das metáforas e dos aspectos simbólicos que envolvem esse ser professor. Os sujeitos escolhidos serão analisados pelos seus depoimentos na resposta à pergunta, sobre sua prática e na visão imagética que ela possa apresentar, revelando-se para mostrar simbolicamente aspectos mais subjetivos. Em virtude disso, essa pesquisa tem como complemento uma análise por meio de imagens, fotografias e símbolos.

O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados. Dentro desse processo, diferentes metodologias tem contribuições diversas a oferecer. Necessitamos de uma noção mais clara das vantagens e desvantagens funcionais das diferentes correntes de métodos, e dos diferentes métodos dentro de uma corrente. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2003, p. 26).

O uso de fotografias e imagens simbólicas na pesquisa oferece um conjunto de acontecimentos, causando um impacto maior para a análise dos dados. A imagem corresponde a um registro produzido com o intuito de comunicação entre os sujeitos, resultando num processo mental de análise e interpretação e transformando-a numa imagem única e pessoal, “[...] expondo, pelo menos em parte, esse mundo subjetivo e imagético que trazemos dentro de nós e que nos distingue como sujeitos”. (COSTA, 2005, p. 28). Além disso, levando-se em conta o contexto da realidade atual, fortemente influenciada pelos meios de comunicação, o visual e a mídia desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica, tornando-se fatos sociais, e por isso não podem ser ignorados.

Todas as ciências do homem e todas as artes, vem como as técnicas que delas procedem, deparam-se com símbolos em seu caminho. Devem conjugar esforços para decifrar os enigmas que esses símbolos propõem. [...]

Seria dizer pouco que vivemos num mundo de símbolos – um mundo de símbolos vive em nós. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008).

Assim sendo, com esse procedimento de pesquisa, os conteúdos levantados poderão ser analisados e interpretados. Considerando o que está escrito, falado e figurativamente desenhado em simbólica, por meio de imagens, o ambiente acadêmico poderá ser visto sob um novo olhar, apresentando novos significados às falas propriamente dita. O símbolo tem a capacidade de sintetizar as influências do inconsciente e da consciência, desvelando o interior do homem. Chevalier e Gheerbrant (2008) salientam que o valor simbólico se atualiza diferentemente para cada indivíduo, sempre que uma relação de tipo tensional e intencional une a marca que estimula e o sujeito que percebe. Uma via de comunicação abre-se, nesse momento, entre o sentido oculto de uma expressão e a realidade secreta de uma expectativa. Simbolizar como se fosse, de certo modo, um viver junto.

Com base nessa compreensão, a ação proposta é: **escolha uma imagem que relate ou diga da história do seu fazer docente**. Cada sujeito fará a escolha de uma imagem, desenho, figura ou fotografia que simbolize sua atitude docente e/ou possa mostrar sobre sua prática como professor universitário. Num segundo momento, solicita-se sua própria interpretação com relação a esse símbolo que apresenta significados para sua docência. Assim, a pesquisa simbólica é fortalecida como elemento que pode favorecer um caminho para mostrar a evolução elaborativa de uma pesquisa, desvelando o fenômeno que teoricamente se estabelece e o caminho de práticas mostrado e revelado na visão imagética, fortalecendo tal simbólica.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTERDISCIPLINARIDADE E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Como o presente trabalho busca perceber como o professor que atua no Ensino Superior se revela interdisciplinar entre o seu pensar e o seu fazer pedagógico. Compreendemos que a interdisciplinaridade oferece um novo olhar pedagógico, como um processo de integração, de troca, de parceria entre os pares envolvidos na ação pedagógica, tratando-se de uma atitude de abertura, comprometida com a realidade social e educacional.

Para Japiassu (1976), o futuro e a eficácia, não só das pesquisas nas ciências humanas, mas também de seu ensino, estão essencialmente ligados e condicionados ao desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar. Pretende-se evidenciar, assim, de que forma as pesquisas

realizadas no campo educacional têm apresentado a Interdisciplinaridade como uma necessidade de reestruturação e reformulação pedagógicas, especialmente no âmbito universitário.

Logo, foram analisadas as produções disponibilizadas, voltadas para o tema “Interdisciplinaridade no Ensino Superior”. O levantamento teve como objetivo mapear as bases de dados que apresentam Teses, Dissertações e Periódicos publicados, e discutir as produções realizadas sobre a temática. Foram selecionados três bancos de dados: o BDTD (Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações), disponível no site da Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Portal SCIELO (Scientific Electronic Library Online), que contém artigos completos de revistas científicas brasileiras de diversas áreas e o banco de teses e dissertações do portal da CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que possui um banco de teses e dissertações de programas de Pós-Graduação.

A coleta de dados desenvolveu-se no período de 20 de janeiro a 06 de fevereiro de 2011 e foi delimitada ao período dos últimos dez anos. A investigação considerou somente as interlocuções a partir da leitura fenomenológica. Utilizamos os descritores “interdisciplinaridade”, “ensino superior” e “professor universitário” e as combinações com essas palavras. Para a análise das informações, o conteúdo foi organizado por ano, tipo de publicação, essência do discurso, síntese e categorias.

Optamos em buscar referências que tratam especificamente da Interdisciplinaridade no contexto do Ensino Superior voltado para a ação do professor. No primeiro levantamento, identificamos os seguintes dados:

Tabela 1 – BANCOS DE DADOS LEVANTADOS COM OS DESCRITORES “INTERDISCIPLINARIDADE”, “ENSINO SUPERIOR”, “PROFESSOR UNIVERSITÁRIO” – ANO DE 2002 A 2012.

Bancos de Dados	Quantidade	%
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	112	98%
CAPES	0	0%
SCIELO	2	2%
Total	114	100%

ORGANIZADORA: JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel

Com base nesses bancos de dados, identificamos 112 registros no BDTD, nenhum registro no banco de dados da CAPES e 02 registros em periódicos da SCIELO, totalizando 114 registros, compreendidos entre o ano de 2002 a 2012. Em uma análise mais detalhada, detectamos apenas 16 registros que direcionam o tema Interdisciplinaridade aplicado ao

contexto do Ensino Universitário. Em relação a esse quantitativo, selecionamos tanto artigos disponíveis nos periódicos como em Teses e Dissertações.

Em relação ao total de 16 registros, verificamos quais as áreas que apresentaram maior interesse na temática, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – PRODUÇÕES POR ÁREA – ANO DE 2002 A 2012.

Referências	Quantidade	%
Educação	10	65%
Hospitalidade	02	11%
Ciências Contábeis	01	6%
Administração	01	6%
Saúde e Gestão do Trabalho	01	6%
Teologia e Educação	01	6%

ORGANIZADORA: JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel

Conforme demonstrado acima, o tema apresentou maior interesse na área de Educação, equivalendo a 65% no total das produções acadêmicas nos últimos dez anos. Na sequência, a área de Hospitalidade destaca a interdisciplinaridade no âmbito universitário com um total de 11% das referências disponíveis.

Após a análise da essência do conteúdo e as suas produções no conhecimento, constatamos as abordagens que mais apareceram nos trabalhos selecionados, conforme demonstrado abaixo⁴:

Tabela 3 – LEVANTAMENTO POR CATEGORIAS

Categorias	Quantidade	%
Integração das disciplinas e dos conteúdos curriculares	7	30%
Enfoque na prática para a formação interdisciplinar	5	21%
Inovação pedagógica e tecnológica	3	13%
Projetos como possibilidades interdisciplinares	2	9%
Articulação da interdisciplinaridade entre os professores e a gestão educacional.	2	9%
Autoria e atitude interdisciplinar	2	9%
Princípios da interdisciplinaridade: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.	2	9%

ORGANIZADORA: JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel

Embora o foco deste trabalho não seja analisar os conteúdos curriculares, é interessante pontuar que a estrutura curricular foi um dos fatores que mais se destacaram nas

⁴ O percentual dessas categorias não totaliza 100%, pois algumas produções referem-se a mais de uma categoria.

pesquisas encontradas. De acordo com 30% as pesquisas encontradas, a integração das disciplinas precisa ser pensada e elaborada considerando os fatores que permeiam a Pós-Modernidade, de forma contextualizada com a realidade social, compreendendo cada indivíduo que faz parte do todo, e que ao mesmo tempo, se integram em uma totalidade. Esse aspecto visa um olhar que ultrapasse o formato conteudista rígido imposto em sala de aula, voltando-se para um currículo integralizador, flexível, dialógico, sistêmico e que tenha condições reais de articular e mobilizar os saberes, produzindo reflexos diretos na ação pedagógica.

Trata-se de uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem, modificando-o e transformando-o, superando as barreiras entre as disciplinas, impostas pela estrutura curricular. A fragmentação ocorre não somente na grade curricular, mas em todo o processo educacional, por isso precisa de uma revisão e nova reformulação interdisciplinar, superando as divisões de departamentos, de grades, de saberes e das relações que envolvem todo o sistema educacional. É necessário, pois superar o pensamento compartimentado e o conhecimento fragmentado que não consegue mais atender à formação do sujeito para a compreensão e análise dos acontecimentos e até mesmo para o mercado de trabalho.

A dissertação de Santos (2008) aponta alguns impactos causados pela Pós-Modernidade e pelos avanços da tecnologia, entre eles, a necessidade de preparar profissionais que atendam a uma nova demanda social. Segundo a pesquisadora, esse contexto influenciou diretamente a sociedade e, por conseguinte, a escola. A sociedade passa a ser vista dentro de sua totalidade, cujos sujeitos estão integrados, como uma parte de um todo, interagindo, comunicando-se e relacionando-se mutuamente. Assim, a sociedade pode ser mais que um espaço, pode ser um todo organizador do qual fazemos parte.

A pesquisadora Althoff (2008, p. 34) acredita que “É fundamental não anular a contribuição de cada disciplina em particular, mas que se distingue a importância de outros conhecimentos no processo de aprendizado”. Na prática interdisciplinar, as disciplinas devem se entrelaçar, buscando uma integração. Como a fragmentação das disciplinas começa já na grade curricular, torna-se complexo elaborar propostas claras e efetivas, sendo assim, é indispensável compreender o significado do conceito de cada disciplina, em epistemologia, proposta de ação e reflexão e que seja contextualizada com a realidade.

Outro enfoque que totalizou 21% das produções analisadas foi a prática para a formação interdisciplinar. Observamos um destaque nos trabalhos para a necessidade de se articular a teoria e a prática, com uma atitude interdisciplinar. Tal prática requer do professor uma abertura frente aos novos desafios que a interdisciplinaridade apresenta, rompendo

fronteiras do conhecimento e sendo capaz de associar a sua disciplina à realidade social, evitando desestimular a aprendizagem e o interesse do aluno com relação ao conteúdo estudado.

Trata-se, portanto, não de uma prática mecanizada, mas de uma atitude intencional, que possa fazer sentido para a vida acadêmica do aluno, para sua comunidade, para seu contexto social, para sua aprendizagem, que haja uma articulação entre os meios e os fins, e que a ação docente seja direcionada para atingir seus principais objetivos de ensino.

Em uma das teses pesquisadas, a autora sugere a importância de ações que se dediquem à análise e à construção de práticas interdisciplinares que vislumbrem como resultados, metodologias interdisciplinares construídas na dinamicidade do processo científico. Práticas interdisciplinares exigem, portanto, um pensamento genuíno, cuja reflexão insira o movimento contido no processo, em detrimento da inércia típica da fragmentação e da dualidade (OLIVEIRA, 2011).

Isso pode acontecer com a realização de eventos que possibilitem o desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinar, entre eles, fóruns de discussão, reuniões periódicas, projetos de extensão, projetos de ensino, enfim, encontros com docentes e discentes interessados com atitude para o interdisciplinar.

Essas estratégias didáticas envolvem toda a equipe educacional. Os docentes necessitam de uma postura que requer um clima de colaboração mútua, integrando e valorizando a participação coletiva, a troca de ideias, as perguntas, questionamentos, debates, enfim, tudo o que puder propiciar a troca entre os pares. Sendo assim, a resolução de problemas será resolvida a partir de um trabalho coletivo realizado em sala de aula.

Segundo a dissertação de Gorz (2007), docentes críticos e reflexivos precisam criar na sala de aula, um clima de ajuda e apoio ao debate, a fim de que os alunos percam o medo de errar ou de dizer coisas (vindas do seu contexto social) que consideram importantes, mas que, por insegurança de não serem aceitos, se calam. Um ambiente de aprendizagem no qual os debates ocupem um lugar de destaque é uma estratégia fundamental para favorecer os processos de compreensão. Por isso, é conveniente que professores, diariamente, avaliem o clima e a qualidade dos debates realizados em sala de aula, como em reuniões docentes e de colegiado.

A inovação pedagógica foi outra categoria elencada nas produções analisadas, totalizando 13%. Foi retratada como uma espécie de ruptura ao ensino tradicional, desde a gestão educacional até a sala de aula. Algumas universidades já realizaram mudanças em suas

estruturas, organizando-se administrativamente em cursos e trazendo aos setores pedagógicos e aos professores universitários a necessidade de realizar um maior exercício interdisciplinar.

Segundo os pesquisadores Amem e Nunes (2006, p. 175),

[...] a educação está passando por um significativo momento de reflexão diante do impacto ditado pelos recentes fundamentos e diretrizes curriculares, sugerindo novos paradigmas na organização e gestão dos projetos pedagógicos para a educação superior. Isto para atender à demanda do acelerado desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural, que requer a formação de um profissional com postura crítica e criativa, e o despertar permanente de competências adequadas às exigências atuais. A sociedade exige, cada vez mais, um inter-relacionamento efetivo na cadeia do conhecimento, requerendo da instituição de ensino superior uma postura inovadora e ajustada às suas necessidades. Essas mesmas Diretrizes Curriculares recomendam conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição de currículos, a partir da explicitação das competências e habilidades que o aluno deve desenvolver, por meio da organização de um projeto pedagógico flexível e capaz de se adaptar à dinâmica das demandas dessa sociedade do conhecimento, buscando a inovação e a qualidade do ensino de graduação.

Sendo assim, a inovação tecnológica ganha espaço dentro de uma ação interdisciplinar. A pesquisa, o ensino e as demais atividades se inter-relacionam e necessitam de constante atualização. As tecnologias da informação, a internet e os demais recursos podem facilitar o acesso ao conhecimento, possibilitando uma inovação tecnológica condizente com as transformações que determinam as mudanças sociais, culturais e políticas na sociedade.

Uma preocupação destacada por Amem e Nunes (2006) é a dificuldade “[...] dos alunos em selecionar as informações mais coerentes e pertinentes aos trabalhos desenvolvidos no decorrer do curso, assim como em “deletar” a quantidade de “lixo” encontrado no ambiente digital”. Ainda assim, o desafio ao novo e a responsabilidade em relação à postura ética e ao compromisso com a aprendizagem dos alunos requer dos professores a sua inserção nessa nova configuração tecnológica.

A categoria que apareceu no levantamento em 9% das produções foi a construção de projetos como possibilidades interdisciplinares. Para a pesquisadora Hammes (2007), os projetos de trabalho devem ser pensados sob a perspectiva interdisciplinar, privilegiando a atuação conjunta de professores e alunos. Esse processo favorece a criação do conhecimento significativo, por isso é fundamental que todos os envolvidos sejam efetivamente participantes, podendo se conhecer e reconhecer objetivos comuns.

Sob essa perspectiva, o trabalho do docente configura-se em uma lógica especializada, em função de seu processo de formação, daí a importância de compartilhar com outros professores. Diferentes especialistas associam-se para identificar e relacionar aspectos do problema investigado que não estejam levantados ou que possam ser ampliados e aprofundados.

A visão de cada professor, que é especialista em sua área de atuação, possibilita um enriquecimento no ambiente de aprendizagem, contribuindo com as demais áreas de conhecimento. Cabe aos professores intermediar essa interação, apresentando aos alunos os pontos de partida e de chegada, trabalhando sempre para que as metas propostas inicialmente sejam cumpridas ao longo do projeto.

As demais categorias encontradas totalizaram 9% cada uma, que é a articulação da interdisciplinaridade entre os professores e a gestão educacional, a autoria e atitude interdisciplinar e os princípios da interdisciplinaridade que são a humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

A articulação entre os pares educacionais refere-se ao relacionamento e trocas necessárias para que o avanço aconteça. São evidenciados estímulos para a discussão da realidade, destacando a necessidade de que o professor universitário repense e recrie os conhecimentos sistematizados, tornando-se uma prática de apoio, de troca, de compartilhamento, de parceria.

Observamos ainda nessas pesquisas, o papel do professor sendo evidenciado como um condutor de seu trabalho pedagógico voltado para novas aprendizagens, descortinando numa releitura a respeito de si mesmo, da sociedade e de mundo. Buscar um novo encontro que possa recriar as ações e rever os processos em sala de aula.

Os princípios da teoria da interdisciplinaridade dizem respeito, principalmente, a atitude do pesquisador e do professor diante do conhecimento, ou seja, a atitude está relacionada aos modos de agir do sujeito diante do outro e de uma determinada situação. É por meio da vivência entre os grupos, compartilhando saberes e produzindo novos conhecimentos, que será possível ter uma atitude interdisciplinar, na partilha, troca, valorização do outro e no diálogo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os princípios básicos da interdisciplinaridade que são a coerência, humildade, espera, respeito, desapego e olhar permeiam a postura do professor como um fio condutor possibilitando um fazer pedagógico, numa integração entre o ser e o fazer, traçando rumos inovadores e possibilidades diferentes. A prática pedagógica na dimensão

interdisciplinar, requer a integração entre o ensinar e o aprender; o individual e o coletivo; a teoria e a prática, superando a fragmentação do saber em busca da sua totalidade.

Para que ocorra uma atitude interdisciplinar do docente, é necessário coragem e ousadia para novas descobertas, buscando uma releitura de sua prática pedagógica, exercendo novas travessias e evidenciando um novo estilo em sua marca pedagógica. O recriar pedagógico requer uma atitude. Atitude de parceria, de compromisso e de ousadia. Tecer fios entre o repensar e o recriar pedagógico exigem esforços, dedicações, superações das dicotomias, na reconstrução e construção de processos metodológicos, tornando um estímulo para uma discussão de uma nova realidade.

Diante do exposto, após análise geral dos trabalhos, percebemos que as inovações pedagógicas e tecnológicas, a articulação entre a equipe educacional, a prática para a formação interdisciplinar, a atitude e os princípios da interdisciplinaridade são comuns ao nosso interesse quando buscamos o ser professor em sua prática docente. Todos esses elementos serão aprofundados posteriormente, especialmente ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa.

3.2 DESCRREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO NA FENOMENOLOGIA

A presente pesquisa optou pela abordagem qualitativa de natureza interpretativa, estabelecendo o contexto teórico e prático, concomitantemente. Baseado nesse pressuposto busca-se as características gerais dos fenômenos por meio da interrogação.

Martins e Bicudo (1989) apontam duas possibilidades de se interrogar o mundo ao seu redor. A primeira perspectiva interroga o mundo diretamente, perguntando o que é isso que se vê. Nesse caso, importa a experiência de um determinado aspecto da realidade tida como uma relação entre aquilo que é experienciado e aquele que está experienciando. À medida que ocorrem diferentes formas de experienciar os fenômenos, a realidade social vai sendo construída. Como segunda possibilidade, interrogam-se as ideias que as pessoas têm sobre o mundo. Pergunta-se o que a pessoa pensa a respeito de determinado fenômeno.

O levantamento dos dados da experiência acontece por meio das descrições das situações vividas pelos sujeitos que o fazem de forma consciente. Isso ocorre por meio da interrogação, da pergunta, do depoimento. Sob essa ótica, como modo de pesquisar, optou-se pela metodologia delineada por Husserl, que se refere à *descrição exaustiva* do fenômeno, que é considerada como um caminho de aproximação ao que é percebido do que se mostra. As

invariantes são detectadas nas diferentes descrições, de modo que a reflexão sobre elas, baseadas na inteligibilidade do que permitem compreender, conduza o pesquisador à *essência* do fenômeno investigado. (BICUDO, 2000). Abaixo segue um esboço do percurso da pesquisa, conforme descrição de Husserl.

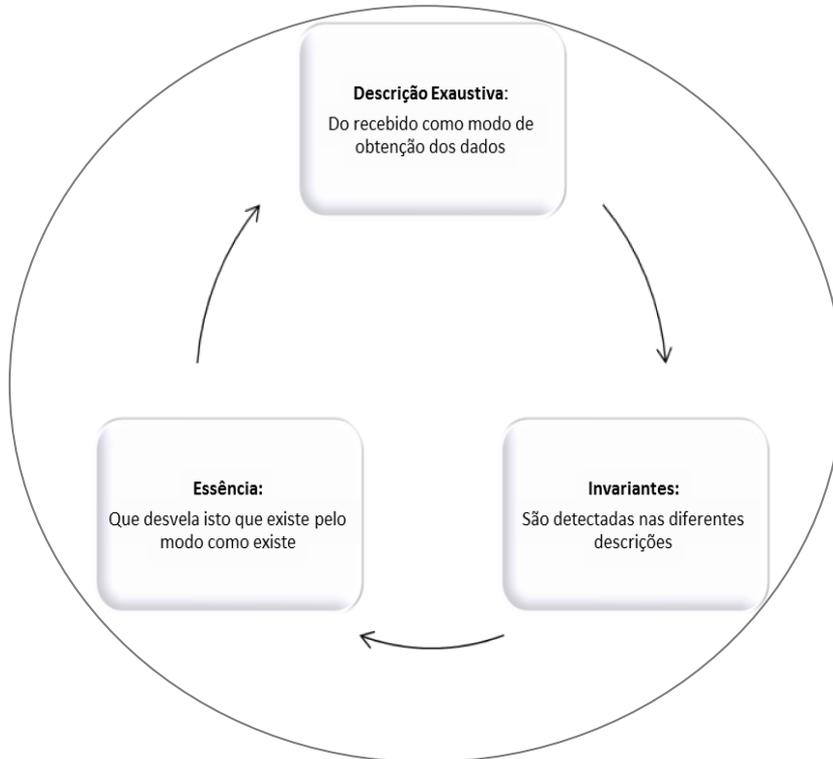


Figura 5: Percurso da pesquisa descrito por Husserl.
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (JOSÉ, 2012).

Com essa noção, o fenômeno poderá se manifestar sob diversas perspectivas. No entanto, o que importa e se destaca é a descrição do percebido. Essa descrição não se limita à enumeração de fenômenos, mas refere-se ao que é percebido daquilo que se mostra. Nesse sentido, importa o ir-à-coisa-mesma, e não os conceitos que tratam da coisa. O sujeito expõe o que lhe faz sentido e o pesquisador descreve o percebido. “A descrição relata o percebido na percepção, no fundo onde se dá. Ela aponta para o percebido, que é o correlativo à coisa, sempre tida, na Fenomenologia, como não estando além da sua manifestação e sendo relativa à percepção”. (BICUDO, 2000, p. 76).

Importante esclarecer que a descrição se limita a descrever o visto, o sentido e a experiência vivida pelo sujeito. Em nenhum momento permitem-se avaliações e pré-julgamentos, assim a descrição auxilia na compreensão da ciência, percebendo a realidade.

Martins e Bicudo (1989) apresentam algumas operações para se analisar uma descrição. Inicialmente, o pesquisador precisa ler a descrição, a fim de familiarizar-se com o

texto que fala da experiência vivida. O objetivo é que ele se coloque no lugar do sujeito, na tentativa de viver a experiência mostrada, procurando apreender os sentidos atribuídos vivencialmente. O sentido obtido após a leitura do texto não pode ser interrogado, pois ele serve como base para o próximo momento.

Na sequência, o pesquisador evidencia os significados na descrição, diferenciando as partes. Esses significados existem para o pesquisador que está interrogando, não revelando necessariamente as unidades comportamentais rigidamente prescritas.

Como terceiro passo, obtém-se a Unidade de Significado, cujas frases se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade da descrição. As Unidades de Significado surgem como uma consequência da análise. Discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos e consideradas em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador com relação a intencionalidade.

Finalmente, o pesquisador reagrupa os constitutivos relevantes para se chegar a uma análise da estrutura do fenômeno. Esse momento corresponde à síntese das Unidades de Significado transformadas em proposição. “[...] o último passo da análise qualitativa é a síntese que o pesquisador precisa fazer e integrar os *insights* contidos nas unidades de significado transformadas em uma descrição consistente da estrutura situada no fenômeno”. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 100). Na análise das descrições são levantados os conteúdos do fenômeno e suas características estruturais, comparando as respostas dos sujeitos pesquisados e as Unidades de Significado do discurso, que servem para se compreender o que está sendo mostrado.

O momento da interpretação consiste na síntese unificadora da coisa percebida e a explicitação do percebido. Nessa modalidade, os dados são organizados no que denominamos “categorias abertas”. Desse modo, tais categorias se apresentam em convergências nas Unidades de Significado, analisadas e interpretadas. Para se chegar ao conjunto de tais proposições epistemológicas é necessário percorrer dois momentos, o da Análise Ideográfica e o da Análise Nomotética.

3.3 DIMENSÕES LEGAIS E ÉTICAS DA PESQUISA

De acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, organizadas pelo Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96, foram estabelecidas algumas normas, visando aos referenciais básicos da bioética, como autonomia,

não maleficência, beneficência e justiça, para que sejam assegurados os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos sujeitos que compõem a pesquisa.

A primeira exigência do Comitê de Ética é de que o pesquisador protocole o documento do projeto, incluindo a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais, informações relativas ao sujeito da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis, compreendendo os sujeitos, os riscos, instituição da pesquisa e demais critérios estabelecidos na resolução.

A observar esse contexto, o projeto foi protocolado no banco de dados do Comitê de Ética, estabelecidos na Plataforma Brasil⁵, que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Após o envio e análise dos relatores, a pesquisa foi autorizada (conforme apêndice A).

A eticidade da pesquisa implica o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo. Como esta pesquisa envolve seres humanos, houve todo o cuidado em tratá-los em sua dignidade e respeitá-los em sua autonomia. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme apêndice B) foi apresentado aos sujeitos.

Os sujeitos, livre de qualquer intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e o incômodo que poderia acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizaram sua participação voluntária. Foram asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo, inclusive em termos de autoestima ou de prestígio econômico-financeiro.

3.4 O CONTEXTO CONSTRUÍDO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS: A ANÁLISE IDEOGRÁFICA

A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, que expressam ideias por meio de símbolos. Buscam tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas dos sujeitos, que são os depoimentos tidos como naturais e espontâneos. Com essa noção, o fenômeno é desvelado pelas ideias articuladas, descobrindo e atribuindo significados. Esse momento se dá no interior de uma imersão empática no mundo da descrição, em que o pesquisador procede em direção à intersubjetividade, e/ou ao momento em que os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e se interpenetram. O

⁵ Site da Plataforma Brasil: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

pesquisador busca acesso ao mundo-vida e ao pensar do sujeito. (BICUDO, ESPOSITO, 1997).

Ao observar esse contexto, as Unidades de Significado são apreendidas dentro de um campo perceptual, a fim de se chegar à evidência das experiências. Nesse conjunto de descrição, os discursos não se apresentam de forma isolada; começam a ter significados. A síntese das proposições consistentes é expressada pelo pensar dos sujeitos, de acordo com o agrupamento dos temas em comum. A redução faz parte desse processo, que corresponde à atitude de perceber, imaginar e organizar o raciocínio, a fim de transcender os diferentes aspectos do fenômeno.

Nesta pesquisa, a tentativa é de se apropriar dos cinco componentes descritos por Bicudo e Esposito (1997) quanto à postura e à atitude básica do pesquisador, com relação à descrição ingênua nos momentos da análise, no nível da abordagem ideográfica, como:

Imersão empática no mundo da descrição: Proceder em direção à intersubjetividade, que está relacionada a uma pluralidade indefinida de coisas e de assuntos que permanecem em uma relação de compreensão mútua. Sob essa ótica, utiliza-se a descrição como um ponto de acesso às situações vividas pelo sujeito, colocando-se no mundo do sujeito e assumindo esse mundo de maneira vital.

Redução do Ritmo de Análise e Permanência na Descrição: Não desconsiderar os detalhes da descrição como se já houvessem sido compreendidos. Em vez disso, é preciso se concentrar cuidadosamente nas descrições, formulando novas perguntas, na tentativa de imaginar a vivência da situação descrita.

Ampliação da Situação: Atentar-se para perceber o sentido e o significado das descrições. O que para o sujeito pode ter sido um dado sem grande importância, para o pesquisador pode ser relevante. O pesquisador pode transcender a situação mundana do sujeito em sua condição de entidade no mundo.

Suspensão da Crença e Interesse Intenso: Ao mesmo tempo em que há a necessidade de penetrar na situação vivida do sujeito, é preciso cuidar do perigo de não se fixar na absorção ingênua. Ao afastar-se da situação original do sujeito, torna-se possível pensar com maior profundidade a respeito do mundo do sujeito, sobre onde ele se situa, como chegou até onde está e o que significa estar no contexto apresentado. Não importa se a descrição é verdadeira ou não, o que importa é a gênese, as relações e as estruturas em geral do fenômeno estudado.

Passagem dos Objetos para os Significados: Não importa se os fatos descritos estão configurados dentro da realidade dos sujeitos, pois o olhar do pesquisador dirige-se para os

significados que os relatos produzem. Esses fatos são isolados na análise e, em seguida, implicam-se mutuamente, consistindo uma unidade.

Os cinco componentes descritos por Bicudo e Esposito (1997), com relação à atitude básica do pesquisador para a análise da descrição ingênua. Esboçamos abaixo num gráfico didático para a devida compreensão:

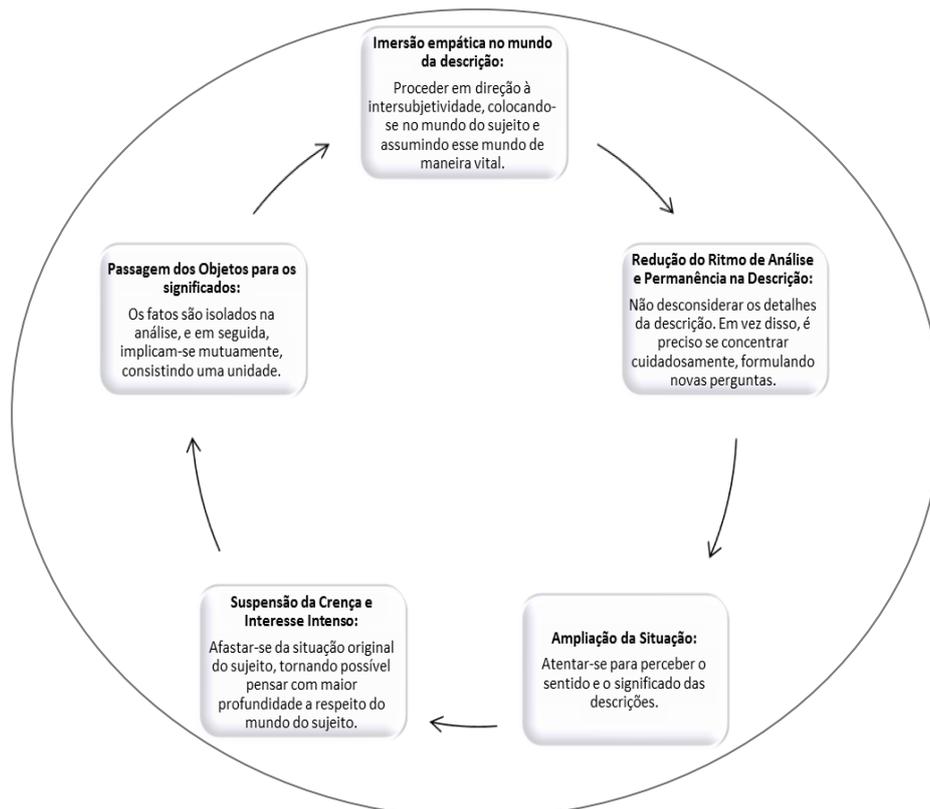


Figura 6: Postura do pesquisador com relação a descrição, segundo Bicudo e Espósito (1997)
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (JOSÉ, 2012).

Essas concepções mostram que a postura do pesquisador deve ser reflexiva, profunda, intersubjetiva e imaginativa, de forma que o objeto e o pesquisador se entrelacem e os sentidos e significados sejam desvelados em sua essência.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente pretendíamos trabalhar com duas instituições, sendo uma pública e outra privada, a fim de estabelecer um método comparativo entre as convergências e divergências dos depoimentos dos professores, considerando dois cenários educacionais extremamente diferenciados, conforme autorizado pelo Comitê de Ética (parecer no apêndice). No entanto, após a intensiva leitura a respeito dos fundamentos da fenomenologia e da própria hermenêutica, percebemos não haver necessidade de tal

comparação, compreendendo que a pesquisa realizada em apenas um desses ambientes universitários apresentaria materiais suficientes para maior aprofundamento do tema em questão. Nesse sentido, optamos em trabalhar com a instituição que faz parte do lócus de trabalho e das vivências educacionais da pesquisadora, que foram descritos no primeiro capítulo, portanto direcionamos a pesquisa para a instituição de cunho privado, a Fathel - Faculdade Teológica, no qual escolhemos aleatoriamente dez educadores para a recolha dos depoimentos.

Conforme citado no início deste capítulo, a pergunta norteadora do trabalho é: como se mostra a prática do Professor Universitário? Como pergunta didática e para elucidação, foram acrescidos dois tópicos: descreva o seu fazer docente e sua experiência e vivência e o que é e foi importante para você durante o processo de vida docente?

O encontro com os professores ocorreu de maneira informal, num clima leve e descontraído, com liberdade para participar quem se sentisse à vontade com a pesquisa. Compartilhamos as angústias docentes e as expectativas com relação ao projeto. Os docentes tiveram a liberdade de escrever como quisessem, sem delimitar o número de linhas para a escrita.

Como neste trabalho os aspectos simbólicos estão presentes, optou-se por nomear os sujeitos por meio de letras do alfabeto, a fim de diferenciá-los, além de manter o seu anonimato.

Todos os docentes atuam em cursos oferecidos pela instituição que abrangem as áreas da Filosofia, Teologia e/ou Aconselhamento Integral e Intervenção em Crises Emocionais. De uma forma geral, os sujeitos são graduados nas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Teologia, Comunicação Social, Letras, Administração e Psicologia. Alguns possuem especialização em Didática do Ensino Superior e Ensino de Filosofia e Religião. Outros são Mestres nas áreas de Linguagem, Ciências da Religião, Psicologia e Desenvolvimento Local e Políticas Públicas.

Os depoimentos desses sujeitos serão analisados por meio da análise ideográfica, na qual utilizaremos as ideias por meio de símbolos e imagens escolhidas pelos sujeitos.

Como primeiro passo, apresentaremos os discursos ingênuos dos sujeitos, transcrevendo-os na íntegra. No segundo momento, destacamos os discursos nas Unidades de Significado, que se referem às falas mais significativas, expressas nos depoimentos dos sujeitos. Na sequência, elaboramos os discursos articulados, buscando a essência do conteúdo delineado nas Unidades de Significado.

Análise ideográfica do Sujeito A

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Acredito que a minha experiência na docência começou quando ainda era discente. Isso porque o desejo de tornar-me professora surgiu com a admiração que tinha pelos meus professores, principalmente na universidade e na pós-graduação. A seriedade com que alguns docentes desempenham seu trabalho realmente encanta os alunos. Pois eu fui uma aluna que se encantou com professores fantásticos que passaram por minha vida acadêmica. Assim, decidi que também queria fazer parte da história de pessoas, assim como eles fizeram parte da minha história.</p> <p>Um professor inesquecível é aquele que colabora com a formação do aluno, não apenas profissionalmente, mas na vida pessoal também, no caráter, nas escolhas dos caminhos que serão trilhados.</p> <p>Após terminar a graduação, não tive dúvidas em continuar os estudos cursando um mestrado para que eu pudesse também lecionar na universidade. Ainda na pós-graduação comecei a ministrar aulas e continuo desde então.</p> <p>O fazer docente é compartilhar, estimular, instigar, questionar... O professor não é o dono da verdade, ele é um contador de histórias. Assim como o contador de histórias faz de tudo para prender a atenção de seu público e transmitir seus contos, o professor luta para conquistar seus alunos, ter a sua atenção e fazer com que entendam o que</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos ficam encantados com a seriedade com que alguns docentes desempenham seu trabalho. 2. O professor deve colaborar com a formação do aluno, tanto no aspecto profissional, como na vida pessoal, interferindo no caráter, como nos caminhos que serão trilhados. 3. Continuou estudando após concluir a graduação, fazendo o Mestrado e dando aulas. 4. O fazer docente é compartilhar, estimular, instigar e questionar. 5. O professor não é dono da verdade. 6. O professor é um contador de histórias, que prende a atenção do aluno, a fim de transmitir o conto. 7. O professor é um facilitador do conhecimento. 8. O professor é produtor de conhecimento, pois é um pesquisador. 9. A vivência como docente não pode ser concebida dissociada da pesquisa. 10. O verdadeiro docente é aquele que está sempre estudando, pesquisando, 	<p>O sujeito acredita que o professor deve colaborar com a formação do aluno, tanto nas questões profissionais como na formação de seu caráter. Os alunos, por sua vez, passam a admirar os professores que desempenham seu trabalho com seriedade.</p> <p>O fazer docente envolve o compartilhar, estimular, instigar, questionar e continuar buscando conhecimento por meio dos estudos, desenvolvendo novas pesquisas, produzindo artigos, participando de eventos científicos, orientando seus alunos, ou seja, colaborando com o cenário acadêmico de uma forma mais ampla.</p> <p>O professor é um facilitador de conhecimentos e pode ser considerado um contador de histórias, que compartilha com os alunos, apresenta novos caminhos e os motiva aos questionamentos. Isso é possível desde que consiga conquistá-los, ter a sua atenção e favorecer a compreensão do que está sendo transmitido.</p>

<p>está sendo transmitido. Todo conhecimento é passível de questionamentos, até a Língua Portuguesa aceita ‘erros’, antes absurdos, com a classificação de variação linguística. Hoje, não há mais lugar para o ‘professor dono da verdade’.</p> <p>O professor é um facilitador do conhecimento. É ele o especialista nas perguntas de sua área e nas respostas disponíveis. É a ele dada a tarefa de fazer o conhecimento ‘acontecer’ na mente de seus alunos, apresentar a eles os caminhos do conhecimento e fazer com que surjam os questionamentos de cada acadêmico.</p> <p>Mas o professor é também um produtor de conhecimento, pois é um pesquisador. A minha vivência como docente não pode ser concebida dissociada da pesquisa. A pesquisa é a base do ser docente. Em minha opinião, o verdadeiro docente é aquele que está sempre estudando, pesquisando, produzindo artigos, participando de eventos científicos, orientando seus alunos, ou seja, colaborando com o cenário acadêmico de uma forma completa. O docente que fica estagnado apresentando os mesmos slides por anos para diferentes turmas não pode ser considerado um professor. A informação é dinâmica, não existe conhecimento estagnado.</p> <p>Bom, para mim, é uma honra ser docente, mesmo sabendo que ainda tenho muito a crescer na área.</p>	<p>produzindo artigos.</p> <p>11. Não pode ser considerado um professor aquele que fica estagnado.</p> <p>12. Para mim é uma honra ser docente, mesmo sabendo que ainda tenho muito a crescer.</p>	
---	--	--

Análise ideográfica do Sujeito B

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>A prática do professor universitário envolve muita pesquisa e leitura.</p> <p>É preciso, durante o processo, considerar os diversos contextos em que os acadêmicos estão inseridos e sua cosmovisão, a fim de não incorrer em uma análise preconceituosa ou excludente do aluno em seu discurso, suas atividades e avaliações.</p> <p>Sem dúvida, o que mais se evidencia na carreira de um docente é o seu contínuo aprendizado. Em momento algum o conhecimento se esgota ou pode ser considerado encerrado. A docência é um eterno aprendizado!</p> <p>Sentir-se como parte integrante de uma jornada em busca do conhecimento e do crescimento como ser humano, por parte do educando, é o que há de mais relevante na vida de um educador.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A prática do professor envolve muita pesquisa e leitura. 2. É preciso considerar o contexto em que os alunos estão inseridos. 3. Evita-se, dessa forma, que o discurso, as atividades e as avaliações incorram em uma análise preconceituosa. 4. A aprendizagem do docente deve ser contínua. 5. O fato mais relevante na vida de um educador é a busca do conhecimento e do crescimento como ser humano. 	<p>O sujeito acredita que a prática do professor envolve muita pesquisa e leitura. Seu fazer docente requer uma aprendizagem contínua, na busca pelo conhecimento, de forma que o ensino seja contextualizado com a realidade dos alunos.</p> <p>A docência é um eterno aprendizado.</p>

Análise ideográfica do Sujeito C

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>A prática do Professor Universitário é mais que uma prática educativa. Devido ao constante processo de desconstrução e (re)construção de conhecimento, o fazer do docente universitário é uma prática humana, histórica e cultural.</p> <p>Apesar dos diferentes métodos de ensino utilizados pelos não menos diferentes professores universitários, resultados qualitativamente significativos serão alcançados somente por meio da interação entre essas pessoas, que compõem a comunidade responsável pela produção de conhecimento e saber.</p> <p>Assim sendo, atrevo-me a dizer que o ensino universitário é a ação direcionada, com a intenção de promover o conhecimento pessoal do acadêmico por meio do material didático-pedagógico, mas, principalmente, pela atuação do professor. Tal atuação deve abranger um conjunto de valores que irão influenciar diretamente na prática docente e no aprender do acadêmico.</p> <p>Para que o docente possa ter uma atuação eficaz e consiga alcançar os resultados desejados junto à comunidade acadêmica, é necessário que esteja comprometido em um constante aprendizado e aperfeiçoamento do próprio conhecimento e de métodos capazes de envolver os acadêmicos numa forma dinâmica de aprendizado.</p> <p>O docente deve se conscientizar de que o conhecimento necessita de uma</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O fazer docente é mais do que uma prática educativa. 2. Os resultados significativos no ensino ocorrem somente por meio da interação entre os pares. 3. A ação do docente é intencional. 4. O professor deve estar em constante aprendizado. 5. A comunicação deve ser eficaz e atraente para levar os alunos a um aprendizado duradouro e prazeroso. 6. Ensinar é compartilhar. 7. Minha atuação docente busca agregar conhecimento para o cotidiano do aluno, em seu crescimento pessoal. 8. É importante relacionar teoria e prática. 9. O professor deve ter, além do conhecimento pedagógico, conhecimento de si mesmo. 10. Em minha vida docente percebi que qualquer aula pode ser ministrada por meio de i(nova)ções prático-pedagógicas. 11. Quando o fazer docente prático é embasado no conhecimento teórico, 	<p>Para o sujeito, o fazer docente é o processo de desconstrução e (re)construção de conhecimento. O fazer do docente universitário é uma prática humana, histórica e cultural.</p> <p>A interação entre os pares educacionais é importante e promove resultados mais significativos. Assim sendo, o ensino universitário é a ação direcionada, com a intenção de promover o conhecimento pessoal do acadêmico por meio do material didático-pedagógico.</p> <p>O professor deve ter conhecimento pedagógico e estar comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é importante estar em constante aprendizado, buscando novos conhecimentos e métodos que facilitem sua dinâmica de aula, num clima de interação com os alunos, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem seja duradouro e prazeroso. O ensinar e o compartilhar fazem parte da relação professor-aluno.</p> <p>A atuação docente deve relacionar teoria e a prática, agregando conhecimento para o cotidiano do aluno, de modo que o conteúdo possa ser aplicado e transforme a racionalidade técnica em um processo contínuo de reflexão-ação.</p> <p>Seu fazer docente envolve os sentidos e significados,</p>

<p>comunicação eficaz e atraente para levar os alunos a um aprendizado duradouro e prazeroso. Na aula deve haver interação. O professor que tem o objetivo de ir muito além da mera formação acadêmica, não pode se acomodar com o fato da sala dividir-se em dois grupos: aquele que ensina e aqueles que ouvem e aprendem. O questionamento acadêmico ajuda na preparação e no crescimento do docente.</p> <p>Ensinar é compartilhar. Compartilhar é trocar conhecimento, e isso somente é possível quando o docente vê o acadêmico como a extensão do seu saber. Igualmente o acadêmico deve ver, no professor, a oportunidade de aprender algo que fará a diferença na sua vida profissional e pessoal.</p> <p>Quando preparo um conteúdo programático ou uma aula, não me preocupo se o acadêmico vai conseguir alcançar a média mínima para ser aprovado. Penso no quão importante aquele assunto será para o cotidiano do aluno, como o ajudará no crescimento pessoal e até que ponto o tema fará diferença no futuro dele ao relacionar-se com outras pessoas. Mais importante que a nota é o uso prático do conhecimento adquirido.</p> <p>Tão importantes quanto as aulas teóricas são as aulas práticas. Não há mais espaço para ‘blá blá blás’, sem atividades que façam o acadêmico entender a aplicabilidade do conteúdo. Já dizia um velho ditado: “a prática na teoria é outra”, e é mesmo. Assim como a teoria</p>	<p>seus sentidos e significados são maximizados.</p>	<p>para que a aprendizagem seja maximizada. Assim, o sujeito evita as aulas maçantes e totalmente teóricas, optando por um trabalho mais dinâmico, por meio de inovações pedagógicas e atividades práticas. É por meio da prática que o docente consegue revitalizar sua maneira de lecionar, buscando novas descobertas e desafios para o cotidiano do aluno.</p>
--	--	--

sem a prática é muito chata. Assim como a prática pode ser teorizada, a teoria pode ser praticada.

É importante que o professor tenha conhecimento pedagógico, mas é fundamental que tenha conhecimento de si mesmo. O educador deve estar comprometido com um aprendizado que se transforme em legado, ou seja, uma herança que passe de geração em geração, sem perder a essência. A prática docente precisa transformar a racionalidade técnica em um processo contínuo de reflexão-ação.

Minha vida docente foi impactada ao ver uma aula de Literatura Portuguesa transformar-se numa grande oficina de ideias, opiniões e práticas literárias. Naquele momento percebi que qualquer disciplina poderia ser ministrada por meio de i(nova)ções prático-pedagógicas. Então decidi que: minhas aulas nunca seriam maçantes e totalmente teóricas; o conhecimento se mostraria dinâmico por meio de atividades práticas; e os problemas poderiam ter mais de uma solução correta. O conhecimento teórico não resolve todas as situações do cotidiano, mas a prática pode levar à descoberta de novas maneiras de solucionar um problema.

Quando o fazer docente prático é embasado no conhecimento teórico, seus sentidos e significados são maximizados. Por meio de uma teoria prática o professor consegue (re)vitalizar a maneira de lecionar e a capacidade do acadêmico em focar sua atenção

no conteúdo ministrado.		
-------------------------	--	--

Análise ideográfica do Sujeito D

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Acredito que, cada vez mais, a prática do professor universitário está mais pautada no diálogo, na interdisciplinaridade e nas tentativas de diálogo com as tecnologias e dinâmicas culturais que no cotidiano.</p> <p>Em meu fazer docente, procuro reinventar as experiências e vivências de sala de aula, para fazer com que meu conteúdo ganhe materialidade e espaço na vida social do acadêmico.</p> <p>Acredito ser de suma importância um relacionamento com o mundo prático-profissional da área a ser transmitida. Esse relacionamento acaba por subsidiar maior maturidade e domínio de um conteúdo que, <i>a priori</i>, é teórico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A prática do professor está pautada no diálogo. 2. Está pautada na interdisciplinaridade e na relação com as inovações tecnológicas. 3. Procuro reinventar as experiências e vivências de sala de aula. 	<p>O sujeito acredita que a prática do professor deve se pautar no diálogo, na interdisciplinaridade e na relação com as inovações tecnológicas, procurando reinventar as experiências e vivências em sala de aula, para que o conteúdo ganhe espaço na vida do acadêmico. Essa ação deve relacionar o mundo prático-profissional da área a ser transmitida, para que o aluno seja subsidiado com maior maturidade e domínio de conteúdo.</p> <p>É importante um relacionamento com o mundo prático-profissional da área a ser transmitida.</p>

Análise ideográfica do Sujeito E

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Tenho trabalhado como professor de Teologia desde 2002, dois anos após ter me formado em Agronomia. Na época, estava trabalhando na área do turismo. Tendo contato com uma professora do Seminário Sul Americano, fui convidado a auxiliá-la na disciplina de Antropologia, inicialmente substituindo nos dias de prova e posteriormente dando aula nas datas em que ela precisou viajar.</p> <p>Com o tempo, a direção do seminário convidou-me para dar aula de Ética e Filosofia, e posteriormente, mais um semestre, com matérias na área de ciências humanas.</p> <p>Nessa época, o seminário passou por uma reestruturação, adquirindo um prédio, de modo que fui contratado como auxiliar administrativo e iniciei a graduação em Teologia. Além de trabalhar como auxiliar administrativo e frequentar as aulas, também ministrava aulas, pelo menos duas disciplinas por semestre, além de curso nos finais de semana.</p> <p>Já estava ministrando disciplinas na área de Teologia bíblica e, posteriormente, quando do término do curso, fui alocado nas disciplinas de Hebraico, Bíblia e Teologia contemporânea. Iniciei a pós-graduação em Missão Urbana na Faculdade Teológica Sul Americana de Londrina, onde tive contato com teólogos da missão integral. Não que fosse novidade, mas abriu-se a percepção das ciências sociais para a Teologia, coisa que me</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciei a docência muito jovem, mas acabei formando vínculos de amizade com alunos, conquanto compartilhávamos problemas. 2. O professor tem a responsabilidade como cidadão. 3. O aluno deveria ter uma postura diferenciada e honesta. 4. Para o aluno, existe muita dificuldade com a reflexão e com o desenvolvimento de um pensamento crítico com respeito à sociedade. 5. Há um desencontro entre o que deseja ensinar e o que acredita que os alunos desejam aprender. 6. A profissão docente no Brasil tem se desvalorizado, principalmente nas universidades particulares. 7. O que é mais importante, na vida docente, é a possibilidade de aprender mais do que ensinar. 	<p>O sujeito acredita ser importante a relação entre professor-aluno, estabelecendo vínculos de amizade, mas mantendo um certo distanciamento natural.</p> <p>É desmotivador para o professor a falta de comprometimento de muitos alunos com as questões acadêmicas, prazos, trabalhos e problemas de plágios, além da dificuldade na reflexão, na construção de um pensamento crítico com respeito à sociedade.</p> <p>O professor tem a responsabilidade, como cidadão, de trazer, de alguma forma, melhoria para a sociedade, por meio do ensino.</p> <p>Há um desencontro entre o que deseja ensinar e o que acredita que os alunos desejam aprender, pois considera que buscam pouca teoria e mais prática, muitas vezes sem embasamento teórico.</p> <p>A profissão docente no Brasil tem sido desvalorizada. Ainda assim, é uma boa profissão, digna, e que pode fazer diferença frente aos problemas presentes na sociedade. O mais importante na vida docente é a possibilidade de aprender mais do que ensinar.</p>

motivou a buscar a graduação em Ciências Sociais na UFMS, de Campo Grande. Nesta época, o seminário mudou de administração e eu fui alocado como coordenador acadêmico, por mais ou menos um ano. Apenas administramos a instituição no processo de encerramento das atividades, não podendo desenvolver projetos próprios.

No segundo ano da graduação, comecei a lecionar na Fathel, Faculdade de Theologia, onde minha dinâmica de aulas mudou radicalmente, pois agora trabalhava como professor horista. Essa escola tem uma dinâmica modular: as matérias são ministradas em módulos de 10 ou 15 dias, mudando muito o processo de preparo das aulas e mesmo o trabalho. Ali os alunos tinham um perfil diferente da instituição anterior, de modo que a relação tornou-se mais profissional. Apesar disso, acredito que, por causa do perfil religioso dos alunos, os problemas com prazos e compromissos também existiam. Contudo, o fato de ser professor horista diminui muito a responsabilidade para com esses problemas, conquanto a coordenação acabava tendo que arcar com a resolução dessas coisas.

Posto isso, acho importante destacar que comecei a dar aula com mais ou menos 25 anos de idade. Apesar disso, me sentia muito jovem em comparação com os alunos que tive que conviver, pois as primeiras turmas eram compostas de homens casados mais velhos. Entretanto, pelo menos no

início, acabei formando vínculos de amizade com aqueles que tinham mais ou menos minha própria idade, conquanto também compartilhávamos problemas e questões parecidas. Logicamente que, com o passar do tempo, acabei compreendendo a necessidade de certo distanciamento entre professor e aluno, conquanto houve problemas complicados de administrar, no que decorre a necessidade de cumprir alguns compromissos. Isso me parece um problema universal, mas que os alunos de Teologia têm uma dificuldade de separar a relação que comumente se tem nas igrejas e as relações que se têm no seminário. Na igreja existem certos paternalismos e tolerâncias que causam problemas difíceis de solucionar, como por exemplo, os prazos e as punições por atraso.

A experiência foi boa, de modo geral, apesar de conflitos com alunos mais exaltados e problemas com trabalhos copiados da internet. Aliás, esse é um dos aspectos mais emblemáticos dos processos de ensino de Teologia, pois, por algum motivo, talvez por ter sido evangélico, a expectativa de que os alunos de Teologia sejam honestos e sujeitos às regras colocadas pelo processo acadêmico, mas o caso é que diversas vezes encontrei trabalhos copiados da internet que me causaram grande consternação. Às vezes fui ameaçado de processo judicial por calúnia e difamação, outras vezes os alunos afirmavam que não tinham copiado de forma

alguma, mesmo mediante a apresentação de provas irrefutáveis. Eram jovens, mulheres, pastores, idosos, militares, etc... todos os tipos de alunos fizeram isso.

Sempre relatei o ser professor de Teologia como parte da minha responsabilidade como cristão e como cidadão, no sentido de trazer, de alguma forma, melhoria para a sociedade e para a igreja, através do esclarecimento e do ensino da teologia acadêmica. Mas parece que, às vezes, os alunos de Teologia têm muita dificuldade com a reflexão e com o desenvolvimento de um pensamento crítico com respeito à sociedade e com respeito à própria igreja, conquanto parece que nós, professores, só sabemos criticar a igreja e acabamos nos tornando uma outra coisa.

Acredito que há um desencontro, que pode acontecer com os demais professores, mas que, comigo, é claro, com relação à distância entre o que se deseja ensinar o que os alunos gostariam de receber. Tem-se, no Brasil, que a profissão de professor tem se desvalorizado, principalmente fora das universidades públicas.

Nas universidades públicas existem muitos problemas também, mas pelo menos há a segurança de que não será despedido e, ainda, a possibilidade da pesquisa e da extensão.

Penso em prosseguir como professor porque é uma coisa que gosto de fazer, gosto de me relacionar com os alunos, e gosto das ciências que tenho estudado. Apesar de todos os

problemas, acho que é uma boa profissão, digna, e pode fazer diferença frente aos problemas presentes na sociedade.

Quando perguntado sobre o que foi importante para a vida como docente, acho que é a possibilidade de aprender mais do que ensinar.

Análise ideográfica do Sujeito F

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>A minha prática docente tem tudo a ver com aquilo que entendo ser uma tarefa repleta de oportunidades e crescimento. Procuo executá-la dentro da condição de que não seja, somente, um jogar de conhecimento, mas, pelo diálogo, construir uma capacidade de busca da sabedoria, ou melhor, construir pelas experiências as realizações.</p> <p>Parto da convicção de que devo oferecer sempre a possibilidade para que, na apresentação dos conteúdos, eles sejam atraentes. Assim, procuro motivar as minhas aulas como se estivesse construindo um belo quadro. Busco os recursos possíveis: músicas, poemas, filmes, para que me auxiliem nas aulas, tornando-as numa ação vocacional e não numa tarefa apenas.</p> <p>Dentro da sala de aula, o meu fazer docente passa por alguns procedimentos. Busco despertar os discentes para a sua capacidade de análise e o desenvolvimento do seu pensar crítico, ou seja, com critérios que os aproximem da interpretação da realidade, que é o seu esforço para construir um futuro sólido. Levo-os, dentro do possível, a se expressar, deixando de lado aquele monólogo docente entediante, para se chegar a um diálogo edificador, pelo respeito às opiniões. Verifico que esse é um problema crucial na prática educacional: o respeito mútuo.</p> <p>Nossa época é marcada pelo individualismo exacerbado. Ele</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A prática docente tem a ver com aquilo que entendo ser uma tarefa repleta de oportunidades e crescimento. 2. Parto da convicção de que se deva oferecer a possibilidade de apresentar os conteúdos de forma atraente. 3. Procuo motivar as aulas como se estivesse construindo um belo quadro. 4. Busco os recursos variados, como músicas, poemas, filmes, tornando as aulas uma ação vocacional e não apenas uma tarefa. 5. Procuo despertar os discentes para a sua capacidade de análise e a desenvolver o seu pensar crítico. 6. Verifico que o problema crucial na prática educacional é o respeito mútuo. 7. Qualidade é ter ética, prática que forma ilações profundas e transformadoras. 8. O professor deve fazer a diferença, ao enxergar os alunos como pessoas, e não apenas como elementos de domesticação. 	<p>O sujeito acredita que a prática docente se relaciona com oportunidades e crescimento, que ocorre por meio do diálogo e de trocas de experiências. O conteúdo deve ser ministrado de forma atrativa ao aluno, utilizando-se de recursos como música, poemas e filmes.</p> <p>O professor deve despertar em seus alunos um pensar crítico que se aproxime da realidade, quebrando paradigmas, com a introdução de novos conceitos. O aluno deve se expressar; as suas opiniões precisam ser respeitadas.</p> <p>Ser professor é vocação e sua postura deve ser ética, valorizando o outro e tendo uma visão transformadora, que vai contra o individualismo, para que suas orientações consolidem e perpetuem uma vida de qualidade ética.</p> <p>O professor deve enxergar seus alunos como pessoas, e não como meros elementos de domesticação.</p>

diminuiu, consideravelmente, o respeito entre as pessoas. Tem se apresentado de várias maneiras, com séria influência na educação. Estamos permitindo surgir uma sociedade sem companheirismo, portanto, procuro mostrar que o crescimento que almejamos depende da maneira como nos relacionamos. Assim, incentivo a quebra de paradigmas pela apropriação de conceitos novos, em que a valorização do outro é essencial, para que se construa uma sociedade saudável, para que se tenha uma vida com qualidade.

Qualidade é ter ética, prática que forma relações profundas e transformadoras. Acredito ser essa a maior tarefa de um professor: ter uma visão transformadora. Foi esse o elemento mais marcante na minha vivência docente e que me levou a modificar minhas convicções. Percebi que a preocupação na apresentação de conteúdos somente me faria mais um professor. Professor deve fazer diferença. Quando enxerguei meus alunos como pessoas e não apenas elementos de domesticação, construí uma nova realidade educacional: a opção (amar ou odiar a educação). Não há meio termo: ou se ama ou se odeia, e só ama a educação quando se tem certeza de que ela é uma vocação. O conhecimento que deve expressar sabedoria, ou seja, uma experiência que acabe com o individualismo e as orientações que se consolidam na perpetuação de uma vida de qualidade ética.

Análise ideográfica do Sujeito G

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Sabemos que o trabalho docente é parte complementar do processo educativo mais integral, pelo qual os elementos da sociedade são armados para o conhecimento da vida social.</p> <p>A educação é um prodígio social e universal, uma atividade humana imperativa à essência e ao funcionamento de todas as sociedades. Felizmente ele faz parte da maioria dos indivíduos. Lembro-me dos meus primeiros anos dentro do processo educativo... Minhas professoras... e sua determinação em ensinar! O que resultava muitas vezes em punições, na busca de atingirem o seu alvo: ensinar!</p> <p>Por isso tento fazer da minha experiência e vivência dentro do fazer docente a eterna busca do aprendizado. E tenho descoberto que, quanto mais aberta estou para aprender, mais ensino a cada um. Pois procuro ver cada indivíduo que está diante de mim naquele espaço educador – e esse processo tem sido libertador a todos nós. Por valorizar o que o espaço acadêmico tem trazido até a mim.</p> <p>O que tem se tornado mais importante para mim durante o processo da vida docente é estar cônica de que cada sociedade precisa preocupar-se com o desenvolvimento dos seus indivíduos. Como educadora, me sinto feliz em cooperar com esse desenvolvimento, contribuindo principalmente com suas capacidades cognitivas, na tentativa de prepará-los para uma</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.O trabalho docente é parte do processo educativo, que possibilita aos alunos conhecimentos para a vida social. 2. A educação envolve o social e universal. 3. O professor deve estar em eterna busca do aprendizado. 4.Tenho consciência do meu papel, como educadora, de cooperar com o desenvolvimento da sociedade. 	<p>O sujeito acredita que a ação docente faz parte do processo educativo, que contribui para que o aluno adquira conhecimentos e possa compreender o funcionamento da sociedade.</p> <p>O professor deve estar em constante busca pelo aprendizado. Quanto mais aberto está ao aprender, mais ensina cada um.</p> <p>Deve ter um olhar para cada indivíduo e ter consciência de sua responsabilidade com a sociedade.</p> <p>O professor precisa contribuir com as capacidades cognitivas do aluno, tentando prepará-lo para uma participação mais intensa e transformadora nas atividades da vida social.</p>

participação mais intensa e transformadora nas várias atividades da vida social.		
--	--	--

Análise ideográfica do Sujeito H

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>É realmente estranho como muitas vezes, na correria do dia a dia, não paramos para pensar sobre nossa própria vida ou profissão. Ao me deparar com a questão – Como se mostra a prática do Professor Universitário? – notei que não havia parado, até o momento, para pensar sobre questão tão relevante para aqueles que se dizem educadores. Essa questão suscitou muitas outras em minha mente, como: Quando realmente optei por ser professora? Será que realmente optei ou é algo inato? Caso seja inato ou imanente, como isso se deu? Se for formado ou construído, como se dá esse processo? Poderei eu ajudar na formação de novos educadores?</p> <p>Poderia ficar aqui a formular questões incessantemente, mas isso com certeza não seria o desejado pela mestrandia Geisa, quando me fez tal pergunta. Claro que ela espera respostas e não mais perguntas. Então saí à procura dessa resposta, inicialmente para mim, a fim de que pudesse, posteriormente, responder a ela. Achei por bem iniciar minha busca pela etimologia, passando para a epistemologia do termo prática.</p> <p>A palavra prática vem do grego <i>praktiké</i>, que significa aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. É estranho como muitas vezes, na correria do dia a dia, não paramos para pensar sobre nossa vida ou profissão. 2. Não havia parado para pensar, até o momento, sobre a prática do professor universitário. 3. Questiono-me: se for formado ou construído, como se dá esse processo? Posso ajudar na formação de novos educadores? 4. O termo prática significa aplicação de regras e ação; pessoa conhecedora. 5. Considero-me pragmática, o que explico por meio de outra estrofe da música: “Eu vejo um novo começo de era/ De gente fina, elegante e sincera/ Com habilidade pra dizer mais sim/ Do que não, não, não”. Minha busca é de que os alunos alcancem liberdade intelectual, e que consiga direcioná-los para um aprendizado mais abrangente, autônomo, que possibilite um sujeito aprendente ativo à prática conceitual, procedimental e de atitude. 6. Concorda com o autor Fernando Hernandez, que diz que os currículos são descontextualizados e fragmentados. A função da escola é de facilitar a 	<p>O sujeito encara sua prática docente como princípio de uma arte, e tem como objetivo implantar uma educação mais coerente e contextualizada com a realidade dos alunos, para que consigam enxergar a realidade, a fim de alcançar a liberdade intelectual.</p> <p>O professor deve interagir com as experiências dos alunos, possibilitando que encontrem relação entre as disciplinas e suas próprias vidas.</p> <p>Encara sua caminhada na docência e seu olhar sobre este mundo de experiências incomparáveis, declarando que seu fazer docente sempre foi e é vivenciado na busca de seu aprimoramento e do aluno.</p> <p>O que realmente importa durante o processo da vida docente é a escalada intelectual de seus alunos.</p>

<p>uma ciência; maneira habitual de proceder = costume, uso. NO latim <i>practicus</i> (prático) que não se limita à teoria. ≠ abstrato, teórico; que tem motivações relacionadas com a ação ou com a eficácia = pragmático; que tem prática = conhecedor, exercitado, versado, ≠ principiante. Vemos, aqui, a abrangência do termo e o difícil enquadramento em que me encontro. Afinal, quem, em sua consciência, poderia dizer que é conhecedor e experiente o bastante? Não teríamos mais nada a aprender? Assim, considero melhor me colocar como aquela que aplica regras e princípios de uma arte ou ciência. Que tem motivações relacionadas com a ação ou com a eficácia = pragmático.</p> <p>Para explicar tal opção, utilizarei refrãos da música Tempos Modernos, de Lulu Santos. Quando iniciei meus estudos, a fim de lecionar, essa música foi uma inspiração, principalmente o primeiro refrão: Eu vejo a vida melhor no futuro/ Eu vejo isso por cima de um muro/ De hipocrisia Que insiste/ Em nos rodear... Eu realmente busquei essa vida melhor no futuro, uma educação mais coerente e contextualizada com a realidade de nossos alunos. Noto que meu intuito foi, o tempo todo, tentar servir de apoio para que conseguissem olhar por cima deste muro de hipocrisia de uma educação</p>	<p>construção da subjetividade, por meio de estratégias e recursos para interpretar o mundo. O professor deve refletir sobre os pontos de interação entre as experiências dos estudantes.</p> <p>7. As escolas são como compartimentos, com departamentos que vinculam os docentes às disciplinas, favorecendo o controle dos alunos, que se movimentam de uma disciplina à outra, sem encontrar relação entre elas, nem com suas próprias vidas.</p>	
---	---	--

metrificada e nociva, que impossibilita nossos alunos de pensar. Como professora de Filosofia observei, e observo, a dificuldade de nossos alunos de elaborar seu próprios pensamentos de olhar e realmente enxergar por cima desse muro de hipocrisia, a fim de alcançar a liberdade intelectual. Sendo assim, não há outra forma de me enquadrar se não como aquela que aplica regras e princípios de uma arte ou ciência. A arte de pensar, a ciência de filosofar.

Também mencionei a descrição: que tem motivações relacionadas com a ação ou com a eficácia = pragmático, para me identificar. Isso eu explico através de outra estrofe da mesma música: Eu vejo um novo começo de era/ De gente fina, elegante e sincera/ Com habilidade pra dizer mais sim/ Do que não, não, não. A ação ou eficácia eu considero como sendo a fase em que meus alunos alcançam liberdade intelectual, quando consigo direcioná-los para um aprendizado mais abrangente, autônomo, que possibilite um sujeito aprendente ativo à prática conceitual, procedimental e de atitude.

Para melhor explicar tal afirmação e visão, vejamos o que assevera Fernando Hernandez: (1998 p. 19 e 21; 25 e 30)

..os problemas que lhes interessam e as preocupações que têm sobre suas vidas **não** encontram resposta **num currículo acadêmico,**

fragmentado e organizado por matérias disciplinares. Um currículo no qual a construção de sua subjetividade, a em mudança, onde a informação duplica a cada 10 anos, subordina-se à aprendizagem de alguns conteúdos, apresentados como entidades objetivas, estáveis, sem história e descontextualizadas.

... a função da Escola não é só transmitir “conteúdos”, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham **estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história.**

...,durante muito tempo, acreditava-se que, para aprender, fosse indispensável fazê-lo por intermédio de uma estratégia de repetição do aluno e do professor. Este último, por sua vez, tinha que fazer o que lhe diziam os especialistas. A finalidade desse processo era a memorização do que o docente ditava, escrevia no quadro-negro ou do que estava contido nos livros-texto.

É mais fácil escrever um livro baseado em formas fragmentárias de conhecimento, mas sob ‘rigor científico’, ou avaliar o aprendido mediante uma prova de resposta múltipla, a aplicação de um algoritmo ou a contestação uma pergunta cuja resposta (única e verdadeira) já tem o docente ou o livro, do que desenvolver materiais que ajudem a **conectar a experiência individual dos estudantes com os conceitos e problemas da pesquisa nas disciplinas, e desses com suas vidas.**

Da mesma maneira, é mais fácil formar um professor para seguir alguns passos específicos, predefinidos e estáveis de um planejamento curricular do que animá-lo a **refletir sobre os pontos de interação entre a experiência dos estudantes e as**

<p>evidências (com frequência contraditórias, sempre em processo de mudança) de uma disciplina ou de um problema de pesquisa.</p> <p>Mas as coisas são assim e resistem à mudança porque essa “gramática curricular”, como assinalam Hargreaves, Earl e Ryan (1996), permite organizar as Escolas em compartimentos estanques chamados departamentos; reafirma a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina; reduz seu esforço, porque lhes permite ensinar o que aprenderam em sua licenciatura universitária; favorece o controle dos alunos que se encontram movimentando-se de uma matéria a outra sem encontrar relações entre elas e com suas próprias vidas; permite uma estruturação do tempo e do espaço que lembra a que nos oferece uma programação de televisão; possibilita o negócio dos livros-texto,...</p> <p>Após mencionar tão belas obras (música e texto) para tentar explicar a minha caminhada na docência e meu olhar sobre este mundo de experiências incomparáveis, termino minha resposta, declarando que meu fazer docente sempre foi e é vivenciado na busca de aprimoramento do aluno e meu. Vejo a continuidade do sonho inicial de servir de apoio para se superar o muro de hipocrisia que acompanha nossos alunos, mesmo no mundo acadêmico. O que continua realmente importando para mim durante o processo da vida docente é a escalada intelectual de meus alunos.</p>		
---	--	--

Análise ideográfica do Sujeito I

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Iniciou-se espontaneamente, ou seja, sem planejamento, todavia como um desafio e por isso foi muito atraente.</p> <p>Muitas expectativas, preconceitos e a própria inexperiência foram obstáculos a serem superados. Todavia, cada fase gera sua oportuna expectativa, em outras palavras, o universo docente, sob minha ótica, é sempre uma descoberta, a possibilidade do novo.</p> <p>Diante dessa perspectiva, meu trabalho é realizado sempre com muito esmero, dedicação, pois estou diante do conhecimento, da troca de conhecimento e da sua consolidação.</p> <p>São importantes, para mim, todo processo e oportunidade do aprendizado em todas as áreas: relacional, técnica, científica, profissional e pessoal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciei a docência sem planejamento, como um desafio atraente. 2. Havia muitas expectativas, preconceitos. A própria inexperiência foram obstáculos a serem superados. 3. Cada fase gerou sua oportuna expectativa, em outras palavras, o universo docente, sob minha ótica. 4. Diante dessa perspectiva, meu trabalho é realizado com muita dedicação, pois estou diante do conhecimento e da troca. 5. São importantes todo processo e oportunidade do aprendizado em todas as áreas: relacional, técnica, científica, profissional e pessoal. 	<p>O sujeito vivenciou diversas experiências, mas sempre encarou os obstáculos como desafios a serem superados.</p> <p>Trabalha com dedicação, com a troca de conhecimento, na qual o que importa é todo processo que gera aprendizado, inclusiva para si mesma.</p> <p>Considera importante todo processo de aprendizado, em todas as áreas: relacional, técnica, científica, profissional e pessoal.</p>

Análise ideográfica do Sujeito J

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Nem sempre eu desejei ser professor. No início da adolescência interessava-me muito pelas áreas da saúde, como a medicina. Posteriormente, já no final do ensino médio, procurava uma área que me permitisse ser criativo – pensei em estudar arquitetura. Até consegui uma bolsa em uma universidade privada de Campo Grande. As coisas mudaram radicalmente quando, em 1999, resolvi parar os estudos e fazer uma experiência numa instituição religiosa. Uma vez aí, tive contato com as áreas da filosofia e teologia. Cursei a primeira em Cuiabá-MT. Nesse curso conheci um professor, doutor em Emmanuel Lévinas, que falava muito de cuidado, responsabilidade e alteridade. Esse discurso começou a me impressionar e comecei a me dedicar com mais afinco aos estudos. Um certo dia, perguntei para ele como era ser professor. A resposta dele marcou o rumo que tomei desde então. Ele me disse: "Ser professor é um exercício diário de sensibilidade. É preciso aprender com seus alunos, conhecê-los, perceber suas necessidades. Isso porque tem alunos que basta você mostrar o caminho, e eles vão; outros você precisa tomá-los pela mão e caminhar junto; e ainda há</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nem sempre desejei ser professor. 2. As coisas mudaram quando resolvi parar os estudos e fazer uma experiência numa instituição religiosa. 3. Um certo dia, perguntei ao um professor, que falava de cuidado, responsabilidade e alteridade, como era ser professor. A resposta dele marcou o rumo que tomei desde então. Ele disse: "Ser professor é um exercício diário de sensibilidade". 4. É preciso aprender com os alunos, conhecê-los. 5. Decidi que seria professor e que minha prática seria marcada por esse tido de cuidado e sensibilidade. 6. Não ensino só histórias ou teorias, mas vivências. 7. Com isso, acredito que é possível produzir uma relação significativa e menos verticalizada na relação de ensino-aprendizado. 8. A prática docente, por excelência, é recíproca e nunca unilateral. 	<p>O sujeito não desejava ser professor. Encantou-se com um professor que enxergava que a profissão docente era um exercício diário de sensibilidade. Acredita que é preciso aprender com seus alunos, conhecê-los. Decidiu que seria professor e que sua prática seria marcada pelo cuidado e sensibilidade. Não ensina somente teorias, mas vivências. Assim, pode produzir relações de ensino-aprendizagem mais significativas e menos verticalizadas.</p>

aqueles que precisam ser carregados".

A partir desse dia, eu percebi que queria marcar minha vida por essa experiência. Decidi que seria professor e que minha prática seria marcada por esse tipo de cuidado e sensibilidade. Hoje, já como professor universitário, procuro sempre ensinar meus alunos, ajudando-os a olhar para a vida, para suas práticas e para suas escolhas. Não ensino só histórias ou teorias, mas vivências. Nas devolutivas dos trabalhos ou provas, procuro, na medida do possível, dar uma devolutiva verbal, explicando e ouvindo algumas justificativas antes de fechar a nota. Com isso, acho que é possível produzir uma relação significativa e menos verticalizada na relação de ensino - aprendizado.

Isso me ensinou muito ao longo dos anos. Sinto que a cada ano eu meloro como ser humano, e isso se deve ao contato produzido com os meus alunos. Assim, a prática docente, por excelência, é recíproca e nunca unilateral.

3.5 ANÁLISE NOMOTÉTICA

O termo nomotético refere-se ao uso de leis. Indica o caráter que se baseia em fatos e ocorre com o movimento da passagem do nível individual para o coletivo e vice-versa. Em virtude disso, busca-se, com esse enfoque, determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras e quais não o podem. As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno e as divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante os agentes externos. (MARTINS; BICUDO, 1989). As convergências e as divergências são resultantes da compreensão que mostram nos casos individuais e gerais.

Martins e Bicudo (1989) esquematizam quatro momentos como indicativos para a realização da análise nomotética. Asseveramos, a seguir, os elementos significativos:

Insight: Significa evidência e refere-se àquilo que se doa à consciência e é, no seu sentido mais amplo, um ato da razão. Trata-se de ver o interior da situação. Os significados imanescentes, que são aqueles que provêm de uma ou mais descrições, são os ideais e, como tal, não estão estritamente ligados às experiências reais do indivíduo de onde eles emergem. Portanto, não pertencem necessariamente apenas à realidade individual de um sujeito, mas à de outros sujeitos. Isso implica dizer que a estrutura psicológica pode, pelo menos em princípio, pertencer a vários outros sujeitos. Diante disso, a pesquisa precisa ser observada quanto aos aspectos que manifestam uma verdade geral, num contexto mais amplo, buscando sempre a generalidade.

Comparações de Sujeitos: Nesse momento, não importa apenas comparar as psicologias individuais obtidas, umas com as outras, procurando divergências e convergências, nem tampouco organizar uma verificação cruzada dos depoimentos quanto às afirmações reais e compor a análise de conteúdo. Trata-se de uma ação profundamente reflexiva sobre a estrutura psicológica, à luz de outras descrições, para encontrar aspectos comuns que, muitas vezes, estão implícitos.

Variação Imaginativa: Nessa fase da pesquisa, os parâmetros de variação são mais abertos, e podem ser imaginadas todas as variações possíveis para o fenômeno, para observar o que é invariavelmente necessário. Assim, ao recorrer à imaginação, procura-se especificar novas descobertas, como viver novas situações anteriores e posteriores ao que foi desvelado, buscando novas características, dificuldades, desafios, enfim, não ficar preso às descrições.

Formulação Explícita de Generalidades: Nesse último passo, cabe formular os aspectos essenciais às condições suficientes e necessárias, constituintes e relações estruturais

do fenômeno em geral. Por fim, faz-se uma análise crítica e reflete-se sobre suas possíveis afirmações.

Na sequência, um esboço dos esquemas indicados por Martins e Bicudo (1989):

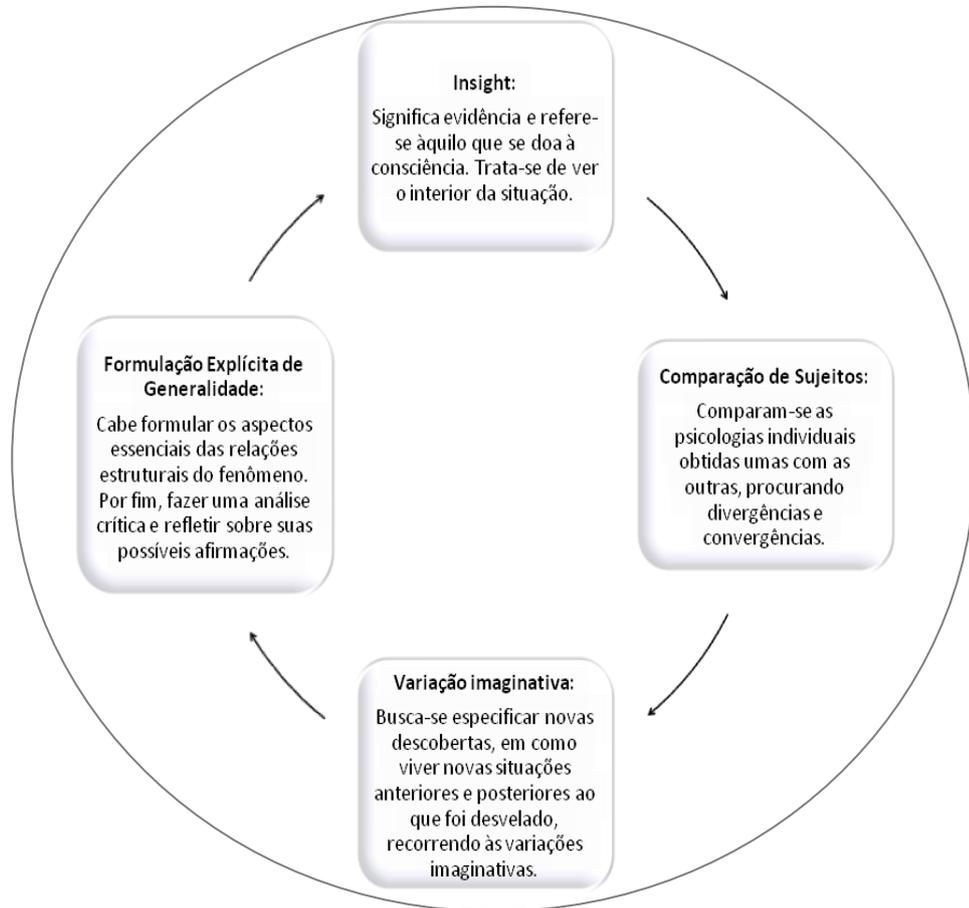


Figura 7: Indicativos para a realização da análise nomotética, segundo Martins e Bicudo (1989).
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (JOSÉ, 2012).

Destarte, a pesquisa em Fenomenologia assevera a descrição exhaustiva do fenômeno na análise, tanto dos depoimentos como das imagens e símbolos escolhidos pelos professores universitários. Em seguida, far-se-á a análise ideográfica, buscando desvelar os fenômenos por meio das ideias articuladas, procedendo em direção à intersubjetividade e ao acesso ao mundo-vida dos sujeitos. Num terceiro momento, será trabalhado o enfoque nomotético, que observa o movimento da passagem do nível individual para o geral, por meio das convergências e as divergências das descrições. Na etapa subsequente, vamos proceder à hermenêutica proposta por Ricoeur (1990), buscando a compreensão da existência humana a partir do descortinar do sentido do depoimento, no texto escrito e na linguagem simbólica

escolhida em imagem, para que o real seja percebido em sua totalidade, evidenciando a ação e a prática do docente universitário.

Partindo desse contexto, a análise nomotética indica as Categorias Abertas. Por meio das Unidades de Significado, é possível se chegar às asserções dos sujeitos, a partir das quais constituímos as convergências dos depoimentos. Após as reduções fenomenológicas, foram encontradas as seguintes asserções dos sujeitos:

Quadro 1: Asserções dos sujeitos

Asserções dos Sujeitos	Sujeito
1. O professor deve colaborar com a formação do aluno, tanto nas questões profissionais, como na formação de seu caráter. 2. O fazer docente envolve compartilhar, estimular, instigar, questionar e continuar buscando conhecimento por meio dos estudos. 3. O professor é um facilitador de conhecimentos, que apresenta novos caminhos ao aluno e o motiva aos questionamentos. Isso é possível desde que consiga conquistá-lo, ter a sua atenção e favorecer a compreensão do que está sendo transmitido.	A
4. A prática do professor envolve muita pesquisa e leitura. Seu fazer docente requer uma aprendizagem contínua, na busca pelo conhecimento, de forma que o ensino seja contextualizado com a realidade dos alunos. A docência é um eterno aprendizado.	B
5. O fazer docente é o processo de desconstrução e (re)construção de conhecimento. 6. A interação entre os pares educacionais é importante e promove resultados mais significativos. 7. O professor deve ter conhecimento pedagógico e estar comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é importante estar em constante aprendizado, buscando novos conhecimentos e métodos que facilitem sua dinâmica de aula, num clima de interação com os alunos, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem seja duradouro e prazeroso. 8. O ensinar e o compartilhar fazem parte da relação professor-aluno. 9. A atuação docente deve relacionar a teoria e a prática, de modo que o conteúdo possa ser aplicado e que transforme a racionalidade técnica em um processo contínuo de reflexão-ação. 9. O professor evita as aulas maçantes e totalmente teóricas, optando por um trabalho mais dinâmico, por meio de inovações pedagógicas e atividades práticas.	C
10. A prática do professor deve se pautar no diálogo, na interdisciplinaridade e na relação com as inovações tecnológicas, procurando reinventar as experiências e vivências em sala de aula. Essa ação deve relacionar a prática no contexto teórico. 11. É importante relacionar o mundo com a prática profissional.	D
12. É importante a relação entre professor-aluno. 13. O professor tem a responsabilidade, como cidadão, de trazer, de alguma forma, melhoria para a sociedade, por meio do ensino. 14. O mais importante na vida docente é a possibilidade de aprender mais do que ensinar.	E
15. A prática docente relaciona-se com oportunidades e crescimento, que ocorre	F

<p>por meio do diálogo e de trocas de experiências.</p> <p>16. O conteúdo deve ser ministrado de forma atrativa ao aluno, utilizando-se de recursos como música, poemas e filmes.</p> <p>17. O professor deve despertar em seus alunos um pensar crítico que se aproxime da realidade, quebrando paradigmas, com a introdução de novos conceitos.</p> <p>18. Ser professor é vocação; sua postura deve ser ética, valorizando o outro.</p> <p>19. O professor deve enxergar seus alunos como pessoas, e não como meros elementos de domesticação.</p>	
<p>20. A ação docente faz parte do processo educativo, que contribui para que o aluno adquira conhecimentos e possa compreender o funcionamento da sociedade.</p> <p>21. O professor deve estar em constante busca pelo aprendizado: quanto mais se aprende, mais se ensina.</p> <p>22. Deve ter um olhar para cada indivíduo e ter consciência de sua responsabilidade com a sociedade, buscando preparar o aluno para uma participação mais intensa e transformadora da vida social.</p>	G
<p>23. A prática docente é como arte, e tem como objetivo implantar uma educação mais coerente e contextualizada com a realidade dos alunos, para que consigam enxergar a realidade, a fim de alcançar a liberdade intelectual.</p> <p>24. O professor deve interagir com as experiências dos alunos, possibilitando que encontrem relação entre as disciplinas e suas próprias vidas.</p> <p>25. O fazer docente é vivenciado na busca de seu aprimoramento e do aluno.</p> <p>26. O que realmente importa durante o processo da vida docente é a escalada intelectual de seus alunos.</p>	H
<p>27. Dedicar-se à troca de conhecimento.</p> <p>28. Trabalha, com dedicação, a troca de conhecimento, no qual o que importa é todo processo que gera aprendizado, inclusive para si mesmo.</p> <p>29. Considera importante todo processo de aprendizado em todas as áreas: relacional, técnica, científica, profissional e pessoal.</p>	I
<p>30. Ser professor é um exercício diário de sensibilidade e cuidado. Acredita que é preciso aprender com seus alunos, conhecê-los.</p> <p>31. Não ensina somente teorias, mas vivências. Assim, pode produzir relações de ensino-aprendizagem mais significativas e menos verticalizadas.</p>	J

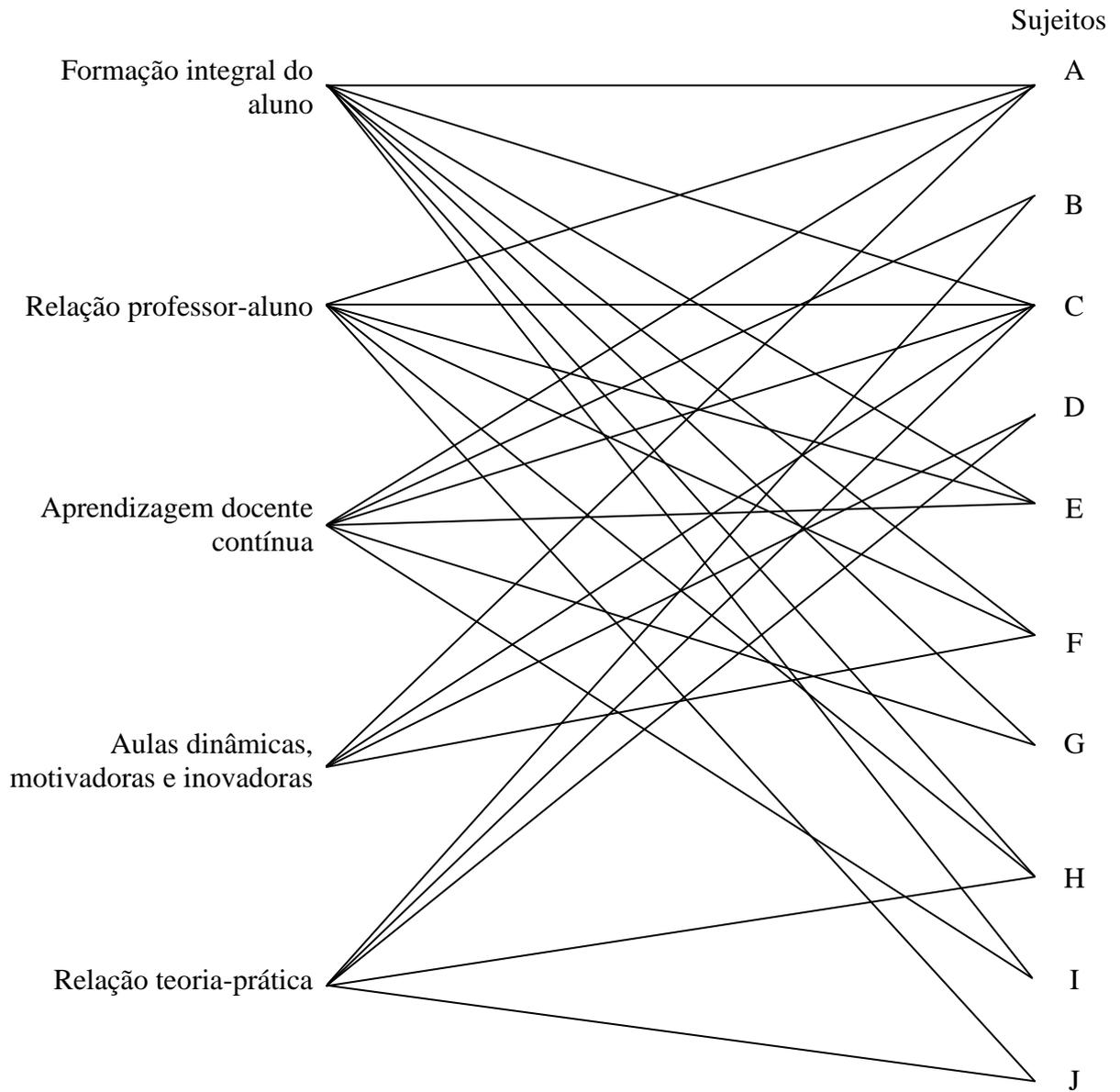
Fizemos, então, a primeira redução das asserções frente à pergunta intencional. Após as asserções dos sujeitos, o passo seguinte é agrupar as Unidades de Significado de acordo com as convergências, com o objetivo de encontrar as categorias abertas, que apresentam as grandes convergências e indicam as características do fenômeno que abrangem.

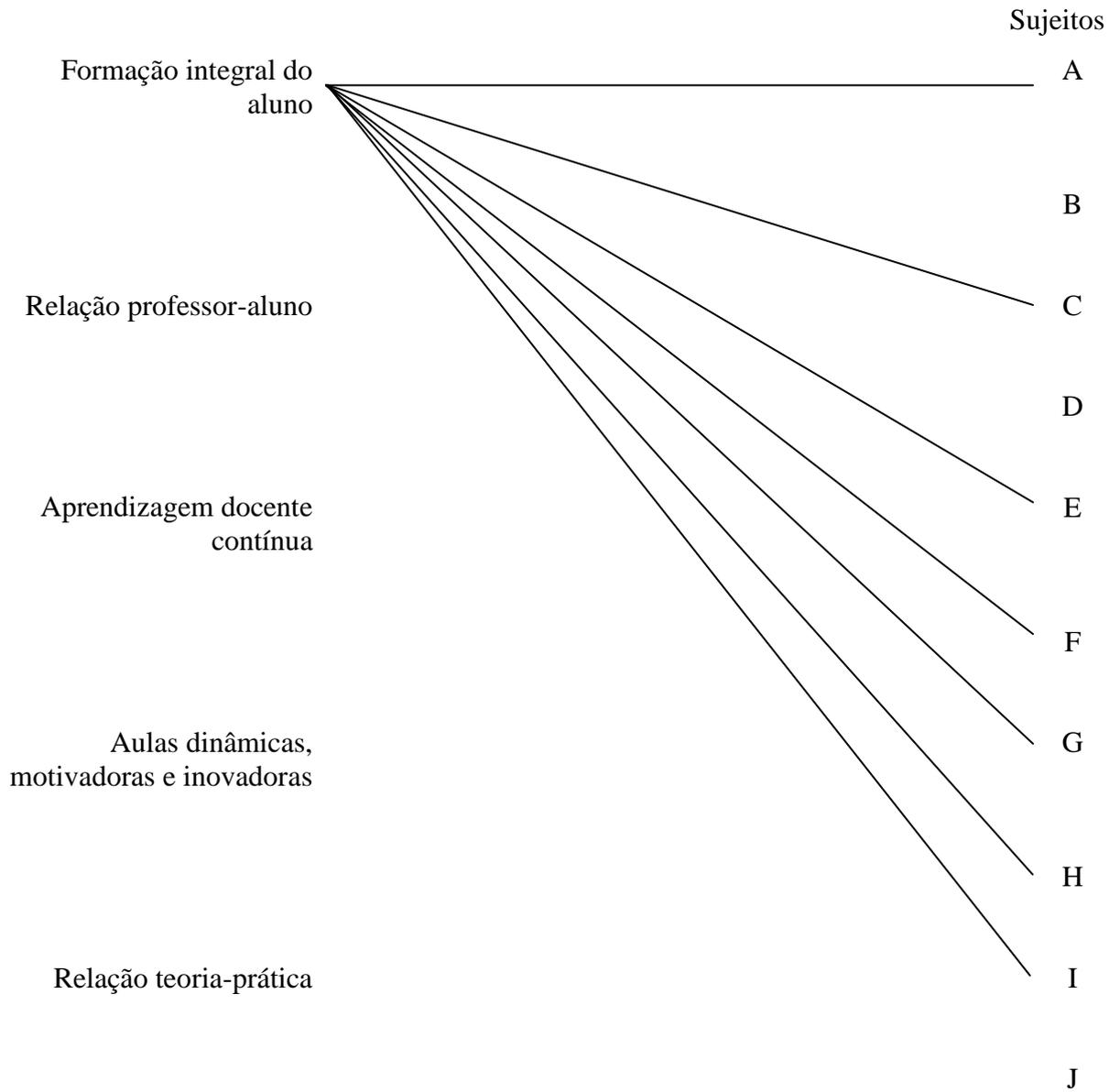
Quadro 2: Convergências das Categorias Abertas retiradas dos discursos dos sujeitos.

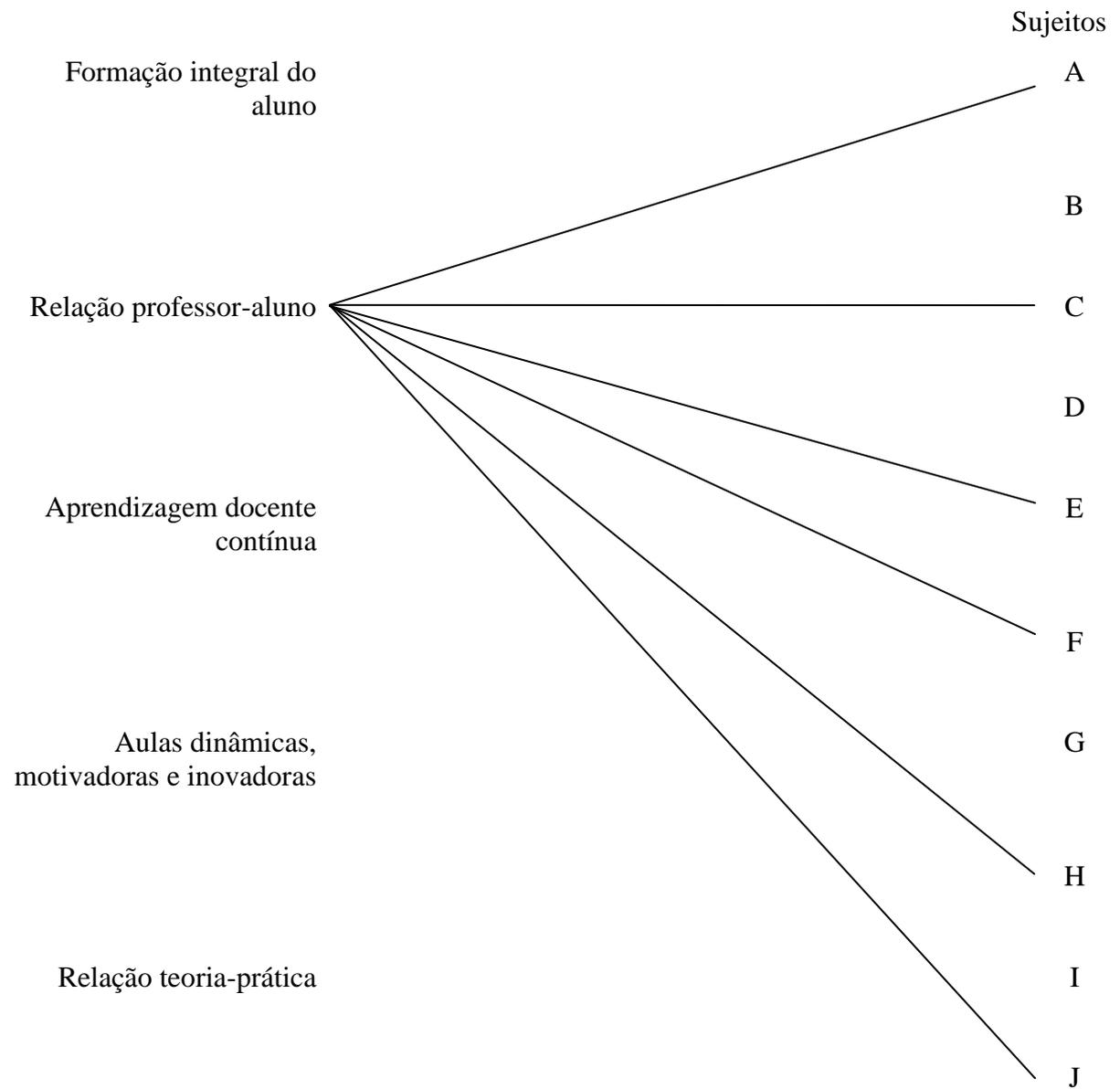
Sujeitos →	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Categorias abertas ↓										
Formação integral do aluno (processo de construção, desconstrução, despertar crítico, liberdade intelectual)	X		X		X	X	X	X	X	
Relação professor-aluno (compartilhar, estimular, diálogo, cuidado, sensibilidade)	X		X		X	X		X		X
Aprendizagem docente contínua	X	X	X		X		X		X	
Aulas dinâmicas, motivadoras e inovadoras	X		X	X		X				
Relação teoria-prática (contextualizar com a realidade)		X	X	X				X		X

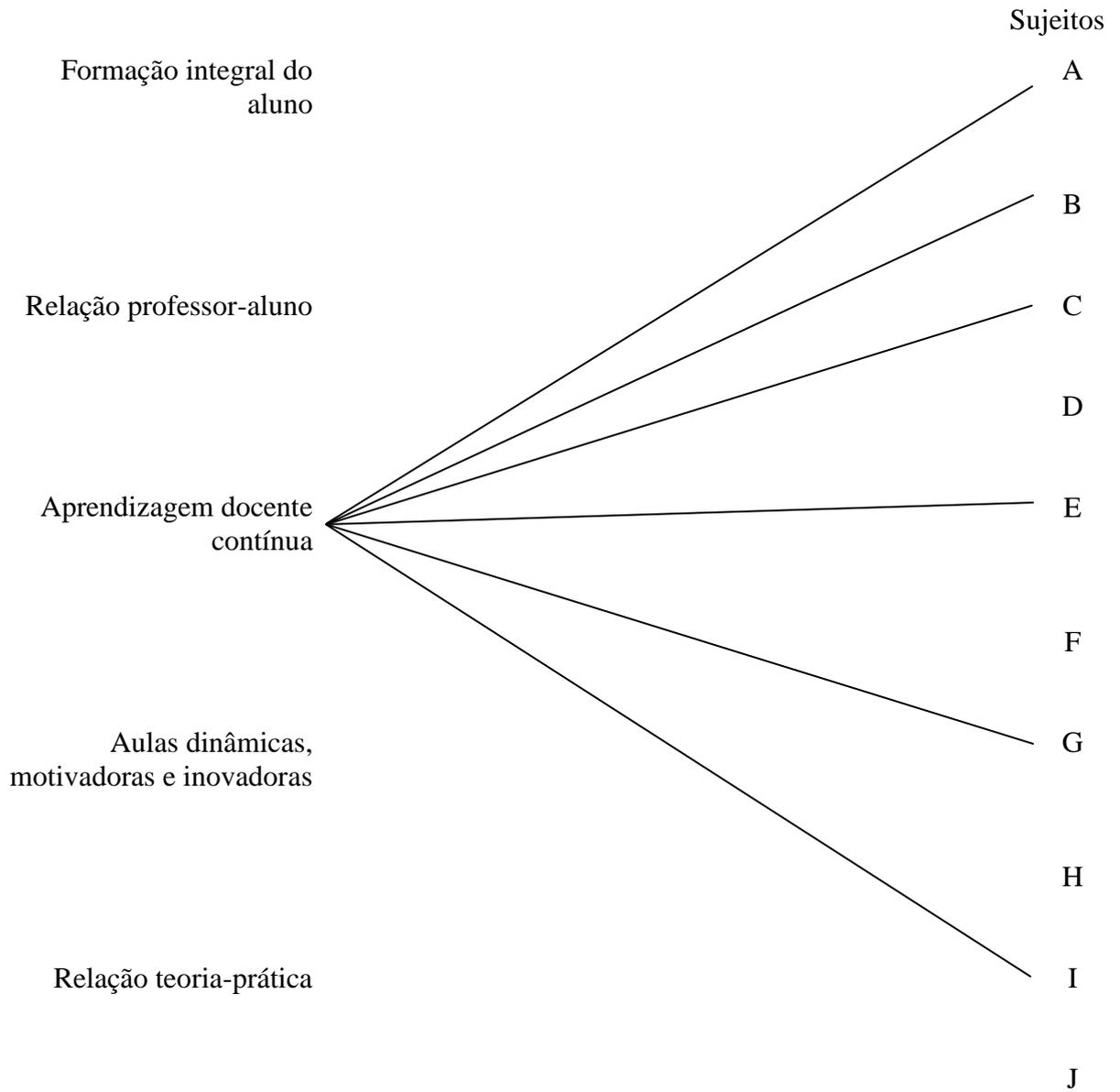
As análises ideográfica e nomotética possibilitaram o levantamento das convergências entre os discursos dos sujeitos. Consequentemente, puderam ser identificadas as Categorias Abertas, conforme demonstrado no quadro acima. Para facilitar a compreensão das Categorias Abertas apresentadas nos discursos, foram elaborados gráficos das convergências de todas as categorias e individualmente, conforme se segue:

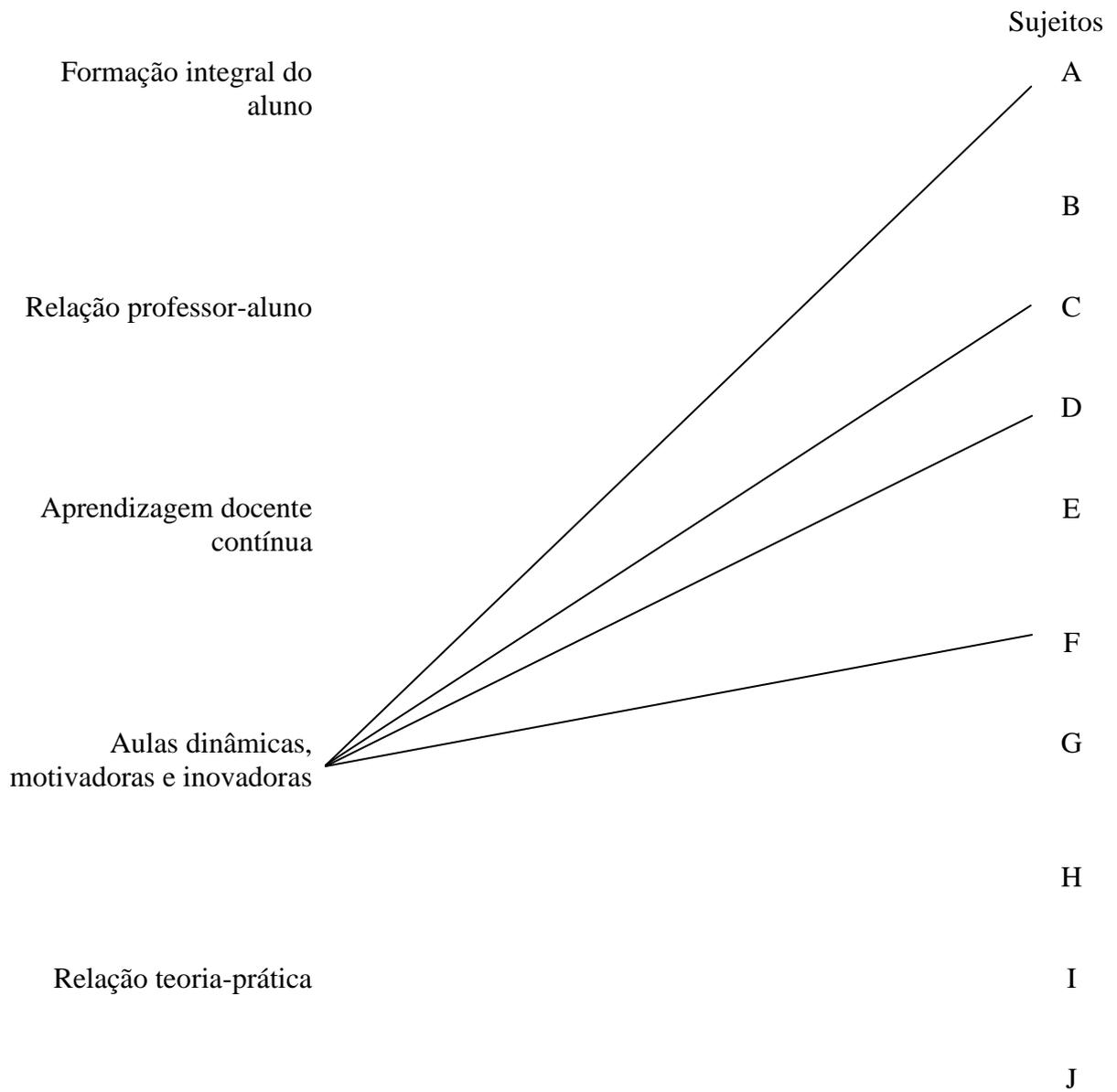
**GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS –
COMPLETO**



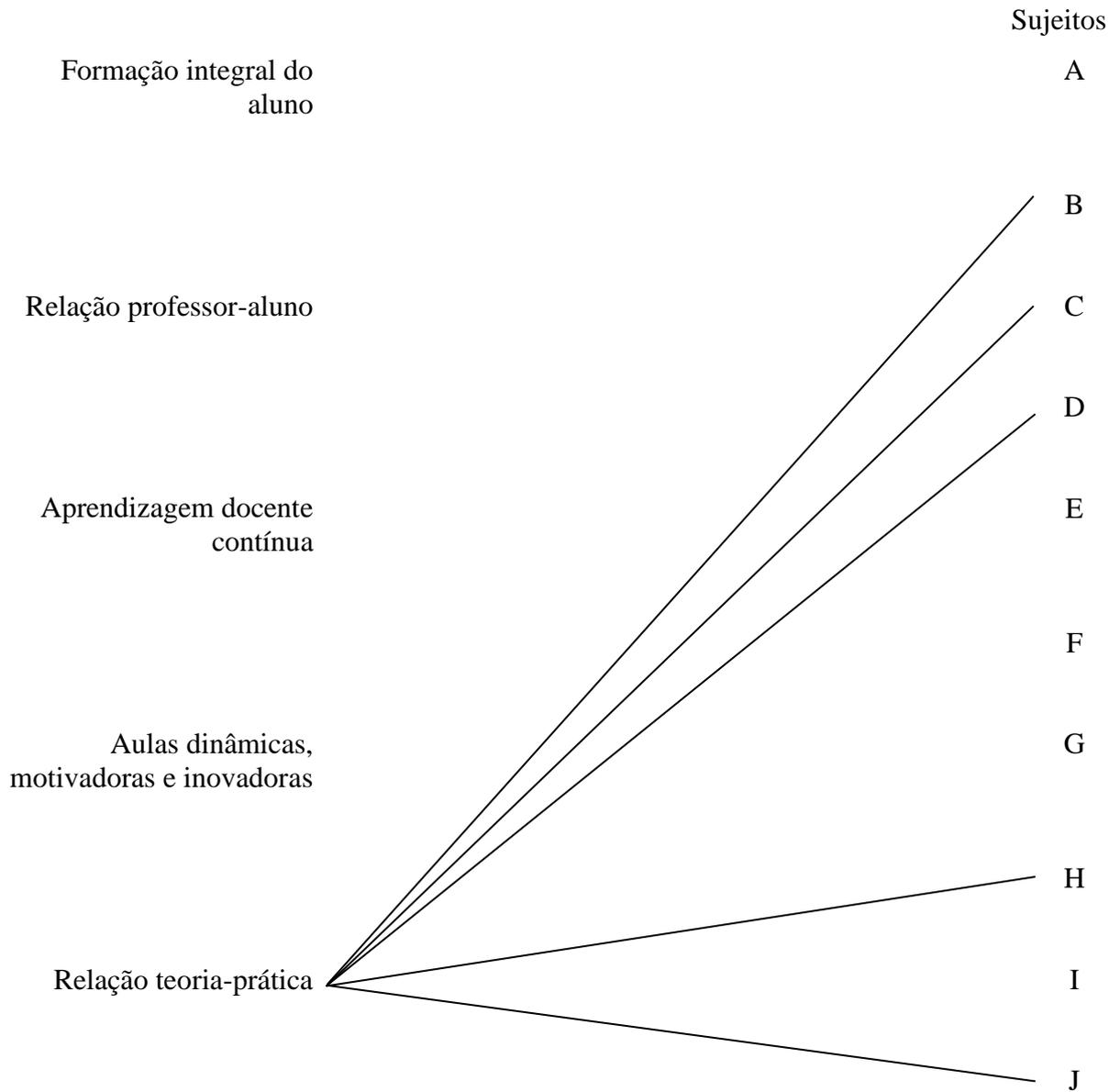
GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – I

GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – II

GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – III

GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – IV

GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – V



Com base nas categorias abertas levantadas e demonstradas nos gráficos, vê-se que os professores se preocupam com a formação integral do aluno. Procuram, por meio da interação, da troca e do compartilhar, promover aulas dinâmicas, motivadoras e inovadoras, estabelecendo os conceitos teóricos e as experiências e vivências, para que o ensino seja contextualizado e faça sentido ao aluno. Essa forma de ensinar promove seu próprio aprendizado, que deve ser contínuo. Esses elementos serão aprofundados no próximo capítulo desta pesquisa.

3.6 AS IMAGENS E AS INTERPRETAÇÕES SIMBÓLICAS

A expressão simbólica traduz o esforço do homem para decifrar e subjugar um destino que lhe escapa por meio das obscuridades que o rodeiam. A interpretação do símbolo deve inspirar-se não apenas na figura, mas em seu movimento, em seu meio cultural e em seu papel particular (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008). O aspecto simbólico, nesta pesquisa, transcende o significado e depende da interpretação que, por sua vez, carrega dinamismo, imaginação, afetividade e múltiplas dimensões.

Rojas (2012, p. 109) assevera que “O símbolo tem precisamente essa propriedade excepcional de sintetizar, em uma expressão sensível, todas as influências do inconsciente e da consciência, bem como das forças instintivas de cada ser em seus textos e contextos.” O olhar fenomenológico, voltado para o símbolo, busca a essência dos fatos, o sujeito revelado. O olhar intencional procura compreender a leitura da realidade, a essência da consciência e o mundo vivido.

A complementaridade verbal de uma imagem consiste em dar à imagem uma significação que parte dela, sem que, todavia, lhe seja intrínseca. Trata-se, então, de uma interpretação que ultrapassa a imagem, desencadeia palavras, uma ideia ou um discurso interior, partindo da imagem que é o seu suporte, mas que a ela, simultaneamente, estão ligados. (JOLY, 1994).

Costa (2005) define as análises de imagens em três grandes grupos: a imagem/visão, a imagem/pensamento e a imagem/texto. A imagem/visão são as atividades que dizem respeito ao uso do olhar ao desenvolvimento da competência, que relacionam-se com a prática da observação. A imagem/pensamento diz respeito às experiências visuais que temos do mundo, que passam por diversos processos de reflexão de diferentes profundidades. Em um nível mais profundo de análise, essas imagens são processadas por meio das emoções, memória e juízo de valor, que entram nessa transformação de uma visão em imagem para um pensamento. A imagem/texto compreende formas de expressão pelas quais o indivíduo exterioriza as visões de mundo ou os contextos mentais.

As imagens escolhidas pelos sujeitos foram analisadas a partir da interpretação deles próprios. Na sequência, as imagens, apreciadas conforme interpretação subjetiva da pesquisadora, considerando-se a imagem/visão, a imagem/pensamento e a imagem/texto.

Imagem simbólica – Sujeito A



Figura 8: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://www.panoramio.com/photo/47806761>.

“Escolho um rio como figura ilustrativa do fazer docente, pois acredito que, como as águas do rio sempre se renovam, assim é a vida do professor. O cenário pode ser o mesmo, mas as águas são sempre novas”. (SUJEITO A, 2012).

O rio apresenta um simbolismo do fluir das águas, da fluidez das formas, da fertilidade e da renovação. O curso das águas, conforme a imagem demonstrada acima, desliza sobre as pedras, num espírito de mansidão, calma e de uma passagem para outra.

O rio simboliza a existência humana, seja a descer as montanhas ou a percorrer sinuosas trajetórias por meio dos vales, escoando-os nos lagos ou nos mares. Simboliza, ainda, o curso da vida, com a sucessão de desejos, sentimentos e intenções e a variedade de seus desvios. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008).

Dessa forma, as águas calmas representam correntes benéficas e equivalem à força interna, ao germe da vida e à essência do ser. Os rios emergem essas águas limpas, refrescantes e serenas, que se renovam e que correm continuamente, atravessando obstáculos que aparecem em seu caminho. Assim é a vida do professor; o aprendizado e os desafios que envolvem o fazer docente são contínuos. Em alguns momentos, o curso das águas é tenso, mas as águas continuam a se renovar e se regeneram todo o tempo.

Imagem Simbólica – Sujeito B



Figura 9: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://www.baconfrito.com/a-metamorfose-franz-kafka.html>.

“A lagarta transformando-se em borboleta demonstra a metamorfose por que passam educandos e educadores durante a vida na escola ou na academia”. (SUJEITO B).

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 532), “A Lagarta tem contra ela o duplo preconceito desfavorável ligado à larva – que, primitivamente, é um gênio malfazejo – e ao animal rastejante em geral”. No entanto, pela sua característica de passar de uma folha à outra, a lagarta representa o símbolo da transmigração, sofrendo momentos de transformação, mutação, metamorfose e por fim, transformando-se em borboleta, que simboliza a alma, o sopro vital.

A lagarta sente fome, reage à temperatura do ambiente e tem consciência de suas próprias necessidades físicas. Inicia com uma pequena lagarta, depois uma grande lagarta, em sua maturidade, transforma-se em uma crisálida e sua alma sai do casulo, na forma de uma borboleta, como o símbolo do renascimento.

Do mesmo modo, o professor segue esse ciclo. O momento, tanto do docente como do discente, representa ciclos de formação e transformação, num processo de modificações contínuas, de movimento, de dinamismo, de um novo começo.

Imagem Simbólica – Sujeito C

Figura 10: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://animais.culturamix.com/informacoes/aves/fotos-aguia-dourada>

“A águia representaria bem a prática do Professor Universitário. Animal corajoso, que enfrenta as dificuldades e renova-se periodicamente. Independente do tamanho da tempestade/dificuldade, está sempre acima”. (SUJEITO C).

A águia representa um símbolo de grande importância em narrativas, histórias, lendas e mitos. Para a mitologia asiática, a águia simboliza o substituto do sol; entre os índios zuni, ocupa um lugar de divindade suprema. Na mitologia asteca, a águia é vista no trono do imperador. Para a tradição ocidental, os míticos da Idade Média e a tradição cristã, a águia é vista como algo supremo e soberano. (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2008).

A águia, como a rainha das aves, representa a coragem. Ela encara a água, o fogo, os trovões e as tempestades, com força, vitalidade, garra, agilidade e prontidão. O contexto do professor não é diferente, diante dos inúmeros desafios e turbulências que acontecem em sua ação docente: currículo, políticas públicas, gestão pedagógica, avaliação, turmas numerosas, métodos e práticas de ensino – são infindáveis as responsabilidades inerentes à sua prática. Ainda assim, muitos conseguem se revitalizar diariamente por meio da engenhosidade de descobrir novos caminhos.

Imagem Simbólica – Sujeito D



Figura 11: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://1.bp.blogspot.com/OIIEBFRM3CA/TPsNSvI9VAI/AAAAAAAAAMo/9f5GtW3 qtk/s1600/interdisciplinaridade.jpg>

“A imagem representa, para mim, o entendimento que tenho da prática docente, e isso cada vez mais. Percebo que não consigo mais me comunicar com os alunos e tentar passar alguma informação para eles se eu não tiver de alguma forma compartilhando informações, conhecimentos, ideias e outras coisas mais que não fazem parte diretamente do conteúdo de aula, mas que são saberes e outros elementos importantes no cotidiano dos alunos e que completam sua formação. Não só uma interdisciplinaridade parece dever existir na sala de aula, como também uma troca e mistura de informações e conteúdos que não necessariamente estão dentro de outro grupo de conhecimento ou disciplina, mas sim, falam da vida, do cotidiano, da prática, etc. Essa imagem representa, para mim, a prática docente que precisa trocar informações compartilhadas, sempre!” (SUJEITO D).

O professor escolheu como imagem uma espécie de jogo de quebra-cabeças. Para Chevalier e Gheerbrant (2008), os jogos podem se inspirar nas exigências da vida e desenvolvem as faculdades de adaptação social, associando as noções de totalidade, regra e liberdade. Pode-se dizer que esses conceitos são importantes para a ação interdisciplinar do professor. A adaptação, a troca, a convivência, a aceitação do outro e a parceria são importantes para a Interdisciplinaridade.

O jogo de quebra-cabeças expõe a resolução de um problema proposto, ou seja, devem-se montar as peças para que se encaixem perfeitamente nos seus devidos lugares, de forma harmoniosa. Nesse tipo de jogo, o raciocínio e a agilidade são fundamentais para que o resultado seja satisfatório.

Esse jogo pode ser associado à ação interdisciplinar do professor. Para Japiassu (1976), existem dois métodos distintos e complementares para se trabalhar de forma

interdisciplinar. O primeiro método toma efetivamente corpo entre os pares que se interagem, à medida que orientam suas pesquisas para um objeto de ordem prática, que corresponde à descoberta de um objeto comum aos vários conhecimentos a se traduzirem na prática. A interdisciplinaridade realiza-se entre as disciplinas cooperantes que se constroem ao mesmo tempo em que constroem o mundo. O segundo método corresponde à reflexão, que se desdobra entre os saberes já constituídos a fim de instaurar, sobre eles, uma crítica no sentido de juízo e discernimento. Pode-se dizer que esses saberes estão representados em cada peça do quebra-cabeça.

A imagem escolhida pelo professor representa ainda uma equipe de trabalho. Cada parceiro compartilha seus saberes e seus conhecimentos com o outro, e a educação interdisciplinar acontece. Os membros desse grupo devem ser conscientes de seus limites e das contribuições que podem oferecer. É um grupo que suscita trocas, informações e comunicações, de forma reflexiva e dialógica.

Fazenda (1979) comenta que não basta a integração dos docentes; é preciso que haja uma “sintonia e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude frente a um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma “transformação”, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma acomodação” (p. 51). A atitude interdisciplinar, com base na imagem escolhida, requer troca de saberes por professores que sejam parceiros.

Imagem Simbólica – Sujeito E



Figura 12: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

“Aquele foto foi tirada durante um trabalho de campo de pesquisa, quando aquele pescador tradicional me falava sobre pesca e sobre a vida de pescador. De fato, acho que ser professor é mais aprendizado do que ensinar, é mais ouvir e perceber as coisas do que afirmar e defender ideias. Por isso, acho que a foto é uma inversão da posição de professor, mas que faz todo o sentido para mim.” (SUJEITO E).

O professor escolheu uma fotografia para representar sua ação docente. Costa (2005) considera que a fotografia torna viva uma mensagem, pois apresenta cor, feição, aciona a afetividade e a emoção. A fotografia tornou-se documento de identidade, recordação, testemunha de situações e, quase sempre, obtém indiscutível credibilidade.

Conforme seu depoimento, a pesquisa que o sujeito desenvolve refere-se à pesca artesanal e à atividade da pesca. Percebe-se que o pescador não é, para ele um mero sujeito – esse encontro significa um aprendizado, em que ele acredita que o ouvir, o compartilhar e o aprender com o outro é o mais importante. O professor coloca-se em uma posição de aprendiz, pois o pescador é o que conhece, de fato, sobre a arte de pescar na prática e sobre a vida de pescador.

Partindo desse contexto, o professor é um sujeito que precisa ter humildade para aprender com a troca, permitir-se o diálogo e compartilhar conhecimentos com seu aluno. Fazenda (2001, p. 63) considera a humildade como um dos princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar: “A humildade é um ato de força, de quem se priva de demonstrar sua superioridade, procurando valorizar o próximo que necessita de valorização ou de brilho, o que não conseguiria se o primeiro fizesse valer sua superioridade.”

Dessa forma, o professor que se dispõe a ser humilde compartilha experiências, escuta a comunicação do outro e tem condições de procurar novos elementos que incorporem o seu

aprendizado. Placco e Souza (2006, p. 19) comentam que a experiência é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento.

Destarte, a troca de experiência é uma escolha proposital, na qual o professor é direcionado a algo de seu interesse ou a uma carência a superar e a desenvolver. O aprender envolve processos cognitivos que precisam fazer sentido ao aprendiz, mobilizando interesses, motivos e gerando novas expectativas.

Imagem Simbólica – Sujeito F



Figura 13: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://pontodoconhecimento.blogspot.com/.../platao-e-aristoteles-fotos.html>

“Essa é a imagem que mais me leva a pensar na realidade. Acredito que a realidade é filosófica. Para Platão e Aristóteles, a filosofia nasce da admiração (por que o mundo existe?) e espanto (por que o mundo é tal como é?). Na prática da docência universitária, temos que construir um mundo marcado pela admiração e pelo espanto”. (SUJEITO F).

Recorrendo à vida dos filósofos representados na imagem escolhida pelo professor, verifica-se que Platão considera a ciência de forma objetiva, aprofunda na teoria e procura determinar a relação entre o conceito e a realidade, fazendo desse problema o ponto de partida da sua filosofia. Já Aristóteles preocupa-se em decifrar o enigma do universo. O seu problema fundamental é o problema do ser, a razão última das coisas⁶. Sob essa perspectiva, reunindo as ideias de Platão e Aristóteles, há a preocupação com a teoria, a objetividade e a ciência e, para o outro, suas preocupações voltam-se mais para a razão do ser e a subjetividade.

Tardif (2008) aponta que o dualismo apresentado pelas esferas de objetividade e subjetividade retrata uma das características da cultura da modernidade. Historicamente, essa oposição começou a se descortinar no século XVII, com o desenvolvimento simultâneo das ciências físico-matemáticas e das concepções modernas de subjetividade. Ela teve seu ápice no fim do século XIX e na primeira metade do século XX, numa divisão ideológica entre, de um lado, o positivismo e, de outro lado, o subjetivismo, o relativismo moral e a vivência pessoal.

Fazenda (1995) pondera que a filosofia planetária que busca um saber global e integrado foi abolida do ensino acadêmico por muito tempo, mas hoje a universidade tem buscado reintegrar esse saber de forma holística, articulando-o numa realidade humana, não mais separada do subjetivo, da fantasia, da emoção, das crenças e dos mitos.

⁶ Informações obtidas no site <http://www.mundodosfilosofos.com.br>. Acesso em 30.07.2012.

Integrando esses conceitos do objetivo e subjetivo para a atitude docente, considera-se, ao mesmo tempo, a educação de forma sistematizada e a importância do conhecimento científico, preocupando-se com as questões concretas e reais. Mas, ao mesmo tempo, o educando é encarado em sua totalidade, com seus talentos pessoais, intuição, experiências, hábitos e habilidades. O docente passa a olhar para o outro, para o aluno, considerando que é um ser em formação, repleto de fantasias, crenças, dúvidas, questionamentos, inseguranças, emoções e motivações. O contexto da objetividade e subjetividade passa a acompanhar a ação pedagógica do professor, resultando no resgate da totalidade necessária para os novos tempos, que visam a estimular a integridade do saber do aluno.

A capacidade de trabalhar com esta nova complexidade, com as incertezas e dúvidas, aponta para o exercício da ambigüidade. Angústias, equívocos e antagonismos são percebidos como sinais que estimularão por meio da reflexão, do diálogo e da troca, a percepção da totalidade, ainda que inacabada e provisória. (FAZENDA, 2001, p. 102-103).

Sendo assim, o ensino baseado na realidade do indivíduo, o caráter objetivo e o conhecimento científico são preservados. O olhar para a razão do ser favorece as discussões e as trocas de experiências, a superação da individualidade e promove a contextualização dos saberes, voltados para um pensamento globalizante e integrado.

Imagem Simbólica – Sujeito G



Figura 14: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://pt-br.facebook.com/SweetOasisAnaPaula?filter=1>

“Escolho esta imagem para traduzir o que penso da dinâmica docente. Para mim, necessita ser um devotado e ativo aprendiz! Pois, além de as pessoas serem motivo de uma constante observação em suas nuances, nós, os docentes, precisamos também estar em constante mutação! A vida é assim e talvez esteja aí a sua mais intensa fascinação em nossa maneira de ser e de participar dela! Sem inovação não há ensino; sem ensino não haverá aprendizado; e sem aprendizado não teremos uma sociedade que se renove e se mantenha por meio de sua coragem de ser, pertencer e lutar por seus valores! Seria a dinâmica de ser e aprendermos juntos a lei máxima do docente e seus ensinamentos?” (SUJEITO G).

O sujeito escolheu uma imagem de um rosto, agregada a um pensamento de autoria desconhecida. Para Chevalier e Gheerbrant (2008), o rosto é um desvendamento, incompleto e passageiro. Ninguém jamais viu o seu próprio rosto diretamente; só é possível conhecê-lo por meio de um espelho ou de uma miragem. Portanto, o rosto não é para si mesmo, é para o outro. O rosto é a parte mais viva e sensível que apresentamos aos outros; é o seu íntimo parcialmente desnudado, infinitamente mais revelador do que todo o resto do corpo.

A imagem do rosto representa a si mesmo e a sua relação com o Outro. O Outro é importante para que se conheça o Eu. O outro está presente no mundo-horizonte e ao mesmo tempo é constituído no Eu, mediante a compreensão de que o Eu e o Outro são realidades presentes, imbricadas uma na outra. “A relação Eu-Outro vivida pelos agentes aluno e professor é estudada e determinada no desempenho dos papéis sociais a partir da observação das ações desses agentes no mundo real. [...] Das relações estabelecidas entre o Eu (aluno) e o Outro (professor e Outros alunos), constroem-se as bases das relações interpessoais e sociais”. (BICUDO; CAPELLETTI, 1999, p.44). Sendo assim, o sujeito considera as relações interpessoais com o Outro para seu próprio aprendizado.

O pensamento mencionado pode ser relacionado ao processo de aprender do professor. As perguntas e respostas nunca são finalizadas e decisivas. Há sempre um momento de questionamento que, por sua vez, gera novas perguntas e, em um movimento dialético e contínuo, a busca pelo aprender acontece. O ser sujeito revela-se com a possibilidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo, no confronto de ideias e ações, com momentos de avanços e retrocessos, experimentando e compartilhando experiências do Outro e refletindo sobre o seu próprio modo de aprender. As respostas nunca são prontas e acabadas, geram outras perspectivas, acertos e erros e descobertas. Assim, evidencia-se o aprendido e surgem novos modos de pensar, sentir e agir.

Imagem Simbólica – Sujeito H



Figura 15: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://lindaslendas.blogspot.com.br/2009/08/platao-para-gente-grande-o-mito-da.html>

“Para representar essa escalada, escolho a imagem do mito da Caverna. Afinal, considero que o papel do professor deve ser de resgate daqueles que ainda se encontram no mundo das sombras”. (SUJEITO H).

O mito da caverna foi narrado por Platão no livro VI de A República, onde o filósofo discute sobre a teoria do conhecimento, linguagem e educação na formação do Estado ideal.

A metáfora⁷ expressa a imagem de presos que, desde a infância, são acorrentados no interior de uma caverna, de modo que olhem somente para uma parede iluminada por uma fogueira.

Eles supõem que há alguns prisioneiros, carregando sobre suas cabeças, de um lado para outro, estatuetas de homens, de animais, vasos, bacias e outros vasilhames, por detrás do muro onde os demais estavam encadeados. No entanto, as sombras das estátuas são projetadas na parede, sendo a única imagem que aqueles prisioneiros conseguem enxergar. Com o decorrer do tempo, os homens dão nomes a essas sombras e passam a acreditar que aquelas imagens são verdadeiras.

Se, por acaso, um desses prisioneiros fosse forçado a sair do interior da caverna, veria que o que permitia a visão era a fogueira e que na verdade, os seres reais eram as estátuas, e não as sombras. Perceberia que passou a vida inteira julgando apenas sombras e ilusões, desconhecendo a verdadeira realidade. Ao sair, a luz do sol ofuscaria sua visão imediatamente e só depois de se habituar com a nova realidade, poderia voltar a enxergar as maravilhas dos seres fora da caverna. Não demoraria a perceber que aqueles seres eram reais. Significa dizer que ele poderia contemplar a verdadeira realidade, os seres como são em si mesmos.

⁷ CABRAL, João Francisco. Mito da Caverna de Platão. Informação obtida no site <http://www.brasilecola.com/filosofia/mito-caverna-platao.htm>. Acesso em 01/08/2012.

O sujeito escolheu a imagem para retratar a forma como enxerga seus alunos e como percebe sua conduta como docente. Chevalier e Gheerbrant (2008) esclarecem que Platão refere-se à caverna como um lugar de ignorância, sofrimento e de punição. As almas humanas são encerradas e acorrentadas pelos deuses, como se estivessem dentro de uma caverna. Para Platão, esta é a situação dos homens na terra. A caverna é a imagem do mundo. A luz indireta que ilumina suas paredes provém de um sol invisível; mas indica o caminho que a alma deve seguir, a fim de encontrar o bem e a verdade.

O conceito de caverna implica, portanto, as questões referentes à ética e à moral. O reflexo da luz que aparece no interior da caverna representa um mundo de aparências agitadas e ilusórias, do qual o homem deve sair para contemplar o mundo da realidade e das ideias.

Os prisioneiros adquiriram hábitos e tradições, entre eles, o de acreditar apenas no que foi transmitido. Os conceitos e opiniões das imagens prevaleceram o conceito do que é real, da verdade, do conhecimento, gerando, dessa forma, conceitos equivocados sobre a realidade.

Para o sujeito, o professor tem o papel de resgatar seus alunos do mundo da fantasia e da ilusão, desvelando o mundo real, o conhecimento, o saber e a verdade. Este seria um caminho para se atingirem os princípios da ética docente.

Imagem Simbólica – Sujeito I



Figura 16: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://saladeleituramiltontolosa.blogspot.com.br/2012/06/ponte.html>

“Escolhi a ponte porque acredito que a prática docente é uma construção de pontes, pois ligam pessoas, destinos, sonhos; são caminhos rumo às concretizações. A ponte sempre é o meio que se constrói para se atravessar um terreno acidentado, intransponível, para se chegar ao propósito. Da mesma forma, vejo o conhecimento, o ser professor, como: ferramenta, meio, instrumento de superação, do ir além, da caminhada, da busca, da travessia, por isso a ponte que liga!”. (SUJEITO I).

O simbolismo da ponte como aquilo que permite passar de uma margem à outra é um dos mais difundidos universalmente. Essa passagem é a passagem de uma situação a outra. Representa, ainda, a necessidade de dar um passo adiante, de superar um desafio, de mudança e de escolha. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008).

O sujeito escolheu a ponte como um meio de gerar conhecimento, de ligar pessoas, de travessia, de mudança e superação de desafios. A prática docente no Ensino Superior requer essa travessia continuamente. A barca se coloca como um instrumento que gera essa viagem, transmitindo a imagem de segurança e favorecendo a travessia da existência. É preciso ter o cuidado com as tempestades e os naufrágios, que podem impedir ou prejudicar que se chegue ao outro lado.

Imagem Simbólica – Sujeito J



Figura 17: Imagem disponibilizada pelo sujeito.

Fonte: Disponível no site <http://misteriosfantasticos.blogspot.com.br/2010/10/corujas.html>

“Se eu pudesse escolher uma imagem para representar minha prática, seria a da coruja. É um animal imponente e, muitas vezes, pouco compreendido. Tem uma excelente audição, enxerga 100 vezes mais que um humano, tende a ver coisas que são desprezadas por outros, nunca olha apenas numa única direção, girando a cabeça em até 270 graus”. (SUJEITO J).

A coruja carrega uma lamentável reputação de ladra, que domina as trevas, como uma espécie de guardiã da morada obscura da terra (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008). No entanto, possui muitas habilidades, entre elas, uma audição apurada e uma visão precisa. Seu método de caça é bastante aperfeiçoado. Sua estrutura óssea apresenta garras mais curtas e fortes comparadas a outras aves, o que a torna mais resistente aos impactos quando captura uma presa. Para Atena, a coruja foi considerada como o símbolo do conhecimento racional.

Devido às suas habilidades de caça, a coruja é considerada o símbolo da inteligência, da altivez e da sapiência. É observadora e seus movimentos são bastante aperfeiçoados.

O sujeito J, em seu depoimento, considera como sua marca a sensibilidade e o cuidado. Isso tem muito a ver com as habilidades da coruja. O professor precisa ter esse olhar além do que se apresenta, olhar para o aluno e não apenas ver, ter um olhar holístico, compreendendo que todo o processo de educação e de ensino é diversificado, amplo e precisa ser encarado em todos os seus aspectos. O conhecimento, a inteligência e o aperfeiçoamento da sua prática são as marcas desse professor.

3.6.1 Análise da escolha das imagens: buscando os sentidos e significados

Para uma melhor compreensão das imagens escolhidas pelos sujeitos e das suas explicações dadas pela imagem, no que se refere à percepção que o docente tem a respeito de sua prática, foram estabelecidas as convergências nas análises, para que se possa construir um texto em seu enxerto fenomenológico/hermenêutico.

Sujeito	Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
A	RIO - Escolho um rio como figura ilustrativa do fazer docente, pois acredito que, como as águas do rio sempre se renovam, assim é a vida do professor. O cenário pode ser o mesmo, mas as águas são sempre novas.	1. Para o sujeito, as águas do rio sempre se renovam. Assim é a vida do professor, mesmo que o cenário não mude.	Os professores sempre se renovam.
B	BORBOLETA - A lagarta transformando-se em borboleta demonstra a metamorfose por que passam educandos e educadores durante a vida na escola ou na academia.	1. Acredita que os professores transformam-se como as borboletas, durante a vida educacional.	O docente transforma-se durante a vida educacional.
C	ÁGUIA - A águia representaria bem a prática do Professor Universitário. Animal corajoso, que enfrenta as dificuldades e renova-se periodicamente. Independente do tamanho da tempestade/dificuldade, está sempre acima.	1. Entende que a prática do professor renova-se periodicamente, mesmo diante de qualquer dificuldade.	A prática do professor renova-se periodicamente.
D	QUEBRA-CABEÇA - A imagem representa, para mim, o entendimento que tenho da prática docente, e isso cada vez mais. Percebo que não consigo mais me comunicar com os alunos e tentar passar alguma informação para eles se eu não tiver de alguma forma compartilhando informações, conhecimentos, ideias e outras coisas mais que não fazem parte diretamente do conteúdo de aula, mas que	1. O sujeito acredita que, para passar uma informação, preciso compartilhar informações, conhecimento, ideias e outros saberes que são importantes para o cotidiano do aluno. 2. A interdisciplinaridade deve existir em sala de aula.	O professor deve compartilhar informações, de forma que o conhecimento faça sentido à vida do aluno. A interdisciplinaridade deve fazer parte da sala de aula.

	<p>são saberes e outros elementos importantes no cotidiano dos alunos e que completam sua formação. Não só uma interdisciplinaridade parece dever existir na sala de aula, como também uma troca e mistura de informações e conteúdos que não necessariamente estão dentro de outro grupo de conhecimento ou disciplina, mas sim, falam da vida, do cotidiano, da prática, etc. Essa imagem representa, para mim, a prática docente que precisa trocar informações compartilhadas, sempre.</p>		
E	<p>FOTO PROFESSOR E SUJEITO DA PESQUISA - Aquela foto foi tirada durante um trabalho de campo de pesquisa, quando aquele pescador tradicional me falava sobre pesca e sobre a vida de pescador. De fato, acho que ser professor é mais aprendido do que ensinar, é mais ouvir e perceber as coisas do que afirmar e defender ideias. Por isso, acho que a foto é uma inversão da posição de professor, mas que faz todo o sentido para mim.</p>	<p>1. Para o sujeito, ser professor é mais aprendido do que ensinar; é ouvir, perceber as coisas.</p>	<p>O professor precisa se colocar na posição de aprendiz.</p>
F	<p>PLATÃO E ARISTÓTELES Essa é a imagem que mais me leva a pensar na realidade. Acredito que a realidade é filosófica. Para Platão e Aristóteles, a filosofia nasce da admiração (por que o mundo existe?) e espanto (por que o mundo é tal como é?). Na prática da docência universitária, temos que construir um mundo marcado pela admiração e</p>	<p>1. O sujeito defende que, na prática universitária, é necessário construir um universo de admiração e espanto.</p>	<p>O professor precisa levar o aluno ao questionamento, à curiosidade, à busca do conhecimento.</p>

	pelo espanto.		
G	<p>ROSTO E POEMA DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO - Escolho esta imagem para traduzir o que penso da dinâmica docente. Para mim, necessita ser um devotado e ativo aprendiz! Pois, além de as pessoas serem motivo de uma constante observação em suas nuances, nós, os docentes, precisamos também estar em constante mutação! A vida é assim e talvez esteja aí a sua mais intensa fascinação em nossa maneira de ser e de participar dela! Sem inovação não há ensino; sem ensino não haverá aprendizado; e sem aprendizado não teremos uma sociedade que se renove e se mantenha por meio de sua coragem de ser, pertencer e lutar por seus valores! Seria a dinâmica de ser e aprendermos juntos a lei máxima do docente e seus ensinamentos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para o sujeito, o professor precisa ser devotado e estar em constante aprendizado e transformação. 2. Sem inovação não há ensino e aprendizado; seria a dinâmica de aprender junto. 	<p>O docente está em constante aprendizado e processo de mudanças, inovação e dinamismo.</p>
H	<p>MITO DA CAVERNA - Para representar essa escalada, escolho a imagem do mito da Caverna. Afinal, considero que o papel do professor deve ser de resgate daqueles que ainda se encontram no mundo das sombras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que o professor tem o papel de resgatar aqueles que ainda se encontram no mundo das sombras. 	<p>O docente tem o papel de resgatar os alunos da falta de conhecimento e da ignorância.</p>
I	<p>PONTE - Escolhi a ponte porque acredito que a prática docente é uma construção de pontes, pois ligam pessoas, destinos, sonhos; são caminhos rumo às concretizações. A ponte sempre é o meio que se constrói para se atravessar um terreno acidentado, intransponível, para se</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acredita que a prática docente é como uma construção de pontes, que ligam pessoas, destinos, sonhos. São caminhos rumo às concretizações. 2. O professor é como um meio, um 	<p>O professor constrói pontes, como um instrumento que liga o saber ao seu aluno.</p>

	chegar ao propósito. Da mesma forma, vejo o conhecimento, o ser professor, como: ferramenta, meio, instrumento de superação, do ir além, da caminhada, da busca, da travessia, por isso a ponte que liga!	instrumento de superação, da travessia.	
J	CORUJA - Se eu pudesse escolher uma imagem para representar minha prática, seria a da coruja. É um animal imponente e, muitas vezes, pouco compreendido. Tem uma excelente audição, enxerga 100 vezes mais que um humano, tende a ver coisas que são desprezadas por outros, nunca olha apenas numa única direção, girando a cabeça em até 270 graus.	1. O sujeito acredita que a sua prática docente, às vezes, é incompreendida. Com excelente audição e visão, enxerga o que os outros não veem.	O professor precisa ter um olhar interdisciplinar, estar atento, mesmo que às vezes seja incompreendido.

Após a compreensão das Unidades de Significado e dos Discursos Articulados, serão desenvolvidas as asserções dos sujeitos, de acordo com as imagens escolhidas por eles.

Quadro 3: Asserções dos sujeitos de suas imagens escolhidas

Asserções dos Sujeitos	Sujeito
1. Os professores sempre se renovam.	A
2. O docente transforma-se durante a vida educacional.	B
3. A prática do professor renova-se periodicamente.	C
4. O professor deve compartilhar informações.	D
5. A interdisciplinaridade deve fazer parte da sala de aula.	E
6. O professor precisa estar disposto a aprender.	E
7. O professor deve levar o aluno ao questionamento e à busca pelo conhecimento.	F
8. O docente está em constante aprendizado e processo de mudanças, inovação e dinamismo.	G
9. O docente tem o papel de resgatar os alunos da falta de conhecimento e da ignorância.	H
10. O professor constrói pontes, como um instrumento que liga o saber ao seu aluno.	I
11. O professor precisa ter um olhar interdisciplinar, estar atento.	J

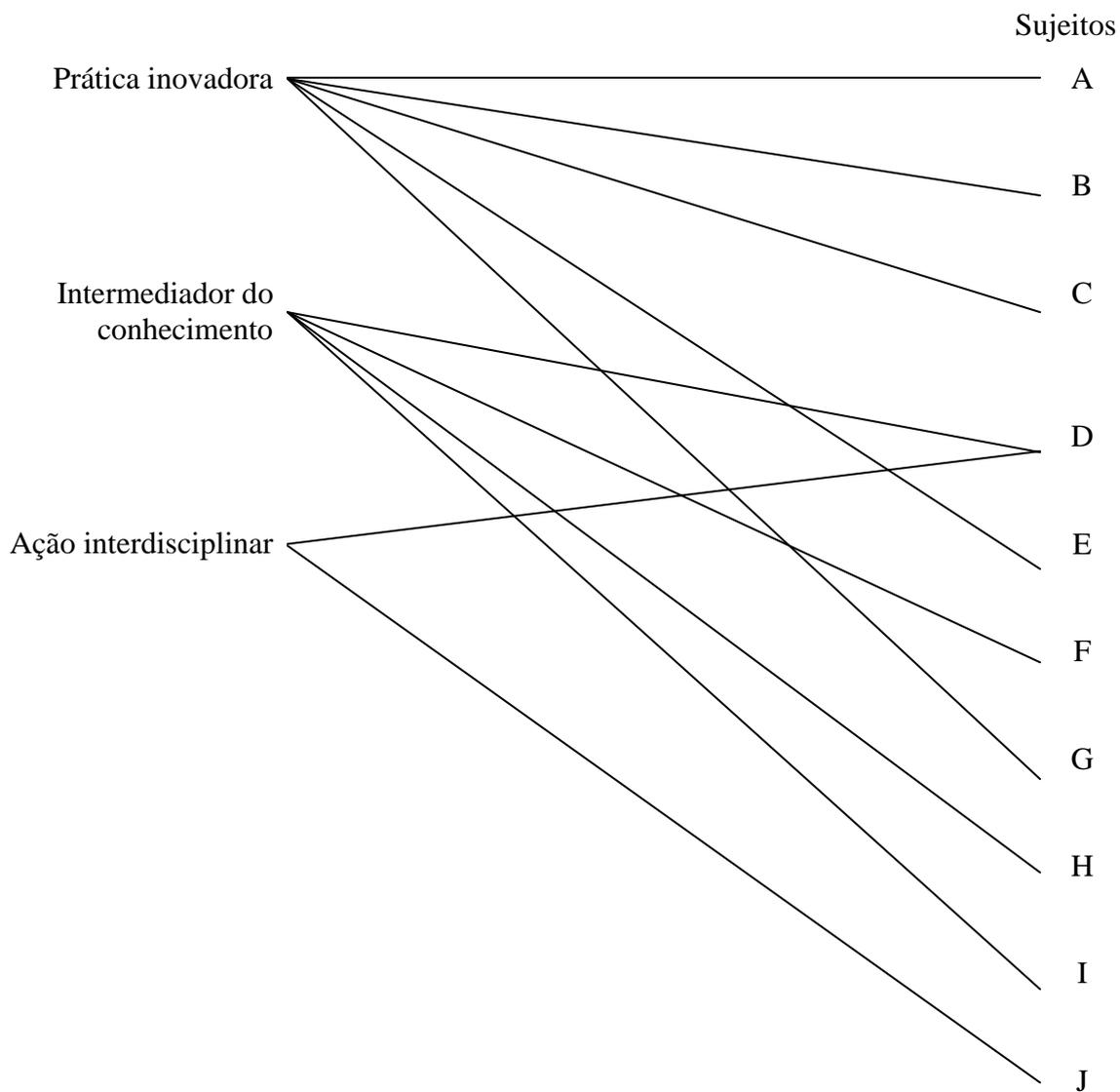
Nesse momento, serão reunidas as Unidades de Significado, de acordo com as convergências, com o objetivo de encontrar as Categorias Abertas.

Quadro 4: Convergências das Categorias Abertas retiradas das imagens escolhidas dos sujeitos.

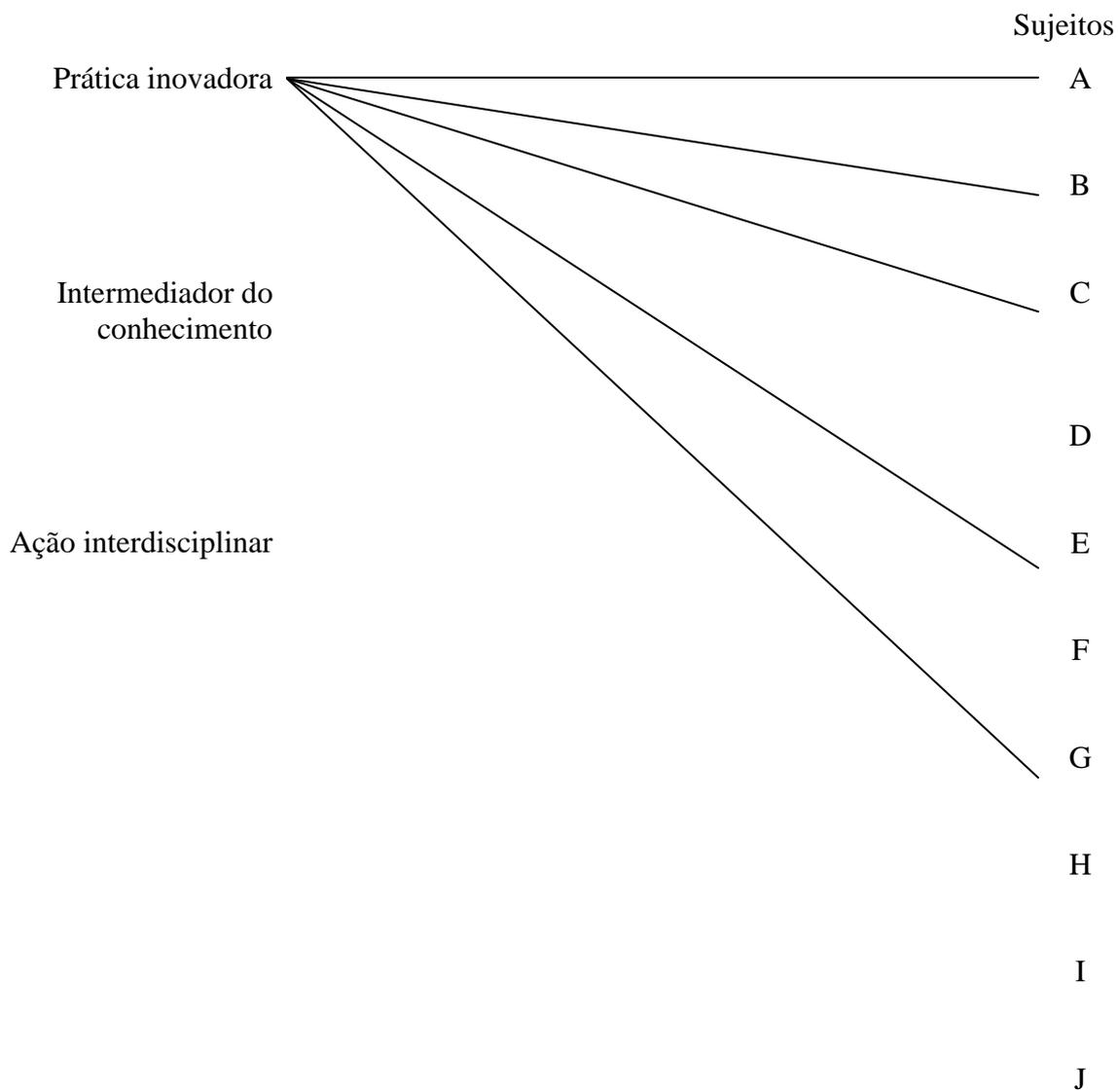
Sujeitos →	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Categorias abertas ↓										
Prática inovadora	X	X	X		X		X			
Intermediador do conhecimento				X		X		X	X	
Ação interdisciplinar				X						X

De acordo com as convergências retiradas das imagens e das explicações dadas pelos sujeitos, no que se refere à percepção a respeito de sua prática docente, as Categorias Abertas revelaram que o professor deve estar em constante aprendizagem, compartilhando informações, levando seus alunos a buscar conhecimento, de forma interdisciplinar. Para melhor compreensão, foram elaborados gráficos das convergências de todas as categorias e individualmente, conforme se segue:

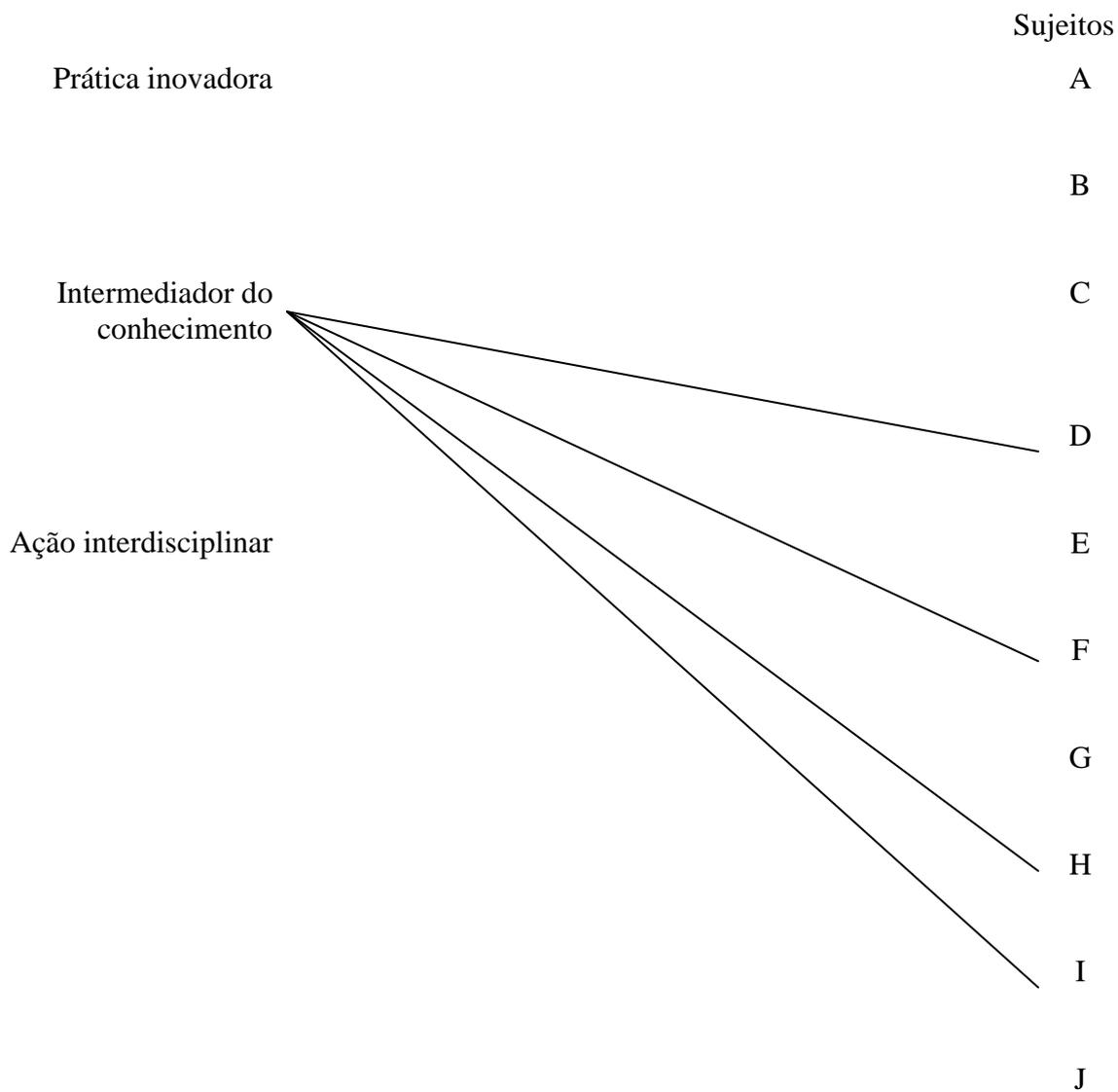
**GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS
REFERENTE ÀS IMAGENS ESCOLHIDAS – COMPLETO**



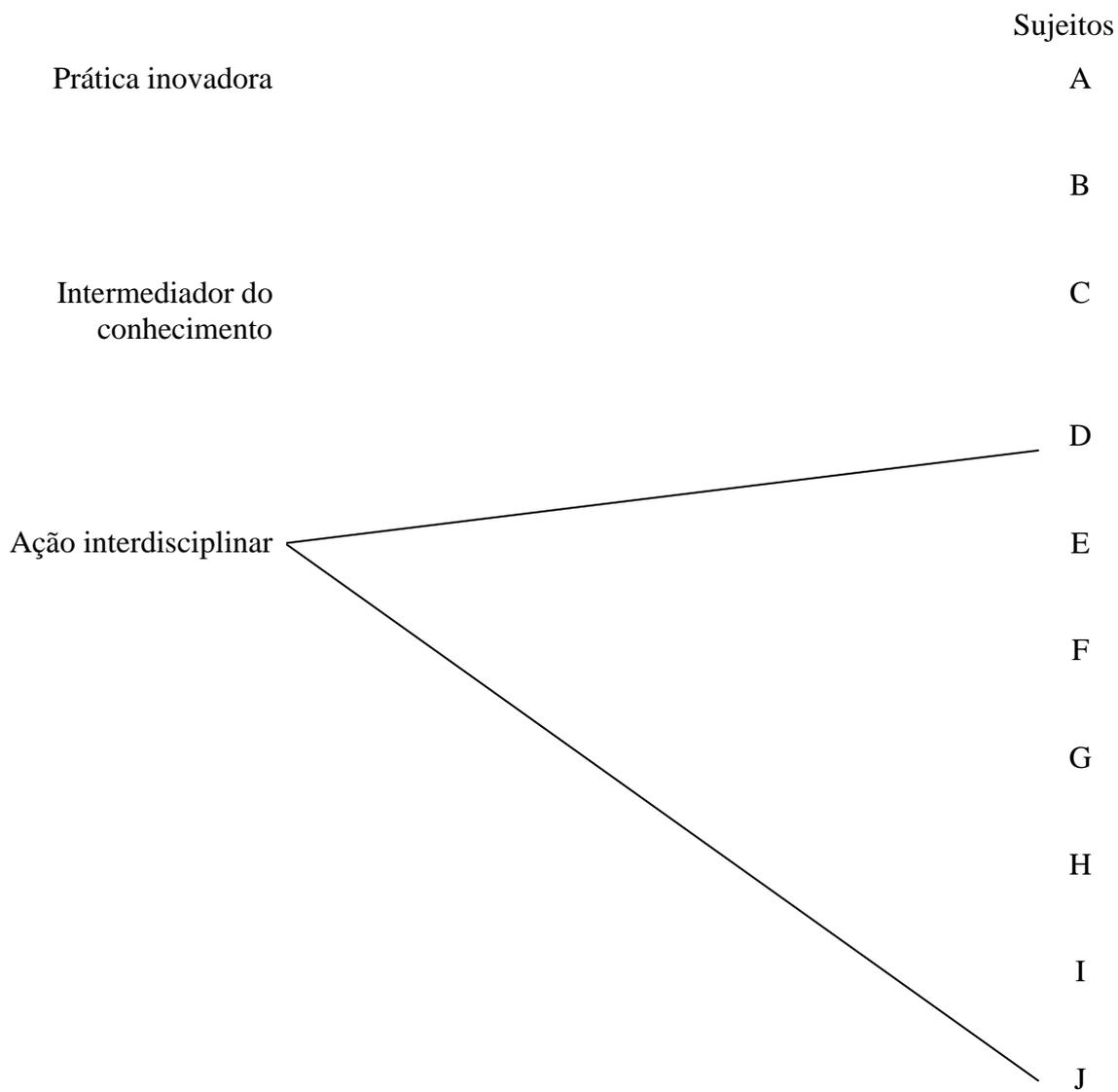
**GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS
REFERENTE ÀS IMAGENS ESCOLHIDAS – I**



**GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS
REFERENTE ÀS IMAGENS ESCOLHIDAS – II**



**GRÁFICOS DE CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS
REFERENTE ÀS IMAGENS ESCOLHIDAS – III**



4 DESVELANDO OS SIGNIFICADOS DA ATITUDE DO SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FRENTE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA



*«A alma é uma borboleta.
há um instante em que uma voz nos diz
que chegou o momento de uma grande metamorfose.»*

Rubem Alves.

O último estágio da borboleta representa o seu nascimento, o momento da metamorfose, no qual a crisálida é o ovo que contém a potencialidade do ser, e a borboleta que sai dele é o símbolo da ressurreição, do renascimento. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2008), a borboleta é representada sob vários aspectos. Existe um conto irlandês, do ciclo mitológico, no qual a deusa, esposa do deus Mider e símbolo da soberania, é transformada em uma poça de água. Pouco tempo depois, transforma-se em uma lagarta e, em seguida, em uma borboleta. O conto retrata o conceito de liberdade e de bem-aventurança. A psicanálise moderna vê na borboleta um símbolo de renascimento. Entre os astecas, a borboleta significa a alma liberta. Uma lenda dos balulas (povo que habita em pequenas aldeias e pratica a agricultura), na região do Zaire, relaciona a borboleta à passagem do símbolo à imagem, na qual o homem segue, da vida à morte, o ciclo da borboleta. Na sua infância ele é como uma pequena lagarta, uma grande lagarta em sua maturidade e se transforma em crisálida na sua velhice; seu túmulo é o casulo de onde sai a sua alma que voa sob a forma de uma borboleta; a postura de ovos dessa borboleta representa a ressurreição.

Em todas essas interpretações, a borboleta é vista como símbolo de renascimento, de transformação e de liberdade. Todos esses elementos retratam o momento desta pesquisa. Trata-se de percorrer novos caminhos e desvendar os significados da atitude do professor universitário; de compreender, interpretar, questionar e tecer novos sentidos para a ação docente e para significados do ser professor frente à sua prática docente. É o momento de compreender algumas falas questionantes que preocupam e refletir sobre a postura do ensinar e do aprender; de alcançar novos voos, como a borboleta, libertar-se do casulo, tecer novos fios e reiniciar um novo começo.

Os elementos revelados pelos sujeitos e pela própria pesquisadora inserem-se em um contexto interdisciplinar, e foram demonstrados na figura acima, retratada por meio de uma mandala.

Para Chevalier e Gheerbrant (2008), a mandala é literalmente um círculo, manifestada pela imagem de mundo, além de ser ao mesmo tempo sintética e dinamogênica, que representa e tende a superar as oposições do múltiplo e do uno, do decomposto e do indiferenciado, do exterior e do interior, do difuso e do concentrado, do visível aparente ao invisível real, do espaço-temporal ao intemporal e extra-espacial. Fazenda (2009) comenta que a mandala normalmente adquire a configuração de uma imagem desenhada ou descrita sob a forma de roda, bolha, caracol, labirinto, muro, cerca, teia, tecido, luz ou sombra e retrata uma metáfora interior, no qual inserido em uma pesquisa interdisciplinar promove a

descoberta de si mesmo, do mais interior do que somos conduzindo à explicitação do como nos representamos.

Nesse sentido, procuramos por meio dessas manifestações simbólicas, apresentar um caminho da própria interiorização, como busca de uma nova forma de perceber os aspectos de totalidade do conhecimento e, ao mesmo tempo, a partir dos depoimentos e das manifestações simbólicas desveladas pelos sujeitos professores, identificar as categorias relacionadas às atitudes do professor. De acordo com a análise desses elementos, as Categorias Abertas foram:

- Intermediador do conhecimento e
- Promovedor da formação integral de seu aluno.

Referem-se às ações de:

- Relacionar a teoria e a prática com aulas dinâmicas, motivadoras e inovadoras.
- Preocupar-se com o relacionamento professor-aluno.
- Aprendizado docente contínuo em formação.

Sendo assim, serão interpretados os significados a partir dessas categorias, com o intuito de se chegar a uma interpretação criadora de sentido, além da experiência das coisas e dos acontecimentos, mas capaz de revelar a dimensão ontológica do ser professor.

4.1 O PROFESSOR COMO INTERMEDIADOR DO CONHECIMENTO: A BUSCA PELA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO SOB DIFERENTES OLHARES

Uma das grandes preocupações das instituições de Ensino Superior no Brasil tem sido melhorar a qualidade nos cursos de graduação. Formar professores considerados competentes e envolvidos com as discussões atuais e com as demandas do mundo atual tem sido uma tarefa árdua. Há a exigência crescente quanto aos conhecimentos técnico-científicos e um desempenho docente diário com ações mais amplas que estão bem além do que simplesmente ensinar o que se conhece. Existe uma latente preocupação com a formação pedagógica, com um currículo como um percurso formativo, planejamentos mais condizentes com a realidade do aluno, métodos que possibilitem que a aprendizagem seja alcançada, recursos pedagógicos adequados, relacionamentos interpessoais mais significativos, avaliações voltadas para o desempenho do aluno, entre outras exigências.

Evidente que não se pode atribuir ao professor toda a responsabilidade com relação às falhas ocorridas no processo educacional. No entanto, sua responsabilidade é notória quando

o assunto é intermediar o conhecimento, quando seus saberes e práticas são colocadas em ‘xeque’, visto que o processo de aprender se constitui em uma atitude de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. É com essa intencionalidade que se configura o entorno docente, com relação ao conhecimento e ao aluno, como uma ponte que faz essa ligação, compreendendo que esse processo precisa ser construído e intermediado, de modo que a aprendizagem se torne mais significativa ao aluno.

Pimenta e Almeida (2011) salientam que, para muitos professores, o território da docência ainda é, sob o ponto de vista teórico, um universo bastante desconhecido. O fazer em sala de aula sustenta-se, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica, as experiências pregressas vividas como aluno e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação como professor.

Com base nesse contexto, o professor como intermediador do conhecimento não repassa simplesmente a informação, “[...] como uma sucata congelada em gestos reprodutivos decaídos, já destituídos completamente da energia rebelde” (DEMO, 2005, p. 27). É necessário desatrelar o ensino do instrucionismo produzido pela elite dominante. O conhecimento precisa ser produzido, não apenas escutado e reproduzido. É um processo de desconstrução, construção e reconstrução, em uma dinâmica de questionamento, de levar o aluno ao pensar, de desenvolver o seu potencial de consciência, que possa gerar transformação em sua realidade e na forma de enxergar o mundo.

Assim, o conhecimento, [...] é o esforço do “espírito” humano para compreender a realidade, dando-lhe um sentido, uma significação, mediante o estabelecimento de nexos aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas de sua subjetividade. Mas são várias as formas de conhecimento, culturalmente já caracterizadas, em função das peculiaridades de seu processo de elaboração (SEVERINO, 1994, p. 22).

Não basta ensinar; é preciso saber como intermediar o conhecimento, como articular a construção das ideias, criar condições para que o aluno adquira informações, organizar estratégias para que se compreendam suas reais condições de sociedade e de cultura. A atitude e o comportamento do professor colocam-no como facilitador e motivador da aprendizagem. Em sua prática pedagógica, surgem novas dimensões de trabalho e de conceitos educacionais, interagindo o aprendiz com o aprender.

Esse novo diálogo direciona a construção do conhecimento para uma nova abertura e compreensão da realidade social vivenciada pelos homens e pelo surgimento de uma nova

consciência, sendo diretamente útil para a condução dos aspectos concretos da vida, visto que atribui novos valores éticos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

O conhecimento torna-se mais significativo quando as perguntas desenvolvidas pelo professor mudam de foco. As perguntas deveriam ser direcionadas aos objetivos que pretende alcançar com os alunos, procurando atender suas expectativas e necessidades, direcionar o ensino de forma que envolva e facilite o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Demo (2005) defende o conhecimento disruptivo, que rompe, confronta, questiona e desconstrói:

O conhecimento do senso comum, embora não possa ser visto apenas como descartável ou desprezível, [...] é facilmente crédulo, porque não se detém em desconstruir o que percebe ou diz. Não sabe pensar, já que, quem não sabe pensar, acredita no que pensa; mas quem sabe pensar, questiona o que pensa. Abandona a autoridade do argumento e prefere o argumento de autoridade, dedicando-se a argumentar, fundamentar, elaborar. É próprio do conhecimento mais profundo questionar – seu primeiro ímpeto é desconstrutivo, porque parte para duvidar do que vê ou ouve, não se resigna a simplesmente aceitar; em seguida reconstrói, sabendo, porém, que este gesto é provisório, porque não é viável questionar e impedir o questionamento (DEMO, 2005, p. 23-24).

Com base nessa visão, o conhecimento passa por um processo de aprender a argumentar, de fomentar no aluno a habilidade de pensar de forma que o conhecimento torne-se patrimônio comum à humanidade, e não mais atributo de poucos.

É preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, que considere uma formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber; que problematize as informações e garanta a sua formação como cidadãos e profissionais comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conteúdo pelo engajamento dos alunos no processo de interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca; que confronte conhecimentos, mobilize visões interdisciplinares sobre os fenômenos e aponte a solução para os problemas sociais. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

A intermediação do conhecimento ao aluno procura educar para se produzir ciência, vislumbrar o futuro de novas gerações. Para que isso seja alcançado é preciso abranger novos aspectos que se voltem para a formação integral do aluno, e não apenas para o conhecimento científico, técnico e racional.

A imagem retratada por um dos sujeitos participantes desta pesquisa, que selecionou a figura de Platão e Aristóteles, aborda a relação entre objetividade e subjetividade no processo de ensino. Essa mesma visão cabe no contexto de formação integral do aluno. O aluno não pode mais ser encarado somente nos aspectos que envolvem a formação científica, racional e objetiva, afinal “[...] a leitura que o sujeito faz de um objeto é que lhe atribui sentido. Tudo indica que enquanto a objetividade se atrela à comprovação pelo intelecto, pelo raciocínio ou pela prova dos sentidos; a subjetividade liga-se ao sujeito [...] em sua corporeidade” (ROJAS, 2002, p. 96).

Para Trindade (2008, p. 67),

Isto não significa que a atitude científica deva ser igualada à mística e uma reduzida à outra. A ciência, na forma em que a conhecemos e a construímos no decorrer do tempo, não necessita do misticismo, nem este dela. No entanto, o ser, como humano, emerge da relação harmônica e dinâmica entre ambos. Vivemos momentos de transição, de questionamentos, uma época em que nossos saberes e nossos poderes parecem estar desvinculados. Mais do que isso, o saber atual fragmentado dispersou-se pelo planeta, e o centro dessa circunferência que antes era ocupado pelo homem se encontra, agora, vazio. O fantástico desenvolvimento científico e tecnológico que ora vivenciamos também trouxe uma preocupante carência de sabedoria e introspecção.

A fragmentação do saber separou e limitou o homem a ultrapassar as barreiras de um conhecimento mais amplo e mais humano. Atualmente, as novas realidades apresentam uma época de ênfase à tecnologia, à velocidade, e à aproximação que os recursos tecnológicos e as redes sociais permeiam na vida das pessoas. O paradoxo instaura-se, pois, ao mesmo tempo em que a tecnologia diminui as distâncias e aproxima o mundo como se fosse uma pequena aldeia, reunindo culturas diferentes em convívio mais próximo, vivemos a época da fragmentação, das partilhas e das rupturas. As relações são distanciadas pelos computadores, a vida humana perde valores importantes que envolvem a relação com o outro, com a troca, a vivência e tudo aquilo que a aproximação entre os seres pode proporcionar.

Nesse cenário, é eminente o desafio do professor, que deve formar o sujeito individual, capaz de refletir sobre a sua realidade e, ao mesmo tempo, formar um cidadão em seu contexto de coletividade. Todos os elementos inerentes ao homem, que relacionam a subjetividade, como as emoções, expectativas, frustrações, necessidades, dificuldades, entre outros, da mesma forma precisam ser percebidos pelo docente sob um novo olhar.

Nessa conjuntura a interdisciplinaridade se apresenta como um instrumento de resgate ao ser humano, como uma nova ordem de pensar o mundo – um novo olhar sobre os educandos. Representa um instrumento de percepção.

Esse é o olhar interdisciplinar. Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência (GAETA, 2001, p. 224).

Rojas⁸ acrescenta:

O olhar intencional do educador pode revelar o mundo a sua volta tal como ele é. As vivências no processo do aprender/ensinar, as experiências pedagógicas perfazem um contexto, que é parte desse mundo. Que pode ser desvelado, deixando à mostra a inconcretude, o inacabamento, as infundáveis possibilidades de ser, de criar, de pensar e de construir o saber.

Tal olhar sob múltiplos enfoques possibilita enxergar uma outra dimensão da realidade, de enxergar cada aluno na intencionalidade de interagir e de se conhecer. O olhar desperta novas visões e possibilidades de ensinar, de ampliar os conceitos, de enxergar a singularidade na dimensão da pluralidade, de metamorfosear o olhar. “As metamorfoses do olhar não revelam somente quem olha; revelam também quem é olhado, tanto a si mesmo como ao observador” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 653). O olhar serve como um instrumento de revelação e ainda permite relacionar o caráter objetivo ao subjetivo dos sujeitos.

Com a reassociação do subjetivo ao objetivo, a ciência passa a ligar a parte ao todo, junto ao emocional. Isso significa que, por meio dessa ciência, constitui-se uma ciência simbólica, sendo capaz de mostrar ao ser humano a sua raiz objetiva e subjetiva cósmica. Ao invés de contribuir cada vez mais para a separação do ser humano da natureza à sua volta, como fez a ciência positivista, a ciência simbólica reumaniza a natureza e o universo (FAZENDA, 1995).

⁸ ROJAS, Jucimara. Efeitos de Sentido em Fenomenologia nas Práticas Educativas: Linguagem, Cognição e Cultura. Anais III SIPEQ & V EFAE. Disponível em <http://www.ded.ufms.br/listprof/currc1/jucimara/PMCHF1.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

O sujeito H, participante desta pesquisa, mencionou o refrão da música Tempos Modernos, do cantor Lulu Santos, retratando a sua prática: “Eu vejo a vida melhor no futuro/ Eu vejo isso por cima de um muro/ De hipocrisia que insiste/ Em nos rodear...”. Olhar para o aluno de forma integral passa a ter um outro sentido. Sua formação é encarada como um todo. São considerados os aspectos que abrangem o processo formativo que estão além dos conhecimentos técnicos, mas que capacitam o aluno nas diferentes dimensões, que envolvem sua inserção no mundo, no exercício dos valores morais e de ética, tendo como princípio a convivência humana, o preparo para a cidadania, a solidariedade humana, a valorização e participação das manifestações culturais e sociais.

Todos esses valores possibilitam a formação integral do aluno, agregado ao espírito investigativo, ao interesse pela pesquisa. Propiciam uma leitura crítica de mundo, de participação na construção da sociedade de forma ativa, e por fim, agindo como um sujeito que faz história.

4.2 A LUDICIDADE NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁹, o termo lúdico vem do latim *ludus*, que significa jogo, divertimento, distração, que serve para dar prazer. Para Chevalier e Gheerbrant (2008), o jogo ativa a imaginação, estimula a emotividade e associa as noções de totalidade, regra e liberdade. Huizinga (2008) salienta que o jogo, provindo da tradição hebraico-grega, foi enfraquecido de certo modo pela escola e pela universidade. O jogo sempre fez parte da vida humana; é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.

Existem duas características fundamentais da ludicidade: a primeira é o fato de ser livre, de ser ela a própria liberdade; a segunda está intimamente ligada à primeira: o jogo não é vida corrente nem vida real, pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

Muitos trabalhos e pesquisas referentes às atividades que envolvem a ludicidade consideram o elemento lúdico voltado apenas para a criança e o adolescente, como se o comportamento lúdico pertencesse apenas ao universo infantil. Normalmente o adulto não é

⁹ Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=I%C3%BAdico>. Acesso em 22.08.12.

considerado nesse cenário, o que é um equívoco, pois os adultos também participam dessa esfera, mas certamente assumem outras configurações.

Huizinga (2008, p. 51) salienta que

O significado de “seriedade” é definido de maneira exaustiva pela negação de “jogo” – seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de “jogo” de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.

Para Dumazedier (1976, p. 40), “O jogo poderá determinar mudanças profundas tanto na cultura tradicional quanto nas de vanguarda e conferir uma poesia paralela à vida de todo o dia e um pouco de humor no compromisso social”, para isso, o professor precisa estar apto a criar uma boa atmosfera para a aprendizagem do aluno.

Partindo desse contexto, é possível pensar em uma sala de aula com adultos em que o ensino seja prazeroso, com um ambiente de aprendizado leve e envolvente, no qual o professor torna-se um ser imaginário. O jogo não precisa ser separado do contexto de seriedade, ou seja, não existe um dualismo entre seriedade e jogo. Os dois participam do mesmo movimento, o jogo se torna seriedade no próprio jogo. O sentido desse aspecto lúdico tem como essência ousar, correr riscos, ser criativo, dinâmico, avançar os limites da imaginação. O termo divertimento corresponde à própria essência do jogo e está ligado a noções de prazer e de alegria, e se revela como um símbolo social e afetivo.

Desta forma, o lúdico é voltado para o ato de continuar sentindo o mesmo prazer e a mesma emoção do brincar na infância, porém com intencionalidade, com propostas definidas na construção do conhecimento e por meio de experiências que propiciam ao universitário conhecer melhor suas possibilidades e limitações como indivíduo, ser social, cultural e profissional.

O lúdico chega à fase da maturidade carregando consigo uma dívida do passado, por causa de atividades voltadas apenas para a infância, um brincar por brincar, visto com preconceito, com certa banalidade, sem acréscimos ao desenvolvimento integral do ser adulto, o que levou pesquisadores e estudiosos no assunto a problematizarem nos últimos anos o seu lugar no contexto da racionalidade, do cognitivo e do científico (SANTOS, 2010, p. 81).

A ludicidade, portanto, é um elemento que pode fazer parte da ação didática do professor universitário, como uma forma de integrar os conhecimentos técnicos e específicos, que se consolidam por meio de uma didática inovadora, para que os estudantes possam discutir sobre ela, aplicá-la e posteriormente avaliar sobre as experiências realizadas. A criatividade em sala de aula coloca ao aluno o desafio de aprender de forma diferente, de pensar de outra forma e de apropriar-se dos conhecimentos por meio dos recursos múltiplos inovadores, podendo adquirir, dessa forma, competência crítica, reflexiva e autônoma para produzir novos conhecimentos.

A intermediação da prática estreita a articulação com a teoria e traz um compromisso com o aprendizado, que se torna claramente identificado nas ações. Por isso, a prática precisa ser ressignificada. Praticar, portanto, é agir, é uma ação consciente e sustentada por um conhecimento formal, teórico, intencional e formativo.

Assim, a prática não fica reduzida à comprovação da teoria ou à sua execução normativa, a prática faz a sustentação e a possibilidade de recriação da teoria. Esse trânsito prática / teoria / prática, no território do ensino universitário, requer a pesquisa como princípio educativo – a *dúvida* – para questionar o conhecimento sistematizado – oficialmente institucionalizado – no enfrentamento com a *leitura da realidade* (FERNANDES, 1998, p. 101).

A interação entre teoria e prática é relacional, crítica e transformadora, uma vez que é a teoria que conduz à prática e a prática é a ação guiada e mediada pela teoria. Nesses termos, essa relação tece uma nova realidade para o aluno, alarga a imaginação diante da complexidade da realidade, desperta novas experiências no cenário da sala de aula e contribui para a compreensão de novos temas, partindo de uma nova maneira de ler a realidade, beneficiando a relação pedagógica como um todo.

A sala de aula, vista como realidade em que o professor/educador desenvolve uma atividade inovadora, estimula a criação. É um pólo irradiador do aprender e do ensinar, do estímulo à produção e à construção do conhecimento. A sala de aula é um espaço vivo, um lugar dinâmico, cujos fios do conhecimento prendem-se como que num balanço do trapézio, constituindo, entre um arremesso, o salto, a ousadia, o novo, desafiando a rede do velho, nesse malabarismo que é o construir, como um espaço vibrante, um celeiro de ideias, um foro de dúvidas. (ROJAS, 1998).

As inovações tecnológicas também fazem parte desse contexto imaginário. Não basta utilizar os slides no projetor de multimídia ou até mesmo a lousa digital, se a aula continuar a

ser um repositório de conteúdo, tendo o professor como mediador entre a ciência e o aluno, em que se compartilham as informações e os conteúdos, por meio de uma metodologia tradicional e teórica. As ferramentas tecnológicas são necessárias, mas precisam vir acompanhadas de um espírito criativo e inovador, caso contrário, o método de aula continua sendo o mesmo.

O mundo mudou. A informação que buscamos é múltipla, mutante, fragmentada, com várias nuances, que nos coloca diante da impotência em retê-la com o máximo possível de profundidade. O conhecimento tornou-se algo fugidio, em meio a tantos dados e tanta atualização, que só os pretensiosos podem garantir conhecer plenamente, seja o que for. A proposta pedagógica precisa ser não mais a de reter em si a informação. Novos encaminhamentos e novas posturas nos encaminham para a utilização de mecanismos de filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada sobre os focos de nossa atenção e busca de informação. Avançar mais ainda e não protagonizar apenas a condição de ávidos consumidores de informação, mas a de produtores e leitores críticos e seletivos do que merece mais cuidadosamente a nossa atenção e reflexão (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 216).

O professor tem um grande desafio frente às inovações, considerando que muitos ainda não compreenderam o amplo benefício que a tecnologia pode proporcionar. Isso acontece porque na sociedade tradicional, o conhecimento era centralizado na pessoa do professor, que era encarado como um capital profissional, em que se valorizava a transmissão oral e a reprodução fiel do texto. Nesse contexto, a aprendizagem por meio da imagem, música ou outro recurso tecnológico era praticamente inexistente. Ainda hoje, existem dificuldades em agregar valor ao processo ensino-aprendizagem por meio desses recursos, e acabam por reproduzir somente texto e escrita.

Kenski (2006) comenta que somos da geração alfabética, da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do livro, do artigo. Uma geração analfabeta para a leitura de imagens e dos sons e que transforma tudo em texto, sejam as palestras, músicas, fotos e até os gráficos. Para se compreender uma fotografia em um jornal ou revista, recorremos às legendas. Para sentir uma música recorremos à letra. Precisamos da palavra dita ou escrita para mostrar sentimento e sensibilidade. Sabemos ler apenas textos e não imagens, sons ou movimentos.

Atualmente, as Universidades têm recebido alunos que cresceram com a utilização desses recursos computacionais e eletrônicos, que fazem parte de suas vidas desde a infância. Tais recursos, como controle remoto, *mouse*, telefone celular, *Ipod*, *IPhone*, *MP3*, *Tablet*, são comuns para essa geração, que ocupa inclusive boa parte de seu dia no manuseio desses

equipamentos. Normalmente esses alunos fora das escolas ouvem músicas, assistem televisão, filmes, e possuem acesso a diferentes formatos de mídia e de tecnologia, recebem diversas informações, acontecimentos, descobertas científicas e novidades cibernéticas. Ao se inserir no ambiente educacional, acabam por mudar de comportamento, obedecendo às regras estabelecidas pela cultura escolar e passam a explorar outro tipo de conhecimento, com conteúdos estéreis e distantes de suas realidades.

Essas ferramentas podem ser aliadas e colaborar com um processo de educação mais eficiente e motivadora para a aprendizagem, como o incentivo a pesquisa de informações, o debate, diálogo, elaboração de trabalhos, construção de reflexão pessoal, construção de artigos e textos, enfim, a comunicação de ideias de diversas formas. Com a intencionalidade de acompanhar as frentes tecnológicas, o professor procura garantir aos alunos maiores condições de envolvimento nas discussões propostas em sala de aula, oferecer e receber atualizações, reter as informações, filtrar os dados recebidos de fontes diversificadas, articular os saberes já apreendidos, transpor os limites físicos da sala de aula e incorporar novos conhecimentos.

Masetto (2010) assinala ainda algumas técnicas e seu uso para incentivar a aprendizagem por meio do uso da tecnologia, entre elas:

Teleconferência / videoconferência: quando um professor e/ou especialista em contato com telespectadores profere uma conferência em determinado lugar e todos podem ouvi-lo e com ele debater, estando cada um em seu ambiente escolar ou em sua cidade. A teleconferência realiza-se em tempo real e ocorre preferencialmente com a participação e debate dos ouvintes. Essa ferramenta só se torna eficaz se houver continuidade, por meio de discussões e atividades diversas, para que não se torne uma atividade isolada.

Chat ou bate-papo: é um momento em que todos estão *online* e são convidados a expressar suas ideias e associações sobre um tema proposto. Para um resultado positivo, o tema precisa ser coordenado pelo professor, a fim de evitar que se trate de outros assuntos, fugindo do tema central. Exige um acompanhamento muito perspicaz do professor, pois como as contribuições dos alunos são bastante expressivas, é preciso domínio para interferir sem castrar a liberdade de expressão.

Listas de discussão: a técnica cria a oportunidade de um grupo de pessoas debater sobre um assunto com o objetivo de discutir informações e experiências, de tal forma que o produto desse trabalho seja qualitativamente superior às ideias originais. Essa forma de trabalhar grupalmente favorece o desenvolvimento de uma atitude crítica perante o assunto,

proporcionando uma reflexão contínua, com intervenções do professor para incentivar o progresso dessa reflexão.

Correio eletrônico: o recurso coloca os alunos em contato com o professor de forma imediata, o que favorece a interaprendizagem, a troca de materiais, a produção de textos em conjunto e incentiva o aprendiz a assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. A disponibilidade do professor em responder aos e-mails é fundamental, para que o aluno se sinta motivado a continuar o diálogo. No entanto, essa ferramenta resulta em maior quantidade de e-mails que o professor passa a receber, o que demanda tempo para leitura e para escrever as respostas, o que não só aumenta a carga de trabalho como o tira de outras atividades igualmente importantes.

CD-ROMs, DVDs e PowerPoint: são técnicas multimidiáticas e hipermediáticas que integram imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, links já organizados ou com possibilidade de torná-los presentes pelo acesso à internet. O PowerPoint é um ótimo recurso, que trabalha com a visibilidade das informações, tornando-as mais compreensíveis por meio da apresentação de gráficos, de imagens, fotos e informações, acoplando imagem e som.

Internet: apresenta-se como um recurso dinâmico, atraente e atualizado, com possibilidade de acesso a um número ilimitado de informações, de acessar bibliotecas, centros de pesquisa e periódicos. Cabe ao professor ensinar o aluno a utilizar, de forma produtiva, os *sites* de busca que sejam relevantes para a pesquisa. O professor tem o papel de incentivar, coordenar e motivar a pesquisa e estar atento às descobertas, às dúvidas e ao tratamento das informações.

Uma questão levantada por um dos sujeitos desta pesquisa é a questão do copiar e colar textos disponíveis na internet – o famoso CTRL+C e CTRL+V – muito utilizado por alunos, que acabam por plagiar materiais da internet e se apropriam de obras intelectuais como se fossem suas. O professor precisa iniciar um trabalho de orientação, de ensinar os alunos a manusear essas informações a fim de ampliar o conhecimento, atribuindo valores críticos, comportamento ético, e sabendo dar crédito a quem de direito. O professor passa a inculcar no aluno o despertar de um rigor científico, oferecendo subsídios para formação de uma consciência crítica, de levar o aluno a compreensão de que o exercício de cidadania, da honestidade, e de uma postura ética faz parte do cotidiano, a iniciar pela própria postura acadêmica. O professor tem a responsabilidade de propiciar uma inquietação no aluno na busca pelo saber, oferecendo critérios e valores que poderão utilizar de forma digna e responsável, aponderando-se de ideias e opiniões alheias, mas formando as suas próprias

conclusões e trilhando seu caminho. Isso contribui para que o aluno se torne um cidadão digno, e essa postura seja como um espelho para sua vida pública e profissional.

Uma outra ferramenta que pode ser usada em sala de aula são os videocliques, que têm um papel estimulador de criatividade. “[...] o videoclipe deve considerar as diferenças culturais das plateias ao redor do mundo e o fato de as imagens por ele transmitidas serem responsáveis por mostrar a intenção comunicativa do vídeo” (GUIMARÃES; SILVA; DUARTE, 2010, p. 129). Sendo assim, o videoclipe não pode ser levado para a sala de aula apenas pelo seu valor poético, mas com uma proposta de reflexão mais abrangente a respeito dos temas estudados, tendo condições reais de proporcionar a abordagem cognitiva da percepção humana quando é articulado a outros códigos, como o verbal e o escrito, propondo uma relação metafórica entre as letras e as imagens.

Existem ainda outros recursos, como as vivências teatrais, as atividades compostas por regras, negociações e reflexões que levem às soluções e transformações dos desafios apresentados. Para Santos (2010), o sistema de jogos teatrais é importante para o desenvolvimento de habilidades de concentração, resolução de problemas, estimulando a participação, a integração da equipe, unindo os objetivos propostos à intenção de cada participante. Os jogos teatrais podem servir como instrumentos de conscientização política nas transformações sociais, libertando mentes e corpos mecanizados, ritualizados pelas atividades do cotidiano, fazendo do teatro um veículo na formação de sujeitos sociais de uma sociedade mais humanizada.

Nas experimentações teatrais, o aluno liberta-se de sua condição passiva, como observador e ouvinte, e torna-se um sujeito ativo e protagonista de ações. Proporciona-se mais interação entre o grupo, espírito de coletividade, estímulo à sensibilidade do outro, incentivo a atitudes reflexivas e diálogo de ideias. Todo esse contexto estimula, enriquece e prepara o aluno para agir na vida real, com liberdade pessoal e criatividade, modificando e condensando os conhecimentos adquiridos.

Um outro recurso que pode ser facilitador para o desenvolvimento de sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias de cada disciplina é a linguagem musical. A música serve para apresentar novos horizontes ao aluno, explorando as diferentes manifestações culturais da sociedade, retratando determinados contextos históricos, diferentes visões de mundo, debates sobre problemas sociais, políticos e econômicos, denúncias de atitudes humanas, governamentais, individuais ou coletivas. A música proporciona uma linguagem poética, incentivando o momento de aprender e tornando a sala de aula descontraída, leve e atraente.

Uma sugestão apresentada por Kenski (2006), é a mediateca. Sua proposta seria de construir uma ampla e agradável biblioteca, onde se encontrem lado a lado a mesa de trabalho, coleções de jornais e revistas, livros, discos e equipamentos eletrônicos de última geração, onde se reuniriam os professores com pequenos grupos de alunos e realizariam suas atividades.

Essas ferramentas midiáticas e tecnológicas devem ser empregadas como ponto de apoio e suporte para dinamizar a aula. Serão úteis se o professor souber reunir os recursos tecnológicos com a discussão ocorrida em sala de aula, interagindo com o aluno, propondo debates e atividades relacionadas ao assunto em pauta. Perderiam sentido se fossem utilizados apenas como uma atividade paralela às demais discussões ocorridas em sala de aula.

É imprescindível discernir, em meio à profusão de ofertas de informações, o que é realmente importante para o aprendizado, o que pode revolucionar todo o conhecimento e possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes. Os docentes necessitam identificar quais posturas teóricas e práticas irão auxiliar no desempenho de ações e na realização de atividades em determinadas áreas de atuação, além de saber explorar as especificidades dos mais novos meios em que as informações são disponibilizadas, como os textos, imagens, vídeos e sons, para oferecer melhores condições de ensino e de aprendizagem para estes novos tempos. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Por fim, um fator indispensável para se avançar no uso das tecnologias digitais é a parceria entre os docentes, condição fundamental para o processo interdisciplinar. Parceria na troca, no compartilhar de informações, nas atualizações, nos *sites*, blogs, redes sociais, grupos de estudos virtuais, *sites* de busca e inúmeras ferramentas que podem contribuir com a prática docente.

Com o enfraquecimento da visão cartesiana e disciplinar de mundo, podemos por intermédio de parcerias, gerar um movimento em busca da compreensão da totalidade da realidade, onde a construção de conhecimentos ocorre num contínuo ir e vir, interconectando o indivíduo, que aprende consigo mesmo, com os seus pares e com o meio à sua volta. Aprender passa a ser o produto de parcerias e trocas, em um processo ininterrupto que dura toda a vida (JUSTINA, 2001, p. 160).

A parceria deriva do respeito, da cumplicidade entre os pares, da humildade, da espera, da cooperação, da valorização da coletividade. Ser parceiro é ser colaborador, se doar para o outro. É voltar-se para a ação conjunta do grupo em detrimento do individualismo, é desenvolver o espírito de equipe, integração e socialização, que aproxime o educador a novos

paradigmas de inovação e criatividade e, conseqüentemente, funcione como articulador de novas práticas pedagógicas.

4.3 SALA DE AULA: ESPAÇO PARA A INTERAÇÃO E A AFETIVIDADE

O ensino é uma atividade humana, que ocorre por meio de um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar significa desencadear um programa de interações com o aluno, a fim de atingir os objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2008). A interação entre professor e aluno faz parte da prática docente e traz consigo as marcas das relações humanas que a constituem e manifestam-se por meio da parceria e trocas entre professor e aluno.

As relações de afeto que expressam a vida afetiva, como as emoções, os interesses, os medos e as alegrias são sentimentos que fazem parte da construção do ser humano. Quando o aluno tem liberdade e se sente competente para participar de forma ativa nas aulas e o professor proporciona essa interação, motivando e incentivando o aluno a desenvolver o seu potencial, a relação torna-se mais significativa, e essa interação contribui para o seu aprendizado.

O sujeito E, integrante deste estudo, retrata a dificuldade em manter uma certa proximidade com o aluno: “acabei formando vínculos de amizade com aqueles que tinham mais ou menos minha própria idade, conquanto também compartilhávamos problemas e questões parecidas. Logicamente que, com o passar do tempo, acabei compreendendo a necessidade de certo distanciamento entre professor e aluno, conquanto houve problemas complicados de administrar, no que decorre a necessidade de cumprir alguns compromissos”. Ao que parece, houve, por parte do aluno, uma confusão de suas responsabilidades com a relação de proximidade estabelecida com o professor. Um outro agravante na relação professor-aluno é o docente pensar que o ensinado não sabe nada e que a aprendizagem e a aquisição do saber dependem exclusivamente da mediação do mestre.

Estabelecer uma relação entre ambos não quer dizer que o professor deva exercer o papel de ‘babá’ de alunos universitários. O significado de desenvolver o aspecto afetivo-emocional em aula no Ensino Superior está relacionado ao desenvolvimento de um clima de confiança a ser criado, ao espírito de solidariedade, cooperação, respeito, confiança entre os participantes do processo de aprendizagem. Sendo assim, a relação professor-aluno está

voltada à formação intelectual e influencia diretamente no aprendizado do aluno, nas construções cognitivas, levando à liberdade, confiança mútua e elaboração dos saberes. A relação empática possibilita a capacidade de ouvir, refletir sobre as discussões propostas em sala de aula e maior desempenho e esforço por parte do aluno.

Enguita (2004) enfatiza que essa relação se baseia em um permanente face a face entre ambos, o que multiplica a importância de toda espécie de detalhes e incidentes, dos estados de ânimo dos participantes, etc. Em poucos lugares como a sala de aula pode-se chegar a viver em tanta proximidade com os outros e, para isso, entram em jogo, com uma força particular na convivência e no conjunto de atividades próprias da instituição, todas as peças de que se compõe a pessoa, diferentemente de outras relações mais especializadas, nas quais é fácil envolver-se de maneira parcial e limitada.

De fato, uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, gerando nos alunos não somente a capacidade de pensar, mas de perceber e sentir suas emoções, seus medos e as diversas manifestações e expressões de sentimentos e emoções que acontecem ao longo da aula. A dimensão afetiva transparece na organização da sala de aula, na metodologia de ensino, no planejamento de aula, nas estratégias adotadas para a aprendizagem e no processo de avaliação, ou seja, todo o comportamento do educador diante das situações de ensino-aprendizagem, a sua prática pedagógica, a postura e o discurso verbal são de natureza afetiva.

Sentir e viver a *afetividade* na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que nosso eu adentre a sala de aula, inteiro, para desvelar, des-cobrir e sentir as manifestações presentes nas interações, relações e reações que os sujeitos estabelecem/manifestam na ação de educar. É ampliar o olhar e a escuta na tentativa de captar da expressão/comunicação destes seres o revelar do seu eu, sua inquietude, dificuldade e possibilidade que expressa na ação de aprender e de ensinar. Uma ação consciente, partilhada e envolvente, visto que os sujeitos devem se apresentar inteiros para que esta ação seja significativa e com sentido à sua existência. (RANGHETTI, 2001, p. 87)

Essa interação corresponde a um vínculo intencional, no qual são utilizadas variadas formas e linguagens para que se criem vínculos a partir de sentidos e significados presentes, como os gestos, o diálogo, as posturas, os comportamentos e os valores que são vivenciados no dia a dia. A relação Eu-Outro vivida pelo aluno e pelo professor é estudada e determinada no desempenho dos papéis sociais, a partir da observação das ações desses agentes no mundo real. Descrevemos a relação educacional por meio do pensamento de Madalena Freire (Freire, 1992, p.59 apud Furlanetto, 2000, p.93):

Eu não sou você. Você não é eu

*Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sei muito de mim
 Vivendo com você
 E você, sabe muito de você vivendo comigo?
 Eu não sou você
 Você não é eu*

*Mas encontrei comigo e me vi
 Enquanto olhava para você
 Na sua, minha insegurança,
 Na sua, minha desconfiança,
 Na sua, minha, competição,
 Na sua, minha birra infantil,
 Na sua, minha, omissão,
 Na sua, minha firmeza,
 Na sua, minha, impaciência,
 Na sua, minha, prepotência,
 Na sua, minha, fragilidade doce,
 Na sua, minha, nudez aterrorizada
 E você se encontrou e viu, enquanto
 Olhava para mim?*

*Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas foi vivendo minha solidão
 Que conversei com você
 E você conversou comigo na sua solidão
 Ou fugiu dela, de mim e de você?
 Eu não sou você
 Você não é eu*

*Mas sou mais eu, quando consigo
 Lhe ver, porque você me reflete
 No que eu ainda sou
 No que já sou e
 No que quero vir a ser...*

*Você não é eu
 Mas somos um grupo, enquanto
 Somos capazes de, diferentemente,
 Eu ser eu, vivendo com você e
 Você ser você, vivendo comigo.*

A partir do encontro e da interação, as possibilidades de abertura se alargam e o indivíduo percebe a totalidade do ser. Das relações estabelecidas entre o Eu (aluno) e o Outro

(professor e Outros alunos), constroem-se as bases das relações interpessoais e sociais (BICUDO; GARNICA, 1999). Sendo assim, o Eu é constituído do Outro e Outros e vice-versa, ou seja, são realidades imbricadas uma na outra, em que o professor e o aluno estabelecem relações de caráter afetivo, cognitivo e psicossocial, integrando proximidade e confiança nas relações de ensino e aprendizagem.

A sala de aula como convivência humana e como um espaço de relações pedagógicas favorece o aprender a trabalhar em equipe, integrar-se com toda a turma, sentir o outro no processo de ensino, olhar para o outro e percebê-lo integralmente, entender seu processo de reflexão, observar o conhecimento manifestado como prática individual e como um movimento delineado no grupo.

Numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] numa sala de aula interdisciplinar existe sempre um ritual de encontro no início, no meio e no fim. (FAZENDA, 2009, p. 86).

Paulo Freire (1998) compreende que existem alguns saberes necessários à prática educativa, fundamentados numa ética pedagógica e numa visão de mundo, alicerçadas entre outros aspectos, ao respeito aos saberes dos educandos, ao bom senso, humildade, tolerância, escuta e ao diálogo.

Com efeito, é essencial quebrar o preconceito a respeito da relação afetiva com o estudante do Ensino Superior, e que essa relação deixe de ser restrita aos professores que atuam na Educação Infantil. Exercitar o bom senso significa respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando. Saber escutar é, sobretudo aprender a falar com o aluno, é superar a difícil lição de transformar o seu discurso em prol do outro e perceber a importância do silêncio no espaço da comunicação, para poder realmente ouvir o outro. A afetividade dessa relação gera no aluno autoconfiança, crescimento, capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão, maturidade, autonomia, além de contribuir com o seu desenvolvimento e com as suas responsabilidades sociais.

4.4 PROFISSÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA QUEM ENSINA E APRENDE O TEMPO TODO

Num enxerto do poema “O sim contra o não”, de João Cabral de Melo Neto¹⁰, retratamos o percurso necessário para um educador:

O sim contra o não

*Miró sentia a mão direita
demasiado sábia
e que de saber tanto
já não podia inventar nada.*

*Quis então que desaprendesse
o muito que aprendera,
a fim de reencontrar
a linha ainda fresca da esquerda.*

*Pois que ela não pôde, ele pôs-se
a desenhar com esta
até que, se operando,
no braço direito ele a enxerta.*

*A esquerda (se não se é canhoto)
é mão sem habilidade:
reaprende a cada linha,
cada instante, a recomeçar-se.*

Se, por um lado, temos a mão direita, que é sábia, perfeita, adestrada e competente, por outro lado, temos a mão esquerda, que é desajeitada, inexplorada, e que ainda tem muito a aprender. A mão direita, num ato de humildade, permite que a mão esquerda comece a escrever novas linhas, de uma nova forma, num momento de aprender e reaprender.

Por meio dessa metáfora, procura-se retratar simbolicamente o sentido do aprender do professor, que deve se abrir para novas aprendizagens o tempo todo e compreender que aprender é uma atitude, é a construção de novas ações, é se abrir para a flexibilidade, a sensibilidade e a transformação.

Uma das grandes dificuldades no Ensino Superior é o professor julgar que sabe todo o necessário e que, por ser conhecedor do que ensina, nada mais se exige dele. Trata-se de uma

¹⁰ Poesia disponível em <http://gramatologia.blogspot.com.br/2007/11/joo-cabral-de-melo-neto.html>. Acesso em 21.08.12.

noção que dificulta avanços no seu papel de educador. Não basta ser conhecedor dos conteúdos que integram o currículo escolar; é premente acompanhar o movimento da realidade, compreender as novas culturas, procurar enxergar uma nova visão de mundo e suas contínuas transformações.

Todo processo de mudança implica a aceitação do *novo*, do diferente, uma *ruptura* do estado de *equilíbrio* e, conseqüentemente, substituição pelo *provisório*, pelo desconforto e tensão. Heráclito (2.500 a. C.) já afirmava que o único elemento constante no mundo é a mudança, ou seja, tudo é devir, nada permanece. O rio que passa já não é mais o mesmo, o céu, as estrelas que vislumbramos são diferentes, pois as coisas envelhecem. A partir da ideia de *que jamais somos iguais a nós mesmos* podemos compreender que o sentido do *ser é movimento*. O homem, o conhecimento e a própria realidade são marcados pelo signo da provisoriedade (RAMOS, 2001, p. 68).

Um dos sujeitos participantes desta pesquisa relata: “Sem dúvida, o que mais se evidencia na carreira de um docente é o seu contínuo aprendizado. Em momento algum o conhecimento se esgota ou pode ser considerado encerrado. A docência é um eterno aprendizado!”. Diante da atualidade que está em transformação constante, rápida e complexa, é essencial ao professor exercitar um processo de mudança, atribuir novas atitudes em seu processo de ensino, assumir diferentes diálogos e estar em constante reconstrução e reinvenção do seu fazer docente, gerando, dessa forma, novos significados para o seu aprendizado.

Os cursos de aperfeiçoamento, seminários, participação de eventos, leitura de periódicos especializados e publicação de artigos são fundamentais. Mas, além disso, o debate coletivo, o compartilhar de ideias e pontos de vista com outros educadores sobre problemas comuns e as sugestões que aparecem ao longo desses diálogos também contribuem para se adquirirem novos saberes.

São vários os processos que influenciam na aprendizagem docente. Os motivos internos correspondem ao desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação. Os fatores externos que facilitam e medeiam a aprendizagem relacionam-se a ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sócio-político-pedagógico, respeito à diversidade e à cultura, entre outros. (PLACCO; SOUZA, 2006).

A interação desses fatores e condições internas e externas interfere diretamente na aprendizagem do professor e na forma como ela ocorre. A dinâmica e a condição estática vivenciada pelo processo interior é que geram as mudanças e a tomada de consciência para se compreender e modificar o mundo exterior. O aprender é um movimento interno, no qual as informações são interpretadas e reinterpretadas pela consciência, que constrói progressivamente modelos explicativos a respeito da realidade preexistente, que permanece sempre suscetível de ser melhorada e modificada.

Placco e Souza (2006) consideram quatro aspectos fundamentais referentes à aprendizagem docente: a primeira é a experiência, como o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento mais significativo, por meio das relações e escolhas deliberadas. O segundo aspecto é o significativo, no qual o processo de aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido deve fazer sentido para o ser, gerando interesses e expectativas. O terceiro elemento é o proposital, que direciona o professor a uma necessidade que o move, uma carência a superar. E, por último, a deliberação, no qual o aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo.

Mediante essa perspectiva, a aprendizagem do professor ocorre por intermédio de múltiplas relações, especialmente quando existe a interação com o Outro, favorecendo a atribuição de novos significados e sentidos nas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural. Conhecer o universo do aluno também gera aprendizado. Descobrir seus valores, anseios, necessidades e atuar em função desses conceitos suscitam diferentes compreensões e constituem novas maneiras de aprender a ser docente.

Por fim, cabe dizer que um dos elementos importantes na interdisciplinaridade é a Humildade. O professor aprendiz precisa conhecer seus limites, e estar sempre à procura de novos saberes, de outros conhecimentos, daquilo que pode ser aperfeiçoado e lapidado. Aceitar as ideias do Outro, como fez um dos docentes participantes deste trabalho, que escolheu como símbolo uma fotografia sua com um pescador e se colocou na posição de aprendiz, de reconhecer o valor e as experiências do Outro. A humildade facilita o aprendizado e promove novas possibilidades de pensar, de compartilhar significados e atribuir sentidos no espaço do ensinar e aprender.

4.5 SER PROFESSOR INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Diante de todo o contexto explorado nesta pesquisa, percebe-se o quanto a interdisciplinaridade faz parte da vida do professor, da sua formação, das ações que o constituem como docente. Ser interdisciplinar é estar em sintonia com o mundo-vida, como uma nova forma de compreender a realidade, de encarar o fazer docente com humildade, abrindo-se para o novo, em atitudes. Para isso, é necessário passar pelo caminho de consciência e autoconhecimento como educador, além de conhecer e reconhecer suas práticas, pensamentos, sentimentos, intuições, dilemas e necessidades, permitindo-se refletir sobre o conhecimento que tem de si enquanto ser pensante. Além disso, há de se considerar que o professor muitas vezes se encontra mergulhado em suas vivências pedagógicas e conflitos que exigem dele soluções impensadas. Seus pensamentos muitas vezes não se apresentam de forma objetiva e concreta, ao contrário, são repletos de subjetividades, preconceitos, incertezas e dilemas.

Nesse sentido, o indivíduo descobre não ser exclusivamente racional, centrado no eu, com uma identidade estática, mas se reconhece como ser paradoxal, com consciência e inconsciência, em processo de recriação constante pautados nas relações que estabelecem consigo mesmo e com outros sujeitos. O autoconhecimento não é um processo que exige a coragem de se defrontar com os aspectos criativos e sombrios. Conhecer-se implica vasculhar nichos de onde emergem conteúdos confusos contendo falseamentos originados pelo desejo e pelo medo. (FURLANETTO, 2004).

Para Santo (2007), o despertar da consciência é acordar para sair da caverna, acordar para a sacralidade do “si mesmo”. A conscientização deve ser o momento da descoberta dos olhos para ver e ouvidos para ouvir. É voltar-se para a profundidade de si mesmo.

Voltar-se para si mesmo requer perceber os acontecimentos em si mesmos, a crença a respeito de suas competências profissionais, pessoais e interpessoais. Se o docente possuir um bom nível de autoconhecimento, torna-se capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, tentando orientar o seu funcionamento no sentido. Esse processo se inicia com o momento de reflexão, que envolve a razão à emoção, articulando os conteúdos inconscientes e desta forma, ampliando a própria consciência. Dartigues (2005, p. 86-87), assinala que,

[...] a consciência é por definição explosão para fora de si mesma, se em si mesma não é nada, ela não oferecerá à inspeção nenhum domínio interior e o

conhecimento não poderá em nenhum caso ser uma assimilação do mundo. O mundo não entra na consciência, mas é a consciência que se define, ao contrário, como fuga incessante em direção ao mundo [...].

Sendo assim, a capacidade de ser e de tomar consciência de si mesmo, faz parte do percurso necessário para que o educador compreenda sua própria consciência. Santo (2008) relembra o filósofo Sócrates, quando diz “conhece-te a ti mesmo”, como este sendo o princípio de toda sabedoria, que mostra o educador como um eterno aprendiz, tendo a percepção de que nada sabe. O autor ainda traz à tona, o tema do autoconhecimento sendo retomado por Carl Gustav Jung, como o processo de individuação, para descobrir o que é verdadeiramente individual. O indivíduo necessita de uma profunda reflexão, e subitamente percebe como é extraordinariamente difícil descobrir o que é a individualidade.

O público em geral parece ter mais conhecimento da existência da psique inconsciente do que os chamados especialistas, mas ainda ninguém tirou qualquer conclusão do fato de que o homem ocidental confronta-se consigo mesmo como se fosse um estranho e que o autoconhecimento é uma das artes mais difíceis e exigentes. (JUNG, 1975, p. 223 apud SANTO, 2008, p. 15).

Com base em Jung, o ser docente, ou seja, sua identidade última do ser, normalmente é confundida com a imagem que representa, denominado “persona”.

Fundamentalmente a “persona” não é nada real: é um compromisso entre indivíduo e sociedade em relação ao que um homem aparentemente deveria ser. Ele assume um nome, ganha um título, exerce uma função, é isto ou aquilo. Em certo sentido, tudo isso é real. No entanto, em relação à individualidade essencial da pessoa envolvida, esta é somente uma realidade secundária. (JUNG, 1975, p. 223 apud SANTO, 2008, p. 15).

Com efeito, a profissão docente se identifica com sua verdadeira identidade oculta, utilizando-se de máscaras e adotando atitudes aceitáveis socialmente, como um sistema de defesa, protegendo-se e se divergindo de sua realidade interior e própria de seu ser. É preciso ter coragem e humildade para desmascarar-se de si mesmo e perceber a penúria que nos obriga a ir além das aparências. Furlanetto (2004) acrescenta que o processo de tomada de consciência que leva ao autoconhecimento não encerra a totalidade do ser, mas configura-se apenas como uma parte dela, pois os limites do inconsciente não são conhecidos. Desse processo surge uma personalidade ampliada que dá alguns passos em direção a tornar-se mais humana.

Para Critelli (1996), compreender quem, propriamente somos, nos dá a possibilidade de decidir quem, propriamente, nós podemos vir a ser. E isto, apesar de todas as ameaças, dificuldades, obstáculos, com que nos defrontaremos, inclusive sob o risco de não conseguirmos coisa alguma. Sob esta decisão, parece-nos absurdo e um desperdício da vida, de tempo e de nós mesmos, não nos empenharmos em dar conta de ser propriamente nós mesmos. Quem, propriamente seremos, abre-se diante de nós como um mistério a ir-se revelando e constituindo aos poucos, mas de antemão não o sabemos. Todavia, quem o Eu pode ser é uma possibilidade que se abre diante dele projetada sempre para diante, por isso dizemos de uma possibilidade e não de uma alternativa, de uma probabilidade ou de uma potencialidade.

Diante do exposto, percebe-se que a própria fenomenologia, como um agente produtor do real e da essência, compreende o autoconhecimento como um processo de construção dolorosa, que leva o indivíduo ao abismo obscuro daquilo que o sujeito é. Somente a partir do autoconhecimento pode-se descobrir a presença e o sentido de si e do outro, e ser comprometido consigo mesmo e com sua profissão. Buscar a essência de ser professor requer projetar-se em direção a dar conta de ser, segundo suas próprias possibilidades.

Essa projeção precisa ser analisada dentro de um contexto de sistema global que vivemos. Sistema quer dizer o conjunto ordenado de objetos, acontecimentos ou elementos interrelacionados que apresentam características em comum. Trata-se de um pensamento sistêmico que designa um conjunto de relações entre os elementos integrantes de uma totalidade.

De modo geral, é um pensamento que reconhece que tudo está interconectado e que o entrelaçamento da vida não é meramente uma conclusão religiosa, mas sobretudo científica. Ele nos permite ter uma visão de conjunto, perceber inter-relações no lugar de fatos ou conhecimentos isolados, compreender padrões de mudança no lugar de instantâneos estáticos. É um pensamento "contextual", local, que existe em determinado momento, o que lhe confere a qualidade de ser sempre datado, embora saibamos que nunca será um pensamento completo, total, por maior que seja o número de conexões que possam ser estabelecidas pelo ser humano. É uma forma de pensar que busca a totalidade, mesmo sabendo, de antemão, da impossibilidade de encontrá-la. (MORAES, 2001).

Compreende-se que enxergar o contexto de forma global inclui enxergar o ser humano em sua totalidade, considerando que é um ser biopsicosocioespiritual. Essas funções estão interligadas, e para que ocorra um equilíbrio é necessário que estejam alicerçadas e em conexão. Este pensamento que visa a totalidade do ser nos ajuda a perceber a riqueza do diálogo interdisciplinar, que amplia a consciência humana.

Considerando desta forma, o ser humano como um ser integrado, compreende-se melhor que a realidade é uma e constitui um todo integrada em uma grande sinfonia global. Tudo tem seu sentido, sua razão de ser e seu existir, participando de forma consciente ou inconscientemente. O pensar sistêmico nos leva a buscar as questões voltadas à percepção de uma dimensão transcendental e a realidade espiritual que faz parte do ser. Para Santo (2008, p. 12-13),

O sagrado permeia toda a realidade humana: até as academias, mergulhadas na razão, o sentem. Vivemos tempos fantásticos: da psicologia transpessoal, aos campos morfogenéticos [...]. Não importa a denominação, as palavras são sempre frágeis para conter as verdades. Importa, isto sim, que se considere esse momento, sem nos escondermos nos exclusivos limites da razão [...]. Diria que “acordar” para esse momento, é o imperativo para todos nós buscadores do Sentido [...]. Tangenciar o sagrado é descobrir a magia do ser humano sua significação e grandeza. É tirar do “mais dentro”, o que até agora procurávamos nas estrelas.

Pensar no sagrado, não significa pensar em religiosidade, mas pensar em uma vida humana vivida em sua plenitude, estando no mundo na modalidade do sagrado. Segundo Santo (2008), o renascimento do sagrado na educação permite que retornemos aos cuidados do educador na concretização da sua proposta da nobre arte de educar e de cuidar da preservação e intensificação dos mais profundos sentimentos do ser humano, por meio da imersão de suas próprias emoções e da percepção do sentido maior da existência humana.

Nesse sentido, consideramos que ser professor interdisciplinar, é olhar para o aluno e perceber o quanto se pode contribuir para a sua formação integral, como ser humano, intermediar o conhecimento, relacionar a prática com a teoria como algo necessário a ser construído e desejado de ser efetivado. É a busca do modificar as atitudes em sala de aula, motivando e inovando o formato de aula, introduzindo os recursos tecnológicos que aperfeiçoem sua prática, preocupando-se com a relação de afeto que geram aprendizagens mais significativas. Por fim, aprender e reaprender o tempo todo.

Ser professor interdisciplinar é gerar um ato de vontade, transpor barreiras pelo desejo de criar, de inovar e de ir além. É preciso ser ousado, superar as visões cartesiana e positivista, tão comuns em sala de aula.

É ser resiliente, tendo a habilidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates. É superar as pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, a autoconfiança e o senso de autoproteção que

não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (PLACCO, 2001).

Ser professor universitário é permitir passar de simples transmissor a buscador, divulgador de credos, mediador de ações. Revelar de grãos germinativos e significativos embutidos em cada sujeito-professor. Fazer brotar. Fazer emergir novos grãos. Desmanchar em farelos. Pulverizar a ação docente. Germinar ideias. Construir, no moinho da sala de aula, o pesquisar, o conhecimento. Elaborar e recriar a didática, a arte de aprender a aprender. Um desafio saboroso que se faz evidente num projeto de parceria (ROJAS, 2000).

O ser professor e a sua atitude frente à prática pedagógica constituem-se como uma educação para a sensibilidade, atribuindo novos sentidos para a criação, para o imaginário, para a atitude de espera vigiada, compreendendo que o aluno necessita de tempo para amadurecer, para introjetar conhecimentos, para vivenciar o que aprende. Ser professor interdisciplinar é firmar parcerias entre os pares que participam do processo educacional, trabalhar junto, num movimento criador do fazer educação, com criatividade, inovação, persistência, humildade, experimentando toda a complexidade que a profissão docente exige.

Um poema de Ruy Espírito Santo (2009), “Consciência das Transformações”, fala sobre as mudanças que ocorrem na vida do homem e pode retratar a visão que se tem do Ser Professor diante de tudo o que foi explorado e percebido neste trabalho.

Consciência das Transformações

*Perceber que se passa no mais dentro do ser
Distinguir no caos aparente o fio do sentido
Captar as sutis mudanças que nos acontecem
Buscar a unidade na fragmentação provocada*

*Este o caminho a ser percorrido
Esta a condição de estar vivo
De aprender a alegria presente ao cotidiano
De sentir permanente renovação*

*As transformações são permanentes e ocorrem em tudo
No cosmo, como imensa dança
E dentro de nós mesmos
No corpo físico e no mental*

*Tomar consciência dessas transformações
É mergulhar no rastro da verdade
É sentir a possibilidade de atuação
Dando qualidade à nossa vida*

*Tal qualidade é a libertação de um “destino” inexorável
É o sorriso que surge da constatação da fragilidade
Das chamadas “formas permanentes”
Do conservadorismo que é “morte” em vida...*

*Trazer esta qualidade para o nosso cotidiano
É produzir contínua e crescente libertação
É nascer cada dia do “novo” que se apresenta
É um encontro profundo com a própria identidade que vai-se delineando...*

Ser professor interdisciplinar é compreender que nada está ‘pronto’. É se abrir para o mundo numa relação dialógica, promovendo inquietação e curiosidade, dotada de liberdade, imaginação criadora, escuta sensível e comprometida com uma prática contextualizada que influencie positivamente nos comportamentos, valores e necessidades de seus alunos, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade. Que essa trajetória seja marcada pelo conhecer, pelo sentir, ouvir, ver e perceber o mundo.

Assim como as borboletas... o professor precisa romper com a casca, abandonar a antiga casa, pairar no ar, exibir sua beleza, voar, viver a magia de transformação e renovação. Ser professor interdisciplinar é experimentar novos sabores, provocar descobertas, vivenciar diariamente a arte de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danilo Di Manno. A Hermenêutica da Prática. CESAR, Constança Marcondes. In: **Paul Ricoeur – Ensaio**. São Paulo: Paulus, 1998a.

_____. Subjetividade e Interpretação: a questão do sujeito. CESAR, Constança Marcondes. In: **Paul Ricoeur – Ensaio**. São Paulo: Paulus, 1998.

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella; NUNES, Lena Cardoso. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: Contribuições para o Processo Interdisciplinar no Ensino Superior. Disponível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000300008. Acesso em 01 Fev. 2012.

ALTHOFF, Noemia Schroeder. **Práticas Interdisciplinares no Ensino de Graduação em Ciências Contábeis nas instituições de Ensino Superior da mesorregião do vale do Itajaí – SC**. 2008. 100p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Regional de Blumenau.

ALVES, Rubem. **Gandhi**: política dos gestos poéticos. 2. ed. – São Paulo: FTD, 1994. – (Coleção prazer em conhecer) – (Citação Epígrafe).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nickolas C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. São Paulo: Unimep, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. São Paulo: Unimep, 1997.

BLUMENSCHNEIN, Edna Camille. **Como Reverbera a Palavra:** contribuição a uma Teoria Interdisciplinar de Educação. 2007. 158p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP.

CAPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.). **Fenomenologia:** uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Olho d' Água, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos.** 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

COELHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e Educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.). **Fenomenologia:** uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Olho d' Água, 1999.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias.** São Paulo: Cortez, 2005.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do Sentido:** Uma aproximação e Interpretação do Real de Orientação Fenomenológica. São Paulo: EDUC, Nrasiliense, 1996.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** 9. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular.** M. L. S. Machado (Trad.) São Paulo: Perspectiva, 1976.

ENGUIA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Autoconhecimento na Formação do Educador.** São Paulo: Agora, 2007.

_____. **O Renascimento do Sagrado na Educação:** o autoconhecimento na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 2008.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou Ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Metodologia da pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas: Papyrus, 1998.

FRAGATA, Júlio S. J. **A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia.** Braga: Livraria Cruz, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, Ana Gracinda. **Interdisciplinaridade:** formação de profissionais da educação. São Paulo: Pioneira, 2000.

GAETA, Cecília. Olhar. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GORZ, Flavia Busch. **Interdisciplinaridade:** A Busca de um Projeto da Quarta Fase do Curso de Nutrição da FURB. 2007. 293p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau.

HAMMES, Care Cristiane. **Experiência Interdisciplinar através de Projeto de Trabalho no Contexto da Escola:** Saberes Construídos pelos Professores. 2007. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos.

[HTTP://pensador.uol.com.br/frase/MjkzMzA4/](http://pensador.uol.com.br/frase/MjkzMzA4/) (Citação Epígrafe). Acesso em 09/06/12.

[HTTP://pensador.uol.com.br/caminho_das_borboletas/](http://pensador.uol.com.br/caminho_das_borboletas/) (Citação Epígrafe). Acesso em 26/06/12.

[HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13125:crece-investimento-publico-em-educacao-e-valor-e-o-maior-da-historia&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13125:crece-investimento-publico-em-educacao-e-valor-e-o-maior-da-historia&catid=211)>. Acesso em: 18 jan. 2011.

[HTTP://monique-botelho.blogspot.com.br/2010/04/borboletas.html](http://monique-botelho.blogspot.com.br/2010/04/borboletas.html). Acesso em 26/06/12. (Figura 2)

[HTTP://diga-mecomquemandas.blogspot.com.br/2012/05/nao-pertencer.html](http://diga-mecomquemandas.blogspot.com.br/2012/05/nao-pertencer.html). Acesso em 25/06/12. (figura 3)

[HTTP://hypescience.com/fotos-incriveis-a-beleza-dos-ovos-de-insetos/](http://hypescience.com/fotos-incriveis-a-beleza-dos-ovos-de-insetos/) (figura 1). Acesso em 26/06/12

[HTTP://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf). Acesso em 29/06/12

HUIZINGA, Johan, **Homo Ludens**: O homem como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JOLY, Martine. **Introdução a Análise da Imagem**. Lisboa/Portugal, Edições 70, 1994.

JUSTINA, Reginaldo Dalla. Parceria. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KELKEL, Arion L.; SCHÉRER, René. **Husserl**. São Paulo: Edições 70, 1982.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os Recursos Didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, EDUC, 1989.

MASETTO, Marcos Tarciso. Aula na Universidade. In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAES, Maria Cândida. Sistêmico. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Produção de Conhecimento Científico: Pós-Graduação Interdisciplinar (Stricto Sensu) na Relação-Sociedade**. 2011. 171p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS.

PAGLIARINI, Eliana de Camargo Magalhães intitulada: **A Formação Docente para o Trabalho Interdisciplinar no Ensino Superior**. 2004. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Campinas.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Izabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Prefácio. In: TAVARES, José. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

QUINTANA, Mario. Pequeno Poema Didático. In: **Antonio Poética**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

RAMOS, Geralda Terezinha. Mudança. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RICOEUR, Paul. **A Metáfora viva**. Portugal: Les Éditions du Seuil, 1983.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 4. ed. JAPIASSU, Hilton (Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROHDEN, Humberto. **Poesia da auto-realização: da lagarta à borboleta**.
[HTTP://www.milagres.org/cronicas/poesia_da_auto_realizaoo.htm](http://www.milagres.org/cronicas/poesia_da_auto_realizaoo.htm). Acesso em 15/06/12

ROJAS, Jucimara. A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia. In: MELLO, Lucrécia Stringheta; ROJAS, Jucimara. **Educação, Pesquisa e Prática Docente em diferentes contextos**. Campo Grande: Life, 2012.

_____. **Efeitos de Sentido em Fenomenologia nas Práticas Educativas: Linguagem, Cognição e Cultura**. Anais III SIPEQ & V EFAE. Disponível em <http://www.ded.ufms.br/listprof/currc1/jucimara/PMCHF1.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

_____. **Interdisciplinaridade na ação didática: metáforas e metodologias na Formação do Educador**. Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v.8, n.15, p. 88-101, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte/magia do ser professor**. Campo Grande: UFMS, 1998.

_____. **O Ser Professor: Metodologias e Aprendizagens**. Campo Grande: UFMS, 2000.

_____. Uma experiência interdisciplinar. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Eneila Almeida dos Santos. A linguagem teatral como contribuição pedagógica. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho; PEREIRA, Helena Bonito Couto. (Orgs.). **Linguagens na sala de aula do ensino superior**. 2. ed. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2010.

SANTOS, Maria Célia Calmon Santos. **Análise de duas Práticas Pedagógicas no Ensino Superior Tecnológico: Interdisciplinaridade ou Problematização?** 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Teologia e Educação) – EST, São Leopoldo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SUGIYAMA, Maristela de Souza Goto. [HTTP://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=2&codTd=101446&url=http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4757054T6](http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=2&codTd=101446&url=http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4757054T6). **Formação interdisciplinar em hotelaria: a experiência do SENAC-SP**. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) – Universidade Anhembi Morumbi, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Vol. 13, Núm. 39, setembro-dezembro. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

THURLLER, Monica Gather. **O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. In: PERRENOUD, Philippe. As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed, 2002, p. 89-111.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

APÊNDICE