



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SER ORIENTADOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: uma descrição fenomenológica**

ROSEANE DO SOCORRO DA SILVA REIS FERNANDES
ORIENTADOR: Professor Dr. Wagner Wey Moreira

BELÉM/PA

2013

ROSEANE DO SOCORRO DA SILVA REIS FERNANDES

**SER ORIENTADOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: uma descrição fenomenológica**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPA, sob orientação do professor doutor Wagner Wey Moreira.

Linha de Pesquisa: Currículo, Epistemologia e História.

BELÉM/PA

2013

ROSEANE DO SOCORRO DA SILVA REIS FERNANDES

**SER ORIENTADOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: uma descrição fenomenológica**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPA, sob orientação do professor doutor Wagner Wey Moreira.

Data da Defesa: 04/03/2013

Banca Examinadora:

Professor Doutor Wagner Wey Moreira
Orientador
Universidade Federal do Pará – UFPA

Professora Doutora Terezinha Petrucia Nóbrega
Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Professora Doutora Regina Maria Rovigati Simões
Examinadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Professora Doutora Simone Sendin Moreira Guimarães
Examinadora
Universidade Federal de Goiás – UFG

Professora Doutora Josenilda Maria Maués da Silva
Examinadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA**

Fernandes, Roseane do Socorro da S. Reis, 1969 -
Ser orientador de programas de pós-graduação em educação: uma descrição
fenomenológica / Roseane do Socorro da Silva Reis Fernandes. - 2013.

Orientador: Wagner Wey Moreira.

Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,
Centro de Educação, Programas de Pós-graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Professores universitários - Rio Grande do Norte. 2. Fenomenologia. 3.
Existencialismo. 4. Universidade do Rio Grande do Norte. Programas de Pós-graduação em
Educação - Corpo docente. I. Título.

CDD: 22. ed. 378.12098132

AGRADECIMENTOS

Para mim, dedicar espaço nesse estudo para agradecer não é protocolo opcional, mas oportunidade de registrar publicamente, as pessoas e instituições que comigo viveram esse tempo de vida – da produção da tese. A cada linha digitada, emoção me invade por tudo o que vivi. Agradeço...

À **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, em especial, ao Programa de Pós-graduação em Educação, que por meio de seu colegiado me foi permitido a realização da pesquisa de campo.

Aos professores-sujeitos, **Olga, Dora, Marcel, Fernando, Nélia, Haroldo, Beatriz e Carolina** – a vida de cada um é o que de mais vivo (belo) existe nesse estudo. Sempre sou tocada pela escuta alheia, principalmente quando trazem essa atmosfera do existir. Do tempo em que estivemos juntos, marcas trago em mim da modulação da voz, dos gestuais, dos silêncios, dos olhares. Pessoas raras pela disponibilidade em contar suas valiosas experiências. Esquecê-los jamais!

À professora **Rosália Carvalho** por me ter “adotado” voluntariamente em terra potiguar, aproximando-me dos tão desejado sujeitos.

À professora **Petruclia Nóbrega** pela ajuda na conquista do *locus* de pesquisa, pela acolhida em Natal no seu espaço de trabalho. Percebi quando lá estive na tua ausência e depois em tua presença que ele tem as marcas de um tempo dedicado a olhar os projetos humanos. Sua existência nesse trabalho é de valor singular e precioso.

À professora **Regina Simões** pelas contribuições pertinentes, de um olhar atento ao material produzido para a qualificação. Nobre é seu modo de ser com os alunos – firme nas críticas, mas de fino trato em dizê-las ao outro.

À professora **Josenilda Maués** por ter aceito compartilhar esse momento singular na minha vida. Esse trabalho é fruto também das tuas contribuições nas discussões iniciais no Seminário de Tese. Seus estudos, sua escrita, são inspirações para aqueles que optam por outros modos de viver a ciência.

À professora **Simone Moreira** por ter aceito contribuir com o debate e a qualificação desse estudo. Seja bem vinda!

À professora **Sônia Bertolo**, minha orientadora do mestrado, com quem aprofundei os estudos acerca da docência, que me fez acreditar que eu poderia voar mais alto. Voar só para criaturas aladas, mas em solo imaginei ser uma delas. Valeu pelo que vivemos.

Aos professores **Salomão Hage** e **Olgaíses Maués** pelos diálogos enriquecedores nas disciplinas ministradas no início do doutoramento.

Aos amigos **Flávio, Amélia, Leandro, Edilene, Ghislaine, Sônia Eli, Rita, Damiano, Marisa, Verônica, Walter, Bel** – irmandade pelo bem, pelas buscas e pela tese. Viva a tese!!!!

À **Faculdade de Educação** do Campus de Abaetetuba e à **Faculdade de Educação Física** do Campus de Castanhal em dispor a mim tempo, dentro do possível, para cumprir as demandas do doutoramento.

À prima **Helena** e à tia **Lourdes** pela acolhida nos tempos da pesquisa de campo.

À **minha família**, pela força até nos momentos difíceis que nos abateram. Sem ela tudo ficaria muito mais difícil.

Ao **Paulo**, à **Inah**, à **Ana Clara** e ao **Mano Pablo** (que nasceu nos tempos da tese), minha nutrição diária de afeto. Todos viveram a tese comigo. Amores de minha vida.

Ao amigo **Sérgio Nassar** pelo engajamento na finalização desse estudo. Somos da mesma irmandade – fazedores de tese – tensos, aflitos, indecisos, mas felizes. Dialogávamos até pelos olhares. Grata pelo ombro, pelas longas ligações telefônicas, pelas trocas de e-mails e bibliografias, pelas comemorações de minhas superações. Palavras não existem para agradecer por todo esse afeto dedicado a mim.

À amiga **Anaclan** pelo esmero na leitura e correção/contribuição ao texto final desse estudo. Não há agradecimento à altura de alguém que cuida de um bem querer seu. Sei que tanta dedicação é pela amizade que nos une. Sabes o quanto tudo isso significa para a minha vida. Valeu!!!!

Ao **Wagner** grande inspirador (provocador) desse estudo. Com a notícia de tua partida, a solidão abateu sobre mim, mas deixastes presença pela cartografia das terras estrangeiras (fenomenologia e seus filósofos). Tempo de reclusão para descobrir em mim a tal atitude fenomenológica – que desde sempre enxergo em ti. Dissestes-me que não existem acasos na vida. Concordo! Optamos por viver esses anos de tese juntos. Sei que não foram tempos serenos para cada um, mas

É melhor ser alegre que ser triste

Alegria é a melhor coisa que existe

É assim como a luz no coração

Mas pra fazer um samba com beleza

É preciso um bocado de tristeza

É preciso um bocado de tristeza

Senão, não se faz um samba não (uma tese não).

Aqui estamos nós. Obrigada por tudo!

Essa tese é dedicada à minha existência, pelo reconhecimento que à mulher viver nesse mundo *desigual* é difícil. Definitivamente a vida não pára porque estamos a fazer tese. Sábio nessas horas é ir em frente, porque tão bom é sentir que as coisas são possíveis apesar dos pesares.

Não nos perguntamos se o mundo existe,
perguntamos o que é, para ele, existir.
(**Merleau-Ponty**, O Visível e o Invisível)

RESUMO

Este estudo descreve pesquisa sobre o que é ser orientador em programas de pós-graduação em educação, desenvolvida com oito professores orientadores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base no fenômeno que é situado, tendo como interrogativo: O que é ser professor orientador? Como se exerce a função de orientador? Os dados empíricos foram produzidos por meio de entrevista, cuja intenção é apresentar os modos existenciais que os professores orientadores produzem na experiência de orientar e a identificar como se exerce a função de professor orientador. Nossa tese é de que o ser orientador só pode ser constatado a partir da experiência, não de comportamento sob tutela de um mundo pré-concebido, ao contrário, ao existir no mundo da educação é que se cria o seu estofo existencial. O referencial teórico da fenomenologia de Merleau-Ponty, em especial, a obra Fenomenologia da Percepção dá sustentação a este estudo. Os dados produzidos a partir dos depoimentos dos professores orientadores revelam que ser orientador é estar junto, aprender, abrir horizontes, lidar com a pressão do sistema, com a singularidade da condição humana, um tipo de atividade em que você cresce, aprende, decepciona-se, sente-se importante como em outras ocorrências da vida. A relação entre orientador/orientando deve ser de empatia e não se reduz apenas a uma troca de conhecimentos, mas de afeto, por isso muitas vezes dramática, incluindo as projeções de ambos. Não defendemos que não seja necessária uma formação que atenda às demandas específicas da atividade de orientação. Pelo contrário, uma prática educativa requer interlocuções, entender o que nos acontece, o que fez e por que fez, o que deu certo ou não, é dividir a vida vivida, em um projeto que tenha como estofo o existir humano e suas possibilidades de vir-a-ser.

Palavras-chave: Ser orientador. Fenomenologia. Existência.

ABSTRACT

This study describes the research about what is to be an orienteer teacher into programs of post-graduation in education, developed with eight teachers of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Norte. This is a qualitative research based on the phenomenon that is situated and it has as interrogatives: what is to be a orienteer teacher? How they develop the function of orienteer? The empiric data were produced by interviews that had the purpose to present the existential position that the teachers produce in their experience to orientate and also to identify how they play the function to be an orienteer. Our thesis is that to be an orienteer only can be understood at the time that they start to live the experience, not by the behavior submit a pre-conceived world, in opposite, when they exist in the world of the education is when they create their existential base. The theoretical referential of the Phenomenology of Merleau-Ponty, in special the work Phenomenology of the Perception, gives sustentation to this study. The data produced through the interviews with the orienteer teachers shows that to be orienteer is to be together, to learn, to open the horizons, to deal with the pressure of the system, with the singularity of the human condition, it's a kind of activity that make you grow, to learn, to be disappointed, to feel important like as in others situations in life. The relationship between orienteer and their students must be based on empathy e can't be reduced only into an exchange of knowledge, but also of affection and that's why sometimes is a dramatic relation, including the projections of the both. We do not defend that is not necessary one formation that attends the specifics requests of the activity of orientation. In opposite, a educative practice demands interlocutions, to understand what happen to us, what we have done and why we have done, what it was successful and what was not, it's to share life, into a project that have as its basis the human existence e its possibilities to come-to-be.

Key-words: To be orienteer. Phenomenology. Existence.

RÉSUMÉ

Cette étude décrit une recherche sur ce qu'est c'est être orienteur en programmes de post-graduation en éducation et a été développée avec huit directeurs de thèses du Programme de Post-Graduation en Éducation de l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte. Il se traite d'une recherche qualitative basée en le phenomena qui est situé et il y a comme interrogations: qu'est que c'est être un directeur de thèses? Comme ils exercent la fonction de l'orienteur? Les informations empiriques a été produite à travers de les entrevues avec l'intention de présenter les modes existentielles que les directeurs de thèse a produite en leur expérience de orienter et aussi pour identifier comme ils exercent la fonction de directeur de thèse. Notre thèse est que être orienteur peut être constatée seulement à partir de l'expérience, non sur le comportement basée sur em monde pré-conçue, au contraire quand ils existent dans le monde de l'éducation c'est qu'ils crient leur étoffe existentiel. La référence théorique de la phénoménologie du Merleau-Ponty, spécialement l'oeuvre Phénoménologie de la Perception, soutiens cette étude. Les informations qui a été produites sur les entrevues des directeurs de thèses ont révélé que être directeur de thèse c'est être ensemble, apprendre, ouvrir les horizons, travailler avec la tension du système, avec la singularité de la condition humaine, Il se traite d'un type d'activité dans laquelle vous vous développez, vous aprenez, vous vous decevois, vous vous sentez important comme dans l'autres situations dans la vie. La relation entre le directeur de thèse et ses élèves doit être d'empathie et ne se reduit pas seulement a une échange des connaissance, mais d'affection et, pour cela parfois est dramatique, inclus les projections des tous les deux. Nous ne défendont pas qu'il n'est pas nécessaire une formation que accueille les demandes spécifiques de l'activité d'être orienteur. Au contraire, une pratique éducatif demand interlocutions, comprendre ce que nos arrivons, ce qui nos avons fait et pourquoi nous avons fait, c' est qui est réussi et c'est qui ne pas réussi, c'est diviser la vie, dans un project qui est basée sur l'existence humaine et les possibilités du venir-a-être.

Mots-Clés: Être orienteur. Phénoménologie. Existence.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I - A FENOMENOLOGIA E O SER | |
| 1.1 - Os primórdios da Fenomenologia | 28 |
| 1.2 - Merleau-Ponty, o Filósofo da Existência | 32 |
| 1.3 - A Filosofia da Existência | 34 |
| 1.4 - A fenomenologia e o objeto de estudo da tese | 46 |
| CAPÍTULO II - FENOMENOLOGIA, PESQUISA E EDUCAÇÃO | |
| 2.1 - A ciência e a pesquisa em educação | 48 |
| 2.2 - A Fenomenologia da Educação | 57 |
| 2.3 - A Fenomenologia e o Ser Professor: Antecedentes Históricos | |
| 2.4 - O Ser Professor numa Abordagem Fenomenológica | |
| CAPÍTULO III - O MOVIMENTO DA PESQUISA: A PERCEPÇÃO DO SER ORIENTADOR | |
| 3.1 - O <i>locus</i> da pesquisa | 84 |
| 3.2 - Os professores orientadores (sujeitos da pesquisa) | 87 |
| 3.3 - A organização dos dados produzidos | |
| CAPÍTULO IV - A FENOMENOLOGIA E O SER ORIENTADOR | |
| 4.1 - Ser professor orientador: a análise ideográfica | 103 |
| 4.2 - O exercício da função de orientador: a análise ideográfica | 118 |
| 4.3 - Ser professor orientador: a análise nomotética | 126 |
| 4.4 - O exercício da função de orientador: a análise nomotética | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| BIBLIOGRAFIA | 144 |
| APÊNDICE | 151 |

INTRODUÇÃO

A expressão vocabular humana não sabe ainda e provavelmente não o saberá nunca, conhecer, reconhecer e comunicar tudo quanto é humanamente experimentável e sensível.

(**José Saramago**, Ensaio sobre a Cegueira)

Considero relevante, longe dos formalismos dos registros acadêmico-científicos, revelar os caminhos adotados por mim desde o nascedouro, amadurecimento de meu problema de pesquisa até a consecução da pesquisa propriamente dita. Este desvelamento, pretensiosamente, constitui-se em veículo privilegiado de ensino-aprendizagem para quem vive ou pretende viver o movimento da pesquisa científica.

Tantos são os interrogativos no tempo da tese (que nos afligem e às vezes nos silenciam, sim!). Daí relatar a todos os leitores e não somente à banca examinadora sob que itinerários produzi minha tese — o que me movimenta para tal estudo; os referenciais apresentados para validar posições e compartilhar aprendizagens provindas do objeto/sujeitos de meus estudos.

Estudos são também heranças de registros daquilo que nos acontece, nos afeta, nos comove, nos causa tensão — é pensar o processo da investigação a partir da experiência/sentido. Daí acentuar nesse movimento de pesquisadora, a relação existencial de minha vida pessoal/profissional na/pela docência.

A opção ao longo desses anos de atuar na/pela docência se confunde com as reminiscências de minha infância, no convívio familiar cotidiano, a marca da presença de quatro mulheres professoras. Sabendo ler e escrever, ingressei na escola aos cinco anos de idade, só que ela não se constituiu para mim como um espaço fértil para grandes construções. As aulas resumiam-se a exposição de conteúdos das disciplinas pela professora.

Fui normalista e os três anos do curso de Magistério restauraram aqueles sonhos longínquos do que seria a escola, por meio de discursos e práticas pedagógicas repletas de encantamento, tanto que me conduziu para minha primeira experiência como professora numa instituição privada. Tempos depois, na busca de novos substratos pedagógicos, ingressei no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A graduação instaurou em mim questões diversas do que eu vivera até então, pois o que ali discutíamos não “cabia” no local em que trabalhava. Tais inquietações, tecidas dolorosamente, implicavam em novas buscas, cujo ingresso no ensino público se constituiu numa de suas principais expressões. Talvez ali encontrasse a ribalta para atuar com liberdade — o diferencial é que estaria em outra função, atuando como Supervisora Escolar, agora na rede pública de ensino inaugurando outra experiência profissional.

Paralela à atividade de Supervisora Escolar, em 2000 ingressei na Educação Superior numa instituição privada com a função de coordenar a formação continuada de professores. Surgiram nesse contexto, os grupos de estudo coordenados por mim (pedagoga), como convite para reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, experiência que me motivou a ingressar no Mestrado em Educação (2005-2007), quando analisei os sentidos que os professores que atuavam na Educação Superior davam à Formação Continuada.

Nessa ocasião, após a segunda entrevista, os discursos produzidos pelos docentes foram demarcados quanto aos registros dos momentos iniciais da docência vividos por cada um, geralmente acompanhados por sentimentos de dúvidas e incertezas. Foi um tempo de outras escutas acerca do que é ser/estar professor (NÓVOA, 1995), que me provocava demasiadas reflexões sobre as contribuições das pesquisas educacionais, incluindo a minha, para o campo da Formação de Professores.

A tessitura dessas experiências ora rememoradas e registradas a partir do mestrado e do meu campo de atuação profissional inspirou-me para uma nova empreitada: o ingresso no Doutorado Acadêmico, determinante para os avanços conceituais em meu percurso pessoal/profissional e no esforço de contribuir para a ampliação dos saberes acerca da temática a que me propunha a investigar, a formação de mestres e doutores. Concomitante a esse

novo investimento de estudo — Doutorado Acadêmico —, em 2010 iniciei minha trajetória no magistério superior no curso de Pedagogia da UFPA — campus de Abaetetuba.

De imediato, além da atribuição de ministrar as disciplinas a mim conferidas, tive que assumir a orientação de cinco trabalhos monográficos. Devido a esse novo cenário profissional, confesso que me deparei com a tal ‘solidão acadêmica’ enunciada pelos professores-sujeitos de minha pesquisa do mestrado, quanto ao início na carreira. Sentia-me profundamente insegura se estaria conduzindo as disciplinas de maneira satisfatória ou não, assim como as orientações dos trabalhos monográficos dos alunos concluintes.

Fui afligida por alguns conflitos: Como se é um professor-orientador? Como conduzir o processo de orientação na produção de trabalhos acadêmicos? Há uma conduta que garanta uma excelência desse processo? Como lidar com os sentimentos de angústia, insegurança que acometem o professor-orientador iniciante? Motivada e impelida nesse novo desafio, percebi que também era sujeito dessa tese, por ela carregar o embate entre meus escapes, receios, medos... pessoais e profissionais.

Minha intenção inicial era o investimento num estudo sobre como se configura a aprendizagem profissional da docência de um professor iniciante. Que tipos de sentimentos vivenciam no início de tal atividade? Como os saberes construídos na experiência, do tempo inicial da docência, servem de referência para os professores durante o resto da sua carreira?

Um novo olhar para a literatura científica sobre a Formação de Professores da Educação Superior, à primeira vista tão familiar, surpreendeu-me sobre uma nova realidade: deparei-me com uma vasta produção teórica sobre o início da carreira docente na graduação. Naufragada essa primeira intenção de pesquisa, refleti sobre outros rumos de estudo, então investi em novas buscas, quando identifiquei a raridade de estudos (FOLLARI, 2006) sobre a atividade de orientação na pós-graduação. A força da produção nessa área é canalizada para o professor e seus modos de pesquisa, sendo carente sobre os modos de ser orientador.

Procurei também, pesquisas que falassem “com” o professor orientador, não no que sua conduta em processos de orientação se aproximava ou se distanciava da perspectiva idealizada pelo pesquisador, mas em que sua

vivência fosse ouvida e, para além de um protocolo de acontecimentos e eventos, ganhasse um novo estatuto: a experiência como espaço de sentido/formação/existência.

Hoje se assume no campo da Formação de Professores que a história de vida pessoal é inseparável da história de vida profissional. Elas compõem a maneira como o professor se relaciona com a carreira e com os seus alunos. Como bem registrou Nóvoa (1992), ensinamos não o que sabemos, mas o que somos. O que somos tem ligação íntima com as experiências protagonizadas por nós ao longo de nossa existência.

Acredito que o ser professor orientador é *existencializado* de inúmeros modos, singulares e diversos, na resistência ou convalidação das tarefas que caracterizam tal atividade e no que vivenciam na vida cotidiana — no que conseguem significar essa vivência e narrar sobre ela. São atitudes, posturas atreladas à condição de cada profissional, que se revelam na cadência de atuar, de falar, de pensar, de como vão tecendo papéis e relações com os outros e com o mundo.

As experiências nos estruturam, nos definem, nos identificam, dizem quem somos. Não significa, contudo, a repetição indefinida de um modo de ser e estar no mundo. Este estudo a que me proponho carrega as marcas e inquietudes da minha experiência pessoal/profissional, agora também na condição de professora orientadora e a motivação em descrever sob outras lentes teóricas o que é ser orientador.

O que problematizo?

As atividades de pós-graduação no Brasil surgem pela exigência de titulação dos professores universitários para elevar o nível de qualificação do ensino superior, além de investir na formação para a atividade de pesquisador com o intuito de desenvolver a pesquisa científica no país e garantir o treinamento de profissionais para o mercado de trabalho em ampla expansão (OLIVEIRA, 2005; VELLOSO; VELHO, 2001).

Assim, em 1969, a pós-graduação é institucionalizada mediante o Parecer nº 977/69, tendo como relator o conselheiro Newton Sucupira, do extinto Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com alocação de recursos humanos e financeiros, uma vez evidente que o ensino de graduação era insuficiente para atender as novas demandas profissionais decorrentes da nova realidade econômica da época.

Ainda de acordo com o referido Parecer, o sistema brasileiro de pós-graduação organiza-se em dois ciclos de formação sucessivos, similares ao *Master Degree* e ao *Ph Doctor* do modelo norte-americano. Essa fase é difícil, pelas precárias condições que os orientadores tinham para desenvolver o seu trabalho, denominado por Saviani¹(2002) como período heróico. A partir de 1975 são produzidos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que segundo Machado e Alves (2000) assumem as seguintes configurações:

- O I PNPG (1975-1979) situa a pós-graduação como um subsistema do sistema universitário, intencionada a atender às demandas de desenvolvimento social e econômico e capacitação de professores para atuar na educação superior. Há um destaque também para a redução das disparidades regionais quando de sua expansão;

- O II PNPG (1982-1985) reafirma a missão da pós-graduação em qualificar os docentes para atuação na educação superior, condução de pesquisa científica e tecnológica para atender os setores público e privado;

- O III PNPG (1986-1989) traz a constatação de que a quantidade de cientistas brasileiros não era suficiente para garantir avanço científico e tecnológico para o século vindouro. Demarca ainda, preocupação com as diferenças regionais e na formação e permanência de pessoal na Amazônia;

- Entre os anos de 1990 a 2004 é elaborado um documento indicativo, fruto de um Seminário Nacional intitulado Discussão da Pós-graduação Brasileira², com recomendações que posteriormente foram implantadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como expansão desse sistema, variação dos modelos de

¹ Um dos pioneiros (orientadores) da pós-graduação no Brasil.

² Foram convocados para tal evento, pró-reitores, comunidade acadêmica, agências de fomento, pós-graduandos.

cursos oferecidos, novo modelo de avaliação e penetração internacional da pós-graduação;

- Após quinze anos é produzido o V PNPG (2005-2010) tendo como meta o fortalecimento da ciência e tecnologia, a qualificação dos professores para atuação em nível superior e formação de recursos humanos para mercados não acadêmicos.

Em um balanço sobre as propostas contidas nesses diversos planos, Machado; Alves (2005, p. 8) concluem que algumas situações permanecem resistentes ao longo desses anos de existência do sistema de pós-graduação e pesquisa no Brasil como:

[...] as fortes diferenças regionais a serem superadas, com a flexibilização do modelo de pós-graduação e com a busca de autonomia no desenvolvimento científico e tecnológico do país. Trata-se de concepções e metas “persistentes”, que estão presentes desde o início da história da pós-graduação brasileira, mas que ainda não foram devidamente superadas, solucionadas e alcançadas.

São problemas que nos parecem carecer de longevidade para serem superados, uma vez que ainda resvalam no teor do VI Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 volume 1, como a melhoria do desempenho do sistema, o financiamento e a sustentabilidade, as políticas de cooperação internacional, a avaliação. Esse documento propõe ainda, com a ajuda das agências de fomento, duas ações distintas, mas complementares:

1) atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes do estrangeiro; 2) enviar mais estudantes e pós-doutores ao exterior, em vista da dinamização do sistema e captação do conhecimento novo. Continua sendo a internalização o alvo a ser atingido (2010, p. 22).

Esse Plano esboça ainda, uma nova dinâmica para esse nível de ensino no Brasil, com oferta apenas de mestrado profissionalizante para atender uma demanda do mercado nacional em ampla expansão e doutorado acadêmico. A

intenção é que o mestrado acadêmico seja extinto, incorporando-se à etapa final de uma graduação cursada em tempo de cinco anos, seguindo o modelo proposto pela Declaração de Bolonha³. Porém, admite que essa proposta é inviável por necessitar de uma profunda reforma na educação superior atual.

A organização desse sistema em caráter *stricto sensu* compreende três cursos — mestrado acadêmico, mestrado profissionalizante e doutorado — que objetivam qualificação específica em determinados campos de conhecimento. Nesses cursos são exigidos o cumprimento de atividades didáticas e acadêmicas, além da defesa pública pelo aluno de dissertação ou tese, tutelado por um professor orientador para a aquisição dos títulos de mestre ou doutor.

Atualmente, segundo a CAPES⁴, no Brasil, dispomos de 5333 cursos de pós-graduação, assim distribuídos: 3014 (mestrado), 1820 (doutorado) e 499 (mestrado profissional). Sendo na área da Educação 120 (mestrado), 62 (doutorado) e 22 (mestrado profissionalizante). O primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado é criado em 1969 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, data em que também é estruturado o sistema de pós-graduação brasileiro.

No que tange ao sistema de avaliação dos programas de pós-graduação, este não sofre grandes alterações no atual Plano, permanecendo como parâmetros a escala numérica de 1 a 7, com destaque para os resultados obtidos com aquilo que o referido Plano define como “o rigoroso papel que a avaliação por pares vem desempenhando no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) ao longo das décadas [...]” (VI PNPG 2011-2020, 2010, p. 22).

Esta perspectiva de avaliação é tida por Machado; Alves (2005, p.9) como um “sistema de avaliação centrado na produtividade”, mecanismo indutor e controlador da produção científica dos pesquisadores brasileiros, que gera desde a década de 1990 um ritmo veloz no alcance dos padrões internacionais de excelência em pesquisa e publicação. Segundo dados do VI PNPG 2011-

³ Documento assinado pelos ministros da educação dos países europeus, propondo mudanças na educação superior, assumidas pelos países signatários, principalmente em promover reformas nos seus sistemas de ensino.

⁴ Data de atualização – 22/01/2013.

2020 vol. 1 (2010, p. 23), o Brasil hoje carrega a marca de 14º lugar na SciVerse Scopus⁵, o que

[...] elevará nossa ciência a patamar de excelência que nos permita não apenas antever novos saltos de qualidade, mas também caminhar para a obtenção do primeiro prêmio Nobel da ciência brasileira.

Daí o investimento do governo federal em ampliar a pós-graduação e fortalecer seu sistema de avaliação, assumindo nesse mesmo documento que a pesquisa é seu núcleo de existência, contudo silencioso quanto ao contexto de ensino-aprendizagem iniciado na relação orientador e orientando que gera a produção acadêmica nacional.

Decorridos esses quarenta e quatro anos, apenas na última década com sua expansão é que a atividade de orientação de teses e dissertações “começou a fazer-se notar como prática significativa” (BIANCHETTI; MACHADO, 2008, p. 3), cada vez mais prestigiada. Ressalva apenas para Castro, que na década de 1970, publicara “Memórias de um Orientador de Teses”, ensaio pioneiro sobre sua experiência como professor orientador de teses, com reflexão para aquilo que nomeia como seu estilo pessoal de atuação.

Na atualidade, a quase totalidade das pesquisas que localizei⁶, predominantemente, refere-se a temas como: a história da pós-graduação; as políticas de pós-graduação; a legislação, regulamentação e funcionamento de tal sistema; a estrutura curricular; as características das teses e dissertações; o sistema de avaliação; o produtivismo acadêmico.

Parece-me que a opção por essas temáticas justificam-se pelos princípios assumidos pelo Sistema Nacional de Pós-graduação, que centra na produtividade sua via condutora, uma vez que, os investimentos e ações

⁵ Banco de dados, com acesso por meio de assinatura, que dispõe aproximadamente de 18.000 mil títulos internacionais dos campos científicos e técnicos.

⁶ Pesquisa exploratória nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Revista Brasileira de Educação; Banco de Dados da CAPES; CDs rom de eventos como Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA); Bibliotecas Digitais de Programas de Pós-graduação.

governamentais para a ciência têm como escopo o desenvolvimento econômico do país. Daí vem a urgência em acelerar a produção científica brasileira, que ganha quantidade de publicações nas últimas décadas, por ser critério valioso nas avaliações a que são submetidos os Programas de Pós-graduação junto à CAPES.

O fato é que a ingerência destas políticas na produção afetou o cotidiano dos pesquisadores, especialmente obrigou-os a escrever e publicar, o que tem o seu aspecto positivo, uma vez que a nossa tradição era de grandes mestres, uma cultura da transmissão oral, que ainda predomina no ensino (MACHADO; ALVES, 2005, p.13).

Fica claro que uma nova cultura se instala na pós-graduação brasileira, do objetivo inicial de qualificar professores para atuarem na educação superior, assume agora como vetor a formação do pesquisador.

Este novo paradigma, se fez sentir fortemente, inicialmente, por uma medida drástica: a redução de prazos para conclusão de dissertações e teses, passando para dois e quatro anos respectivamente. Até esse momento, não havia prazos tão rígidos, nem era limitado o número de orientandos (MACHADO; BIANCHETTI, 2006, p. 3).

Tal realidade ressoa na relação de orientador e orientando, uma vez que cabe aos dois produzir e viver a tese e dissertação sob os ditames das agências reguladoras, que nem sempre coadunam com seus interesses ou com o que acreditam que seja viver a vida acadêmica. Talvez esse silêncio ocorra por ser a atividade da orientação confinada à relação orientador-orientando com pouca ressonância no coletivo (MACHADO; BIANCHETTI, 2002).

Machado (2000, p. 144) é incisiva ao dizer que: “[...] como aceitar que o procedimento nobre sobre o qual repousa o processo ensino-aprendizagem da pesquisa não seja, ele mesmo, alvo de pesquisa?”. Um investimento nessa direção não seria dar valor à experiência como mote de estudo, uma vez que a

instrumentalidade ainda é a melhor aliada para as sociedades em franco desenvolvimento? Mazilli (2009, p. 11) destaca que “[...] investigações que tomem como objetos de estudo as práticas de orientação de dissertações e teses [...]” ainda são pouco cotejadas pela literatura, constatação decorrente do estudo exploratório para o seu pós-doutoramento.

Encontrei também na coletânea organizada por Bianchetti; Machado (2002), narrativas de professores orientadores sobre suas experiências na orientação de dissertações e teses. Alguns trechos narrados por eles chamaram minha atenção:

[...] não se cria da noite para o dia um orientador (MACHADO, 2002, p.46). As relações entre orientador e orientando [...] trata-se de um relacionamento que, pela sua duração e intensidade, é atravessado por momentos delicados de convivência humana (SEVERINO, 2002, p.77). Por persuasão ou por índole, orientadores variam em seus estilos de trabalho (CASTRO, 2002, p.134). [...] cultura, já arraigada no corpo docente, de encarar a orientação como uma atividade espontânea e predominantemente de caráter individual (SAVIANI, 2002, p.159). O aluno fica à mercê da competência ou incompetência do orientador (BIANCHETTI, 2002, p.175). [...] leitor qualificado: o orientador da pesquisa. Orientar aqui de início significa ajudar o orientando a descobrir o que quer investigar (MARQUES, 2002, p.231). Algumas crenças vinculadas ao senso comum nos meios universitários conduzem à aceitação do princípio de que todo doutor é um bom orientador. Entendo que, apesar de se tratar de duas habilitações distintas (competência metodológica e capacidade como orientador), a segunda sofre o rescaldo da primeira (HAGUETTE, 2002, p.372).

A partir dessas percepções dos personagens — professores orientadores — da cena acadêmica da qual fazem/fizeram parte, dos sentimentos de denúncias, inquietações, alegrias, dificuldades, encontros, desencontros, que me dou conta da complexidade que envolve a atividade de orientação de dissertações e teses. Não existe formação específica para tal atividade, tanto que Machado (2000) distingue as funções de professor, pesquisador e orientador, ressaltando que não podem ser confundidas, por exigir qualificações específicas.

A precariedade de estudos neste campo se explica pelo fato de, aparentemente, as funções de professor, de pesquisador e de orientador serem entendidas como recorrentes. [...] trata de funções da mesma natureza, porém com diferentes especificidades (MAZZILLI, 2009, p.63).

A orientação é uma atividade significativa, mas vem sendo silenciada na legislação, sem balizadores para o seu exercício, o que conduz os professores orientadores a terem condutas diversas de acordo com suas experiências. Eis o que alguns alunos expõem nesse sentido quando da vivência como orientandos em cursos de pós-graduação:

[...] é preciso [...] que o orientador seja sensível às particularidades de cada um dos seus orientandos [...] (GHIGGI, 2005, p.112).

[...] cada orientando exigirá do orientador uma postura particularmente diferenciada, baseada em princípios da subjetividade de cada ser humano [...]; se o grau de empatia entre eles for positivo, o acesso entre suas comunicações repercutirá pelo viés da liberdade, visando a uma comunicabilidade significativa, norteada por princípios de contribuição mútua e solidária (DUARTE, 2005, p.112-140).

Aceitar a experiência vivida como referência na construção profissional, materializa uma reação à visão que se ancora na racionalidade técnico-científica, ao entender que para exercer a orientação em pós-graduação o professor orientador necessita apenas da certificação em cursos de mestrado e doutorado. O ser orientador tem a ver com aquilo que esse sujeito vive. Por isso, **os sentidos que os professores atribuem ao que é ser orientador** constitui o objeto de minha pesquisa, sendo relevante na investigação, a saber: O que é ser um professor orientador? Como se exerce a função de orientador?

Para nortear este estudo, assumi como:

Objetivo geral

- Descrever o que é ser um professor orientador.

Objetivos específicos

- Apresentar os modos existenciais que os professores orientadores produzem na experiência de orientar;
- Identificar como se exerce a função de professor orientador.

A **relevância acadêmica** e a pertinência da pesquisa justificam-se porque não busco imediatamente ou tão somente uma teorização a priori sobre o que é ser orientador, mas descrever esse ser a partir do mundo vivido dos sujeitos com a possibilidade de chegarmos a sua essência.

A **relevância social** da pesquisa destaca-se decorrente da baixa produção sobre essa temática. Um novo estudo cria a possibilidade de rompimento do silêncio acerca da atividade de orientação na pós-graduação.

A **relevância da pesquisa ao Programa de Pós-graduação** ao qual me vinculo está articulada nas justificativas anteriores, além da originalidade do estudo/pesquisa e na abordagem teórico-metodológica na qual assenta-se – a fenomenologia.

As intenções metodológicas

Re-aprender a olhar o mundo na sua historicidade, a partir de seus processos é meu desafio enquanto pesquisadora que me aventuro a ser, já que a realidade se constitui muitas vezes contra o meu modo de entendê-la e contra os meus desejos. Para deparar-me com “meu” objeto de estudo, foi necessária uma simetria de ida e retorno, na tentativa de aproximá-lo de aportes teóricos e de minha sensibilidade, que permitiram entendê-lo em sua essência.

A realidade tem muitas versões, não existe um local fixo onde as informações estão à minha espera para serem coletadas. Os dados são produzidos na estreita relação que estabeleço com eles, a partir de minhas experiências de vida e filiações teóricas. A essa ideia, Santos (2004, p.83) pontua que “[...] o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento”.

Assim, pesquisador e sujeito se fundem, pois a realidade observada, inclui o próprio observador como parte dela. É por meio de minhas experiências que é possível a mim (pesquisadora) interrogar o mundo ao meu redor, perceber o ambiente, filtrando-o por meio de outras percepções. Ao entrevistado, com o aceite de participar da pesquisa, assume ser protagonista de um conhecimento relevante para o outro.

Na busca de romper com os preceitos que demarcam a objetividade como farol de conhecimento sobre o mundo e as pessoas, é que a experiência do mundo vivido assume relevo nesse estudo. O processo de busca de respostas aos objetivos propostos me permitiu dialogar com um referencial teórico, sugerido pelo meu orientador, que explicitasse algumas possibilidades necessárias à compreensão do objeto de estudo delimitado — a fenomenologia.

Após leituras de teóricos que assumem essa abordagem como foco de seus estudos (ARANA, 1987; BICUDO, 1997; DATIRGUES, 2005; MARTINS, 1992; MERLEAU-PONTY, 2006; MOREIRA, 2004; MOREIRA, 1990; MULLER, 2005; SOKOLOWSKI, 2004), minha adoção à pesquisa fenomenológica dá-se pela identificação de enleios com o meu objeto de estudo, por caracterizar-se pela ênfase à vida vivida de professores orientadores, demolindo a certeza aparente de conceitos instituídos, para assim recuperar o vivido como dado de investigação, dando o devido valor ao que é sensível — a consciência perceptiva.

Outro achado — a descoberta em mim da atitude fenomenológica —, necessária para eu ter desenvolvido o pretense estudo, uma vez que não existe “o” ou “um” método fenomenológico (MASINI, 2009). A atitude fenomenológica é uma descrição do ato reflexivo para revelar o irrefletido, aquilo que não vemos na “atitude natural”.

Ter optado por essa abordagem também significou um ousado investimento no campo filosófico e, de um modo bastante apreensivo, reconhecer a lacuna teórica existente em minha formação acadêmica como pedagoga. A abordagem fenomenológica é descritiva porque no interior da estrutura discursiva busca os sentidos que circulam no fenômeno humano. A proposta da descrição é que no discurso seja revelada a condição originária do sentido de ser no mundo, é propiciar a percepção do sentido que ele já deu ao

mundo. A procura do sentido oculto do fenômeno — não percebido espontaneamente — é o desafio do pesquisador

Minha intenção de pesquisa coaduna com a fenomenologia por ser uma filosofia da existência, que se instala na concretude do mundo vivido, que tem seu expoente na experiência. Embora,

claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode” (SARAMAGO, 1998, p.56).

Agora, convido⁷ você a ser leitor dos modos como existimos na produção desse estudo, o que nos permitimos sentir, enxergar, intuir. Lembrando que, enquanto pesquisadores não partimos com verdades concebidas acerca de um problema específico, mas conduzimos nossa pesquisa a partir de uma interrogação acerca de um fenômeno situado, ou seja, que está sendo vivenciado pelo sujeito e aberto às aventuras da reflexão. Enfim, pelas nossas buscas discretas e secretas, ora ousadas, confessamos que não foi um achado de consumo imediato, mas que aprendemos muito sobre nós e como somos nesse mundo.

Tendo os pontos anteriores esclarecidos, passamos agora a descrever como esse estudo está configurado:

No primeiro capítulo “**Fenomenologia e o Ser**” apresentamos como se constrói a trajetória da fenomenologia, principalmente no século XX quando firma-se como filosofia. Há ainda um investimento no legado filosófico de Merleau-Ponty, filósofo da existência, que desafia a tradição intelectualista, na defesa de que a capacidade de pensar do homem é vinculada ao corpo e à percepção.

⁷ Assumi na introdução a narrativa desta tese com o uso do pronome na primeira pessoa do singular (EU), por ser um relato memorialístico de minha trajetória profissional e do que vivi no tempo de amadurecimento dos caminhos que assumiria para a execução de tal estudo. A partir do Capítulo I até as páginas finais, a narrativa passa a ser apresentada com o pronome na primeira pessoa do plural (NÓS), já que o texto tem a autoria do dueto composto por mim e meu orientador.

No segundo capítulo **“Fenomenologia, Pesquisa e Educação”** remontamos o surgimento das ciências do homem, fruto da emergência de uma nova sociedade, que enfrenta o paradigma dominante da Ciência Natural no estudo dos fenômenos humanos. Evidenciamos ainda, a moldura histórica e evolutiva da pesquisa qualitativa e a fenomenologia da educação comprometida com um projeto existencial que ensina o sujeito a educar-se e a reaprender a ver o mundo.

No terceiro capítulo **“Fenomenologia e o Ser Professor”** produzimos um resgate histórico do que é ser professor consagrado na biografia da profissão. A partir da fenomenologia nossa tentativa é de capturar pressupostos analíticos que ajudem a construir uma matriz referencial teórica/existencial, que revele outras possibilidades de compreender o ser professor.

No quarto capítulo **“O movimento da pesquisa: a percepção do ser orientador”** revelamos o nosso percurso investigativo, com a apresentação dos sujeitos da pesquisa, além do esboço do movimento assumido na organização dos dados empíricos que geraram as unidades de significado para a análise do fenômeno estudado.

No quinto capítulo **“A fenomenologia e o ser orientador”** nosso desafio é a interpretação do discurso dos sujeitos sobre que é ser orientador em dois momentos, pela análise ideográfica no estabelecimento das convergências e divergências com a fenomenologia e pela análise ideográfica das convergências e divergências entre sujeitos e com a literatura científica produzida.

Desta maneira, está organizado o percurso deste trabalho que, neste momento, convido o leitor a desbravar.

CAPÍTULO I

A FENOMENOLOGIA E O SER

O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser (MERLEAU-PONTY, 2006).

1.2 Os Primórdios da Fenomenologia

A filosofia sempre destacou o pensamento como caminho para superar a mera experiência ingênua do mundo e a contemplação sob os olhos do espírito. Pensar é a tradução da postura de ir além da experiência ingênua do mundo, compreensão que assume contornos mais radicais na modernidade com a razão científica moderna que surge nos séculos XVI e XVII, tendo René Descartes (1596 – 1650) e Francis Bacon (1561 – 1626) como expoentes que rompem com o pensamento medieval criado sob os axiomas do dogmatismo cristão – a origem do conhecimento acontece na experiência, mas só a razão pode validá-lo.

Para Descartes, o homem ao libertar-se do seu corpo, estenda-se aí aos seus sentidos, este alcançaria o saber racional, verdadeiro, daí o valor da razão no processo de conhecimento. O acesso à realidade e ao valor objetivo das ideias pelo sujeito cartesiano só ocorreria pelo aval divino, sendo que a fundamentação do conhecimento pela subjetividade pura é intenção que não acontece.

Concebe ainda este filósofo o sujeito como um ente envolto pela realidade mundana, na defesa de que a consciência deve prevalecer sobre a sensibilidade, sendo que sua filosofia preconiza o dualismo corpo/mente. O homem tornando-se indiferente às manifestações do corpo pode possuí-lo em pensamento, pois quem percebia era a alma e não o corpo. A percepção era considerada como um fenômeno nascente da realidade exterior, não da interioridade do sujeito – perceber era pensar esse perceber, no que o objeto torna-se ideia.

Entre o discurso especulativo da Metafísica e o raciocínio das ciências positivas deve, pois, existir uma terceira via, aquela que antes de todo raciocínio, nos colocaria no mesmo plano da realidade ou, como diz Husserl, das coisas mesmas (DARTIGUES, 2008, p.18).

É exatamente nessa terceira via que a fenomenologia investe, na visão das essências, que não se traduz em uma compreensão mística do mundo, mas que um fenômeno pode ser percebido, de algum modo, pela sua transparência. Há registro de que o termo – fenomenologia – fora utilizado pela primeira vez em 1764, pelo médico e filósofo francês Johann Heinrich Lambert, num texto intitulado *Novo órganon*, assumido como teoria da aparência ou falsa realidade (DARTIGUES, 2008) para distinguir a aparência das coisas do que elas são em si mesmas.

Tempos depois, é abordada também por Immanuel Kant (1724 – 1804), filósofo prussiano, que a denomina de *phaenomenologia generalis*, disciplina propedêutica que deve preceder a metafísica⁸, para logo depois, usar o termo como estética transcendental na tentativa de investigar a estrutura do sujeito e das funções do espírito. Argumenta ainda que na relação entre objetos empíricos e as formas de apreensão, o fenômeno seria a dimensão inteligível da experiência, embora sensível e racional, no que destitui do aval divino a investigação transcendental.

É com a fenomenologia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831), filósofo alemão, que o termo ingressa na tradição filosófica com a célebre obra *Fenomenologia do Espírito* (1807). Assegura que o homem não é uma consciência que possui nitidamente seus pensamentos próprios, mas uma vida dada a si-própria, uma vida que procura compreender-se a si mesma – é a ciência da experiência que faz a consciência.

Contudo, só por meio dos estudos de Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 – 1938), matemático e filósofo alemão, que influenciado pelas ideias do

⁸ Disciplina da Filosofia que se ocupa das realidades transcendentais que só podem ser descobertas à luz da razão (ABBAGNANO, 2003).

professor Franz Brentano⁹ (1838 – 1917), é que a fenomenologia se firma no século XX como uma filosofia, um enfoque e um método de pensamento forte. Nesse contexto há uma supremacia da concepção empirista nas Ciências, inclusive nas Ciências Humanas, a qual coloca o primado do conhecimento na experiência, nos fatos em si, invalidando qualquer conhecimento produzido do sentido mesmo desses fatos.

Isso se dá em função da supervalorização do estatuto científico, em bases objetivas, o que resvala naquilo que Husserl nomeou como Crise das Ciências Europeias, resultado da supervalorização do estatuto científico (objetivo) em detrimento das dimensões humanas como cultura, valores, sentimentos, suprimidos pela neutralidade do mundo científico, o que cria um abismo entre a ciência e o mundo da vida (DATIRGUES, 2005).

É no mundo da vida que os enredos humanos são instalados como experiência, que servem inclusive de motes para os estudos científicos, embora sejam ocultados pelas ciências. Vale frisar que a atitude do filósofo não é combater a ciência e seus frutos, mas a supremacia da razão na produção do conhecimento científico. Nesse contexto também é questionado o estatuto da filosofia, tornando-o sem finalidade, afinal todo conhecimento filosófico reduz-se a um fato psicológico, o que abala os objetivos próprios das Ciências do Homem.

Husserl dedica-se a uma psicologia descritiva dos atos que constituem os objetos matemáticos, com adoção do método da análise, que incide numa nova compreensão de subjetividade, embora tenha ido além do psicologismo preceituado por Brentano e na contramão dos discursos da metafísica e das ciências positivas (divorciam sujeito e objeto, corpo e alma, mundo e consciência, fato e ideia, matéria e espírito, sensível e inteligível) que desprestigiam as percepções por considerá-las um equívoco.

Ele — Husserl — propõe o conhecimento de um existente manifesto na consciência, como outra via de acesso à realidade, de um retorno às “coisas mesmas”, um retorno ao mundo da experiência.

⁹ Filósofo alemão que ganha notoriedade com trabalhos no campo da Psicologia, compreendida por ele como ciência da consciência. À Psicologia cabe estudar as maneiras como a consciência institui relações para com os objetos existentes nela mesma, descrever a natureza desta relação e o modo de existência destes objetos.

Os eventos humanos, sendo sempre animados por uma intenção, só podem ser objeto de uma fenomenologia descritiva e jamais de uma matemática ou física do social, do cultural ou do psíquico (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p.61).

Husserl opõe-se ao modelo hegemônico de ciência, sob influência das Ciências Naturais e Matemáticas, como por exemplo, o fez Auguste Comte¹⁰ (1798 – 1857) com a física social. Husserl possui uma incisiva ideia de examinar a realidade de um modo puro e não empírico, ressaltando que não há como compreender o mundo sem compreender a existência humana, conhecimento que não acontece tendo como ponto de partida as explicações científicas, mas o retorno às coisas mesmas, ao irrefletido, ao que não sofreu nenhum tipo de interpretação.

Assim nasce a fenomenologia, propositiva na investigação do objeto percebido e não mais da concepção que se tem dele, com preceito de que a verdade sob o olhar humano assenta-se nos sentidos e não nos fatos em si, embora nem todas as coisas sejam compreendidas de imediato.

[...] Husserl mostra que em relação a algumas coisas nós temos a capacidade de identificar o sentido imediatamente, quanto a outras, temos mais dificuldades. Nós intuimos o sentido das coisas, e para tratar desse tema, usamos a palavra [...] essência [...] (BELLO, 2006, p.22).

A essência das coisas só é percebida pelos sentidos, define então o filósofo. Por isso, a essência é o mais relevante e não a existência dos fatos. Aos fatos é sempre atribuído um sentido, por isso “a fenomenologia husserliana deve ser entendida a partir do papel central que ela atribui à subjetividade” (MACIEL, 1997, p.33). O estudo do fenômeno deve comumente tornar-se um estudo do ser e é por meio da percepção que nos é permitido compreender o ser.

Não há homem interior, da perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior e do idealismo transcendental que despoja o mundo de sua

10 Filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo.

opacidade, postula Husserl. O mundo é compreendido como um fenômeno que se constitui como tal quando manifesto na vivência da realidade, na sua descrição da maneira mais completa possível, para assim, atingir a própria essência das coisas, sua estrutura lógica necessária.

Um dos maiores legados de Husserl foi reviver o conceito de intencionalidade da experiência (sentido de intento), o que o conduz a redefinir o pensamento fenomenológico inicial, “a definir a fenomenologia como a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos” (DARTIGUES, 2008, p.25). Tanto que à filosofia cabe a tarefa da pesquisa, exame e descrição do fenômeno como conteúdo da consciência. Consciência e intencionalidade têm relação estreita entre si, sendo que a consciência é dirigida a algo e a intencionalidade em desvelar algo como resultado de uma interrogação.

Para a fenomenologia “o mundo não é assim nada mais que o que ele é para a consciência. O mundo na atitude fenomenológica, não é uma existência, mas um simples fenômeno” (DARTIGUES, 2008, p.25). O mundo natural é um mundo que o homem não criou, as coisas que nele existem são qualificadas em sua condição de instrumentos. Esse posicionamento do mundo como fenômeno, só tendo sentido na vivência, é que torna Husserl conhecido como fundador da fenomenologia, sendo sua herança filosófica inspiradora para outros filósofos como Martin Heidegger (1889 – 1976)¹¹, Jean Paul Sartre (1905 – 1980)¹² e Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961), que estabelecem elo entre fenomenologia e existencialismo¹³.

1.3 Merleau-Ponty, o Filósofo da Existência

Merleau-Ponty nasce em 1908, na França, onde viveu com a mãe e dois irmãos. Seu pai, como oficial da marinha, tem a vida ceifada na Primeira Guerra Mundial. Durante a juventude (1926 – 1930) estuda filosofia na *École*

11 Filósofo alemão. Recolocou o problema do ser e refundou a Ontologia, por isso sendo reconhecido como um dos maiores pensadores do século XX.

12 Filósofo, escritor, crítico. Sua filosofia assume que a existência humana precede a essência.

13 “Corrente filosófica concebida e exercida como análise da existência, desde que por existência se entenda o modo de ser do homem no mundo” (EWALD, 2008, p. 155).

*Normale Supérieure*¹⁴, na cidade de Paris, local onde conhece Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir¹⁵ (1908 – 1986), Claude Lévi-Strauss¹⁶ (1908 – 2009) que juntos a outros estudantes formam uma geração que lamenta não terem uma filosofia que desse visibilidade aos problemas contemporâneos como as guerras, a arte impressionista, as descobertas da Psicologia e da Psicanálise, entre outros. À época, as Universidades e os Liceus encerram seus cursos de Filosofia com os estudos do filósofo Kant (CARMO, 2002; NÓBREGA, 2007).

Merleau-Ponty, por intermédio do seu professor Georges Gurvitch¹⁷ (1894 – 1965) da disciplina Filosofia Alemã Contemporânea, tem contato com a fenomenologia de Husserl e da filosofia de Heidegger. Como professor ganha destaque como rigoroso filósofo, sendo considerado um dos mais fiéis discípulos de Husserl – embora não tenha tido com ele filiação teórica dogmática – no que influencia uma geração de alunos¹⁸ que tempos depois ganha notabilidade como pensadores.

No ano de 1945 é nomeado professor de Filosofia da Universidade de Lyon, período em que publica “A Estrutura do Comportamento”, seu estudo de mestrado e “Fenomenologia da Percepção”, sua tese de doutoramento, obras que têm como mote de reflexão o corpo e a consciência. Em 1949 é convidado a lecionar na Sorbonne, em Paris, período em que ganha repercussão os cursos que ministra, sendo substituído por Jean Piaget¹⁹ (1896 – 1980) em 1952 quando assume a cadeira de Filosofia no *Collège de France*, maior universidade francesa, permanecendo lá até sua morte.

Torna-se estudioso da teoria da Gestalt²⁰, revelando que o que essa psicologia traz de novo em relação as demais psicologias é o fato de atribuir à estrutura da percepção o caminho para compreender o comportamento humano, o que até então era visto sob as égides da faculdade intelectual.

14 Escola Normal Superior.

15 Filósofa existencialista, escritora e feminista francesa.

16 Fundador da Antropologia Estruturalista.

17 Sociólogo e jurista russo.

18 Joachim Le Breton (professor e legislador francês), Jean-Bertrand Pontalis (psicanalista, filósofo e escritor francês), Michel Foucault (filósofo).

19 Fundador da Epistemologia Genética.

20 Teoria preocupada com os fenômenos de ilusão de ótica. Dependendo da posição de como alguém olha uma imagem, vê uma figura e seu fundo, no que muda de perspectiva, a mesma imagem é vista tendo o que anteriormente era fundo agora como imagem e a imagem passa a ser fundo (MACHADO, 2010).

Merleau-Ponty, a partir dessa descoberta dá à Psicologia da Gestalt importância filosófica nos seus estudos sobre o comportamento humano.

O filósofo vive ainda, a atmosfera da Segunda Guerra Mundial, sendo que constata que a vida social tem forte influência na vida das pessoas, o que o leva a compor em parceria com Sartre e outros intelectuais, um grupo de resistência²¹ inspirado nos preceitos comunistas. Merleau-Ponty e Sartre tornam-se expoentes da Filosofia da Existência na França.

Com o fim da guerra, em 1945, os dois filósofos fundam a revista *Les Temps Modernes*²² com o projeto ambicioso de ajudar na reconstrução da Europa. Merleau-Ponty torna-se seu editor político até os anos de 1952, tanto que nos artigos que publica é nítido seu engajamento político e simpatia pela causa comunista, mas combate a ortodoxia marxista, o que ocasiona o rompimento profissional com Sartre (CARMO, 2002).

Por ocorrência da morte de Merleau-Ponty aos cinquenta e três anos de idade, vítima de embolia pulmonar, Sartre redige um artigo em que rememora a obra do filósofo, a amizade que construíram e a tensão política que ocasiona o afastamento de ambos, num lamento profundo pela perda do amigo (NÓBREGA, 2007).

1.3 A Filosofia da Existência

Merleau-Ponty (2006) desafia a tradição intelectualista, na defesa de que a capacidade de pensar do homem é vinculada ao corpo e à percepção. Sem essa vinculação não é possível uma experiência filosófica. Dedicar-se ao estudo da aparição do ser para a consciência à medida que o mundo se mostra. Volta ao primado do mundo da vida como nascente do sentido.

Reassume, a seu modo, a redução fenomenológica inicialmente proposta por Husserl, que em vez de nos transportar a um ego puro, nos conduz a um ser encarnado, situado no mundo que antecede à reflexão. A

21 Grupo nomeado Socialismo e Liberdade.

22 "Tempos Modernos".

reflexão é compreendida como a experiência sensível, na qual se encontram a gênese do sentido e o estofo do mundo cultural.

Contrapõe-se à fenomenologia husserliana quando nega a essência idealista que cercou o homem no passado, na defesa de que compreender o homem e o mundo só é possível a partir de sua factualidade, que são as contingências que independem das escolhas pessoais. Ao ser lançado ao mundo, ao homem cabe a responsabilidade por suas próprias decisões, tanto que só ele pode mudar a facticidade em projeto.

Sua obra é matizada pelo imperativo filosófico de reaprender a ver o mundo, num empreendimento ontológico²³ em que se fiam todos os problemas relacionados ao ser. Sua filosofia é ontológica quando defende que o mundo é um ser.

É uma filosofia transcendental, que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1).

Ao propor esse contato ingênuo com o mundo, sugere uma volta ao mundo anterior à reflexão, ao irrefletido, ao mundo vivido, sobre o qual o universo da ciência é construído, o que conduz o filósofo a rejeitar as ideias do cientificismo²⁴. Outra crítica endereçada à Husserl é edificada numa justificativa de que sua fenomenologia trata de descrever, não de explicar nem de analisar. Pontua que,

23 “Termo filosófico tradicional para o estudo do Ser enquanto Ser, do que significa ser qualquer coisa” (MATTHEWS, 2010, p.22).

24 Doutrina que atribui primazia à razão, por considerar os conhecimentos científicos como explicação definitiva dos fenômenos (ABBAGNANO, 2003).

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu 'psiquismo', eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como um simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim mesmo o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p.3).

A ciência constrói-se epistemologicamente a partir de dados empíricos, apropriando-se da experiência humana, de homens situados no mundo enquanto nele vivem. Voltar às próprias coisas é um movimento necessário, vital para se entender o papel que o saber científico desempenha na vida humana, destaca Merleau-Ponty ao criar uma filosofia transcendental que designa a abertura do sujeito ao mundo, que coloca em suspenso (o mundo) para compreender as afirmações da atitude natural que são as explicações do senso comum, da percepção imediata do mundo e da realidade feita pelo homem.

Concebe ainda, a transcendência como uma percepção retrospectiva do vivido, um projetar-se do humano para além das possibilidades corpóreas e existenciais, subsidiado por meio das próprias percepções, sensações, intuições e fantasias, tanto que ambiciona uma filosofia que revele o elo corpo e espírito como movimento originário e uma consciência imbricada a um corpo que a atrela ao mundo, que não separa a vida dos acontecimentos.

A tarefa da fenomenologia é estudar “[...] a aparição do ser para a consciência [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.96), revelar o mundo vivido, que é o modo originário da consciência, antes que significados lhe sejam atribuídos. Isto é redescobrir a experiência primitiva em toda sua riqueza e não a descrição de atos psíquicos, numa tentativa de explicar como as coisas e o mundo se manifestam sensivelmente.

No seu pensamento só atribuímos sentido às coisas — aquilo que é dado ao ser ante sua consciência — na sua condição originária, que é sempre polissêmica, nunca absoluta ou acabada. Na existência há sempre sentidos e mais sentidos, tanto que o sensível assume centralidade na vida humana. Afinal, ao longo da vida, o ser humano vê, toca, sente, percebe, ouve, narra, o

que instala nele uma particularidade que não pode ser generalizada a todos os outros seres humanos.

Há uma memória que guarda instantes significantes na maneira como cada ser conduz sua vida. Pensar, perceber, criar, sentir, intuir, amar são modos de consciência que o diferencia da essência dos outros. Cada sujeito, a partir de sua condição, experimenta o mundo que afeta e por ele é afetado. Essas experiências humanas são únicas para cada indivíduo, imprevisíveis, singulares no mundo que habita. O sentido da experiência é a tradução de como se vive, não as explicações fundadas nos preceitos teóricos existentes.

Tudo o que o ser humano sabe é revelado pela experiência do vivido, sem as quais a representação no mundo não teria sentido. “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, p. 14). Homem e mundo são inseparáveis, o homem é consagrado ao mundo que é enigmático, que primeiramente é percebido para depois ser pensado; é o campo de todas as percepções humanas, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que assumem uma unidade pela retomada das experiências passadas com as experiências atuais, da experiência do outro em nossa vida.

O mundo existe independente das elaborações individuais e coletivas sobre os fatos do sujeito nele instalado. Ele — o mundo — é inacabado, está sempre por ser constituído pela interferência da subjetividade humana, que não é um anexo do corpo, mas precisa de um corpo com forma específica, pois conhecer é uma atitude corpórea. O mundo percebido não é um mundo objetivo, apreendido instantaneamente pela percepção, nem uma elaboração subjetiva; o mundo é autônomo, tendo livre acesso pela experiência perceptiva.

Para Merleau-Ponty (2006) a origem da percepção, sua gênese, situa-se no corpo e na relação intencional entre o corpo e o mundo. A intencionalidade é característica da consciência, característica do ser no mundo, que nada mais é do que os diversos pontos de vista — emocional, corporal, sensível... — de relacionamento do homem com o mundo, que não trabalha apenas com um conceito estruturante de consciência, mas procedendo de modo analítico para esclarecê-lo.

Por ela — a intencionalidade — o homem tem a experiência do sentido, que nada mais é do que produzir sua experiência existencial, que ao atribuir sentido ao mundo o constitui, e faz com que enxergue-o como horizonte de

novas possibilidades, de novos empreendimentos, com novos sentidos. A intencionalidade é abertura à atitude perceptiva, um desocultamento do fenômeno, revelando que não cabe exclusivamente à inteligência a via de acesso do homem ao mundo, mas que existem diversas maneiras desse relacionamento acontecer. É um movimento em que a consciência se volta para o mundo e vice-versa.

No que se refere à consciência, define-a como um atributo exclusivo do humano, que o diferencia de outros animais. Ela coexiste no mundo como produto da ação entre o sujeito e o meio, num movimento que gera ambiguidades. Consciência é sempre consciência de algo, é um estado operante no mundo, nada está fora dela. “[...] toda consciência enquanto projeto global se perfila ou se manifesta a si mesma em atos, experiências” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.570).

O ser humano se depara com algo ante a sua consciência, nota esse algo e o percebe em harmonia com sua forma (consciência perceptiva). Após essa percepção, o objeto entra em sua consciência, tornando-se um fenômeno, que é tudo aquilo de que podemos ter consciência. A percepção é um mergulho no sensível, origem e solo de todo conhecimento presente na consciência, fundo em que os atos se liberam ao mesmo tempo em que ela é pressuposta por estes. Passa num primeiro fluxo pelo manancial da consciência, nomeado como nível pré-reflexivo, que é o contato imediato com o mundo, garantia de que a verdade foi atingida.

A percepção torna-se uma “interpretação” dos signos que a sensibilidade fornece conforme os *estímulos* corporais, uma “hipótese” que o espírito forma para “explicar-se suas impressões” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.61-62).

Assim, os sentidos são aliados indispensáveis na imbricação corpo-mundo, na atribuição de significados. “A percepção é o primado da experiência do mundo” (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p.72), forma originária e inicial do conhecimento fenomenal, é o campo da experiência, em que sujeito e objeto são fundidos e lançados ao mundo. É ao mundo da percepção que Merleau-

Ponty empresta a noção de essência, uma vez que a “sua” fenomenologia pretende ser a ciência das essências. Coloca as essências na existência, no que as essências constituem a maneira típica de aparecer dos fenômenos e para conhecê-las há que se fazer uso da intuição.

Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele 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).

A fenomenologia estuda as essências como o investimento do homem para entender sua própria vida no mundo. Por isso, essência não pode ser divorciada de existência, porque a essência da percepção é compreender como a percepção atua nas relações que o ser estabelece com o mundo e com os outros. Melhor dizendo, é o modo como ele acessa o mundo.

A percepção é o campo da experiência no qual se confrontam e interligam o sujeito e o objeto, não é algo que tenha uma conceituação pré-determinada sobre estes. Ela está ali para perceber ou evidenciar as coisas como elas são. A percepção sempre se dá numa estrutura figura-fundo, pois “[...] um mesmo sujeito encarnado pode ver alternadamente de diferentes posições” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.273), por isso ver uma coisa é ver de algum lugar, é tocar, é sentir, é ouvir, é cheirar, é intuir de acordo com as possibilidades dos sentidos numa relação existencial.

É em essência um enlace prático com as coisas, além de uma mera ideia sobre elas, é a maneira como se lida com isso. Dependendo da posição do corpo, o fenômeno é descrito sob variadas perspectivas, imbricado no ato de aparecer, melhor dizendo, ser no mundo assim constitui-se a estrutura fenomenal.

O fenômeno deve ser descrito estruturalmente, mas não como assume o intelectualismo (pura significação), nem como entende o empirismo (pura existência). A estrutura fenomenal é a fusão da existência com a significação, mas que nunca é percebida integralmente, já que o fenômeno aparece em estruturas que tornam cúmplice homem e mundo por meio da intencionalidade,

o que representa a existência do sentido manifesto em diferentes lugares que pode fornecer compreensões.

A cada vez que um objeto é percebido, sensações são reveladas ao homem, embora outras passem despercebidas, o que revela que o objeto percebido pode ter outras conceituações dependendo da posição em relação ao campo visual. “[...] a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência, já que ela imobiliza toda a experiência [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.109). Perceber um objeto é ter representações sensoriais sobre ele, como age sobre os órgãos sensoriais daquele que percebe, é estar presente à consciência.

A coisa percebida se manifesta de múltiplas maneiras pela percepção que se desfaz e se refaz incessantemente, mas isso não se traduz em aleatórias percepções, uma vez que há uma unidade que circunda a percepção de como a coisa se dá. A percepção do fenômeno sempre se dá engajada no mundo, palco para o qual se dirige a consciência do observador em direção a um objeto que chama sua atenção, nomeado de estado de alerta. Pela percepção verdades do existente são manifestas como presenças para o homem.

[...] perceber no sentido pleno da palavra, que se opõe a imaginar, não é julgar, é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo. O fenômeno da percepção verdadeira oferece, portanto, uma significação inerente aos signos, e do qual o juízo é apenas a expressão facultativa (MERLEAU-PONTY, 2006, p.63).

É o estar-se no momento em que as coisas, as verdades, os valores se constituem para o homem. Pela experiência da percepção o mundo é revelado, para chegar ao que a coisa é, num ato filosófico sem palavras. Aí ocorre um fenômeno em que a captura de sua essência só se dá a partir das experiências intencionais dos sujeitos. Não se constitui um evento privado, mas percebido por qualquer consciência perceptiva, uma vez que, tanto sujeito como fenômeno estão no mundo-vida com outros sujeitos que também percebem fenômenos.

O mundo, do qual fala Merleau-Ponty (2006), não é aquele configurado objetivamente, mas o mundo da vida, aquele apreendido pela percepção que tem dimensões e significados de acordo com as histórias que o homem nele constrói. Não é somente aquilo que pensa sobre ele, mas o local em que tece sua vida ao tentar conhecê-lo.

Esse mundo habitável é inesgotável para a consciência humana, nunca se mostra por inteiro à percepção, há sempre um conhecimento latente, enigmático, que ora se mostra, revela-se ao homem, que apreende o mundo num nível pré-reflexivo, que se dirige a ele, estruturando-o, optando por figuras e fundos. É no mundo *percepcionado* que está a fonte de toda a racionalidade — significação.

A condição de ser é ser no mundo, que significa uma aderência da consciência ao mundo, das coisas que nos cercam por meio do corpo, num processo de distribuição de sentidos, daí não existir “homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.6), ele é sempre situado no e ao mundo. Homem é mundo, mundo é homem, um coexiste no outro, eles são imbricados.

Sujeitos também compartilham interpretações, diálogos em comum, o que constitui a experiência da intersubjetividade. Só existimos como sujeitos por meio de nossas relações com objetos fora de nós.

[...] todas as vezes que pensa, o sujeito toma seu ponto de apoio em si mesmo, ele se situa, para além e atrás de suas diversas representações, nessa unidade que, sendo princípio de todo reconhecimento, não tem de ser reconhecida, e ele volta a ser o absoluto porque o é eternamente (MERLEAU-PONTY, 2006, p.498).

O ser fenomenologicamente se mostra a partir da experiência de quando surge para a consciência que é mundana, engajada, o que faz dele e do mundo uma totalidade. Sujeito e objeto são unidos ontologicamente, porque o são no mundo e a maneira como o sujeito se consagra como ser no mundo distingue-o de outros seres, singulariza sua existência, o faz humano.

A descrição do humano para Merleau-Ponty (2006) é um processo de interação entre consciência, corporeidade e cultura. O homem é sujeito corporificado, encarnado, engajado, situado e agindo no mundo, assim como o mundo age sobre ele. Vivenciar a percepção de um objeto fenomenalmente, só ocorre situado corporalmente na revelação do objeto no mundo, atribuindo sentido ao vivido numa relação momentânea e singular.

O corpo tem intencionalidade própria que projeta formas típicas de apreender o mundo, com repertório rico de possibilidades perceptivo-motoras, de acordo com as situações dadas (MERLEAU-PONTY, 2006). A subjetividade humana é expressa por meio do corpo, em que cada “órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.301).

O corpo é colocado em cena como protagonista da experiência, só que o corpo expresso pelo filósofo é o corpo fenomenal. O ser humano nasce e se faz sensível na sua corporeidade como realidade ontológica. “[...] eu não poderia apreender a unidade do objeto sem a mediação da experiência corporal [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.273). A corporeidade é condição para que o ser contate o mundo e dê sentido às coisas, numa realidade sensível percebida pelos órgãos dos sentidos, constituída pelas referências corporais.

O “[...] corpo é [...] encarregado de assegurar a realização intuitiva das ‘intenções’ da consciência” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.553), ele não é só o que é observado e descrito de fora, embora essa seja uma forma legítima também de percebê-lo, só que empobrecida, mas algo que se vive interiormente, habitado e produzido pela experiência subjetiva. As intenções são as explicações do comportamento do ser examinado em direção a um objeto e qual significado tem esse objeto para ele.

O corpo está presente no homem, tanto que jamais pode ser retirado do seu campo perceptual como se fosse um objeto. É um corpo que se lança em direção ao mundo, sensível a todos os outros. Ser corpo “[...] é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.205).

O homem é ser no mundo quando seu investimento corporal modula o originário (pré-objetivo), ao qual está sempre ligado. Nessa modulação, as situações vivenciadas assumem condição existencial e a intencionalidade

corporal faz existir as coisas e nesse mesmo contexto o homem se faz existindo.

O homem, para Merleau-Ponty, é ambiguidade por dois mundos (o do corpo e do espírito), numa dialética tensionada (interioridade e exterioridade), sujeito e objeto, espírito e corpo, orquestrando a vida e a história. A condição dada ao corpo abdica de suas representações habituais (corpo físico, social, biológico, cultural...) para a compreensão de como ele é *percebido*, pelos contornos que assume quando entranhado ao mundo, que não é exclusivamente uma consciência cognitiva, mas intencional.

É o corpo que dá ao homem o sentimento de existir e de contato com os objetos, é ele que permite a ele ser no mundo, sendo elo entre a consciência e o mundo na experiência perceptiva. O corpo vivido, o corpo próprio, é um instrumento ligado na totalidade da existência humana. O corpo do homem está imbricado com outros corpos que também estão relacionados no mundo, realidade que faz com que ele não seja pleno na existência como coisa, daí a compreensão de que o homem não tem um corpo, ele é um corpo.

O corpo fenomenal fundamenta a percepção sobre o sujeito e o mundo. Constitui o mundo, o ser, o tempo e a consciência, o que lhe atribui características da temporalidade e da *mundaneidade* carnal. O ser só pode ser dado a partir da experiência corporificada, fenomenal, que é corpórea por se efetivar e se estender no corpo, veículo de expressividade e significação de eventos existenciais. É pelo corpo que a existência se realiza.

Para garantir o desvelamento de uma racionalidade que sustente a descrição corporal e do mundo vivido, Merleau-Ponty (2006) vale-se da temporalidade, considerada por este uma estrutura existencial complexa, constituída pelo movimento de tempo constituinte (fluxo de escoamento) e pelo tempo constituído (experiências passadas, presentes e futuras), com nascedouro nas experiências pessoais, fruto do que se vive com os outros e dos sentidos projetados na relação do homem com o mundo.

“Só existe tempo para mim porque estou situado nele [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.568). O tempo é quem estabelece o elo entre o homem, os outros e o mundo que percebe, tanto que sua noção não é um dado a conhecer no mundo exterior, não é um espetáculo sequenciado, mas uma dimensão do ser. É pelo tempo que o ser é pensado e sua subjetividade acessada.

Nada é objetivo, antes de ter sido subjetivo. É a subjetividade que permite alcançar níveis de objetividade, pelo que o homem pensa, deseja, gosta, fala, silencia, opta, sofre, conquista, afeiçoa, produzindo seu modo de ser no mundo. Merleau-Ponty (2006) assevera que o que somos enquanto humanos não é puramente “interior”, mas composição das relações que estabelecemos com o mundo, com os objetos externos a nós, por meio de uma estrutura psicológica e histórica em variados tempos: natural, afetivo, histórico.

Só que esse tempo não é o ordenamento dos fatos na formatação de presente, passado e futuro (essa temporalidade não existe) no mundo considerado em si mesmo. Pela temporalidade o ser e a transcendência se cruzam, revelando um adquirido (passado) e polarizando num devir, tanto que quando aciona algum acontecimento ocorrido é porque o homem tem em si, no presente, a significação do que é passado. “Aquilo que para mim é passado ou futuro está presente no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.552).

A consciência é que produz o tempo, dimensão do ser — nós somos o tempo, que é cadenciado da nossa subjetividade, da nossa relação com o mundo. O fluxo de passagem temporal mantém uma forma estável (consciência presente/tempo constituinte) em relação a qual instantes distintos são discernidos (passado e futuro/tempo constituído).

No tempo é que o homem temporaliza seu próprio ser e o ser dos outros. O tempo é matriz da visibilidade e invisibilidade humana porque ser no mundo é se abrir ao porvir e ao possível. A temporalidade é uma das dimensões existenciais do sujeito encarnado e é por ela que a liberdade se torna ser no mundo. O engajamento do ser no mundo é quem sustenta sua potência, condição necessária para que haja liberdade, condição ontológica do sujeito estar no mundo como unidade aberta e liberdade situada. Tanto que a condição de escolha para o sujeito só acontece “[...] se a liberdade se compromete em sua decisão e põe a situação que ela escolhe como situação de liberdade” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.585), num mundo que nem sempre escolheu.

Não há fosso entre liberdade e situação. Elas coexistem numa mesma estrutura e não são absolutas. Quando o homem faz suas opções, uma traz a outra em si, ou seja, a liberdade é sempre situada. Os rumos existenciais a que o homem se propõe é condição da liberdade da qual não pode abrir mão

porque é condenado a escolher como condição para seu existir. Ao escolher um determinado projeto de vida, exclui outros, sendo ele o único responsável por tal decisão, uma vez que a escolha é pessoal. Uma escolha verdadeira é aquela em que optamos como ser no mundo, sendo livres dentro de uma situação porque nossos desejos não são meras contemplações, mas coisas que vivemos.

A verdadeira liberdade só pode ser compreendida na temporalidade da existência humana, no enfrentamento dos desafios que o passado coloca ao ser, na busca de soluções num cenário que formará o futuro. Lembrando que a verdade só se dá em perspectivas porque não é a mesma para todos, depende dos acontecimentos postos e das possibilidades abertas. Ela nunca está no fato em si, está sempre sob o ponto de vista humano, porque “a escolha verdadeira é a escolha de nosso caráter inteiro e de nossa maneira de ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.587).

Sua origem está no tempo, na abertura de cada momento do conhecimento para aqueles que irão retomá-lo e transformá-lo, atribuindo-lhe novos sentidos. Está fundada no sentido da subjetividade, em que nossas opções decorrem do contato do nosso ser interior com o ser exterior. O sentido que o homem reitera as suas escolhas compõe a subjetividade. Preferências, gostos, sentimentos vão sendo *existencializados* por meio dessa estrutura subjetiva que se imbrica com a temporalidade, o corpo, o mundo, os outros.

A liberdade dá a condição de nos tornamos outro homem, de termos outro mundo, de podermos nos relacionar de outra maneira com as pessoas e com as coisas. Ela sempre é o encontro do ser interior com o exterior sobre atos dados e tantas outras possibilidades (MERLEAU-PONTY, 2006), imputando ao homem exclusiva responsabilidade pelo que é.

Ao assumir conceitos centrais de subjetividade incorporada e ser no mundo, Merleau-Ponty (2006) coloca sua filosofia como humanista²⁵, uma vez que a sua visão da condição humana é a de luta para fazer o que é melhor, embora sem a garantia do que seja o melhor.

25 Humanismo é o conjunto de ideais e princípios que evidenciam as ações humanas e valores morais (respeito, justiça, honra, amor, liberdade, solidariedade, etc), defendendo que os seres humanos são responsáveis pela criação e desenvolvimento destes valores (ABBAGNANO, 2003).

É relevante destacar que, Merleau-Ponty (2009) em seus últimos posicionamentos teóricos fez um movimento no sentido de se afastar de uma filosofia da consciência para expressar-se por uma perspectiva demarcadamente ontológica, estruturada na temporalidade, à medida que defende o homem como ser ambíguo (MERLEAU-PONTY, 2009).

1.4 A fenomenologia e o objeto de estudo da tese

Nossa intenção nesse estudo é a partir da filosofia de Merleau-Ponty, das experiências vividas, encontrar outros postulados para conhecer esse homem – o ser orientador – em uma visão ontológica. Pautado em um movimento que nos possibilite mergulhar no sensível daquilo que cada um vive enquanto corpo encarnado nesse mundo, o que nos conduz ao argumento central de que o ser orientador só pode ser constatado a partir da experiência, não de comportamento sob tutela de um mundo pré-concebido, ao contrário, ao existir no mundo da educação cria o seu estofamento existencial.

As experiências nos fazem recriar o espetáculo do mundo a cada instante, em um pensamento que é sempre aberto, dinâmico, atuante. O ser orientador ao expressar o mundo, o outro e a si mesmo é uma apreciação valorosa para o campo científico que tanto preza pela instrumentalidade e olha para os sentidos com certa desconfiança.

A tradição cartesiana habituou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e a da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p.268).

De que ser orientador estamos falando? Daquele que narra suas produções como sujeito que é corpo, que nos conta as motivações que o fazem existir no mundo da educação e não apenas cumprir os protocolos que cabem a atividade de orientar um trabalho acadêmico. Estamos na busca de sua

humanização, porque a educação é um fenômeno humano, tanto que Rezende (1990, p.46) afirma que

[...] devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem.

A educação produz marcas na vida das pessoas na sua condição de ser. Nossa dimensão humana vai além de uma ordem condizente com o lugar social que ocupamos. A atividade de orientar algo a alguém, em um certo tempo de vida, possibilita uma experiência que relatada por quem vive pode invadir a existência de outras pessoas que participam da mesma atividade profissional, eis aqui a fertilidade de nosso estudo.

O orientador existe no mundo-vida e não apenas cumpre o jogo institucional. Nossa busca é pelo sentido existencial do ser orientador em Programas de Pós-Graduação em Educação e da relação com o outro e com o mundo, um encontro com o devir, por meio de um roteiro aberto que testemunha a expressão de vida sempre remetida para novas possibilidades – do vir-a-ser, do ser-aí, do ser-sendo, do ser-com-o-outro.

Anunciamos de antemão que nosso olhar é distante de sínteses generalizadoras, apenas esboça uma viagem filosófica que não tem roteiro previsível, afinal “[...] cada um de nós tem um mundo privado: tais mundos privados não são ‘mundos’ a não ser para seu titular, eles não são o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p.21).

No capítulo seguinte iremos tratar do surgimento das Ciências do homem que se origina da emergência de uma nova sociedade, combatendo a concepção de ciência dominante baseada nas Ciências Exatas e Naturais. Além disso, a pesquisa qualitativa será discutida em uma perspectiva histórica e evolutiva, assim como a Fenomenologia da Educação que é visceralmente comprometida com o projeto existencial do ser humano.

CAPÍTULO II

FENOMENOLOGIA, PESQUISA E EDUCAÇÃO

[...] a ciência desencanta o mundo com sua positividade e seu olhar de sobrevôo, externo e superior às coisas do mundo. Ora, o homem e o mundo são mistérios infinitos [...].
(**Adauto Novaes**, O Homem-Máquina)

2.1 A Ciência e a Pesquisa em Educação

A época denominada modernidade configura-se por algumas convicções herdadas do *cogito* formulado por René Descartes (1596 – 1650) no século XVII, que reluz por todo o século XVIII. A compreensão é de que o pensamento humano, envolto de uma escuridão, renasce simultaneamente à criação de um mundo novo, sempre moderno, às luzes da razão.

Segundo Dartigues (2008), Descartes propalou a convicção de que ao darmos crédito aos sentidos, perambulamos por passos duvidosos na busca das verdades epistemológicas. É dele a herança de fundamentar o conhecimento em um método, só que fez isso à imagem da matemática ao propor no bojo de seu pensamento:

- A fundamentação metódico-maquínica: processos regulatórios, regrados, fixos, sistemáticos e previsíveis de se lidar com o conhecimento;
- A separação corpo-mente: os sentidos sob o olhar da suspeita perdem espaço para a razão na busca do verdadeiro (universal) conhecimento;
- A geometria analítica: sistema de transição entre a geometria e a aritmética, no que estabelece a compreensão de uma civilização regida pelo quantitativo.

Surge desses preceitos uma nova concepção de ciência e de método (ciência moderna), produzida em princípio por Galileu Galilei²⁶ (1564 – 1650),

²⁶ Descobriu a lei dos corpos, enunciou o princípio da inércia e o conceito de referencial inercial, ideias precursoras da mecânica newtiniana.

Francis Bacon²⁷ (1561 – 1626) e Isaac Newton²⁸ (1643 – 1727), validada filosoficamente por Descartes. Foi criada por esses cientistas uma nova lógica de captura da realidade, que distinguia a quantidade da qualidade, o verdadeiro do falso, o objetivo do subjetivo, a certeza das incertezas, sob o imperativo da prova, da demonstração, da verificação, dos mecanismos (critérios demarcatórios).

Essa nova ótica de compreender a ciência renuncia aos dados sensíveis (subjetivos) produzidos pela interferência do sujeito em favor da razão absoluta, abole qualquer conhecimento oriundo da tradição, da fé ou intuição. A infelicidade humana é considerada resultado do predomínio das crenças religiosas sobre a razão. Galileu afirma que o domínio da matemática é que permite a compreensão da natureza, no que oferece à ciência moderna a lógica de investigação e o instrumental de análise da realidade. A qualidade do fenômeno é objetivada porque pode ser mensurada e reduzida à linguagem matematizada. A nova ciência consagra duas visões ante ao fenômeno:

- O objetivismo da ciência: a constância e a regularidade do fenômeno tornam-se prova científica. Conhecer significa quantificar, o que afasta qualquer interferência do sujeito nesse processo;

- O idealismo filosófico: interpretação da realidade material do mundo seguindo as características da personalidade do indivíduo.

Ao pesquisador cabe — apartar suas intencionalidades — em uma disciplina pessoal apoiada em um método científico, que possibilita o seu distanciamento (vital) do objeto de estudo, com a criação de leis universais que configuram o real. Só que na apreensão desse real, há que se ter “uma forte reserva em relação às primeiras aparências, ou seja, uma forte desconfiança ocular” (VEIGA-NETO, 2002, p.25).

Essa nova racionalidade científica — pesquisa quantitativa — que preside a ciência moderna combate agressivamente duas formas de conhecimento: o senso comum (olhares desatentos sobre o mundo) e as chamadas humanidades (saberes jurídicos, filosóficos, históricos...).

27 Político, filósofo e ensaísta inglês, que ocupou-se especialmente da metodologia científica e do empirismo em suas investigações.

28 Cientista inglês, reconhecido como físico e matemático. Foi o primeiro a demonstrar que os movimentos de objetos, tanto na Terra como em outros corpos celestes, são governados pelo mesmo conjunto de leis naturais.

A pesquisa quantitativa trabalha a partir do momento em que o objeto investigado é assumido pelo investigador como contável/mensurável. A lógica desse procedimento carrega consigo a separação daquele que conta e do contado (BICUDO, 2011, p.17).

O sujeito e o objeto são cindidos em virtude de uma pseudo neutralidade epistemológica, característica esta que tempos depois Heidegger (2009) configura como o esquecimento do ser.

No que se refere às Ciências Humanas e Sociais, só no século XIX, com a importação do modelo de racionalidade das Ciências da Natureza (modelo hegemônico), é que buscam se afirmarem como conhecimento científico e serem reconhecidas como ciências, opção que supostamente garante o status de cientificidade ou, pelo menos, a possibilidade de acesso a ele.

[...] as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenómenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento (SANTOS, 2004, p.36).

O escopo dessa constatação funda-se na compreensão de que o objeto de estudo das Ciências Naturais é diferente das Ciências Sociais, que tenta romper com os ditames da ciência moderna que desconfia de qualquer fenômeno gerado a partir de nossa experiência imediata, por ser um conhecimento baseado em ilusões, tanto que aparta natureza e ser humano.

Tal paradigma — das ciências do homem — aponta as fragilidades dos fundamentos sobre os quais a ciência moderna se apóia. Segundo Santos (2004), essas fragilidades estão também no cerne do avanço científico, que ao aprofundar as bases epistemológicas percebeu as limitações do paradigma dominante, o que se esboça desde o fim do século XIX.

O nascimento das ciências do homem representa um novo estatuto, em que fenômenos políticos, sociais, culturais, etnológicos, psicológicos... frutos da emergência de uma nova sociedade sejam inclusos no campo do

conhecimento científico, o que significa enfrentar o paradigma dominante da Ciência Natural. Assim, no século XX, nasce a pesquisa qualitativa, que numa moldura histórica evolutiva, Chizzotti (2003) a confina em cinco marcos, a saber:

- **Marco um** (final do século XIX): é reivindicada uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida.

Muitos estudos, inspirados pela filosofia positivista, tenderam a realizar levantamentos classificatórios de informações que comprovariam os estágios hipotéticos comteanos ou, ao menos, permitiriam fazer classificações de grupos sociais (CHIZZOTTI, 2003, p.225).

- **Marco dois** (metade do século XX): a Antropologia foca estudo na forma como vivem os grupos humanos no seu cotidiano, no espaço de moradia, investindo na percepção de como dão sentido às suas práticas e coesão ao seu grupo.

a etnografia, neste período, baseado no trabalho de Malinowski [...] busca fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do “outro”, procurando enquadrar seu relato nos critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade (CHIZZOTTI, 2003, p.226).

- **Marco três** (após a Segunda Guerra Mundial até os anos 1970): fase de consolidação da pesquisa qualitativa como um modelo de pesquisa. “São reelaborados os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade na tentativa de garantir o rigor dos estudos, ainda inspirado no discurso positivista” (CHIZZOTTI, 2003, p.227).

Adensam-se o debate entre quantitativo e qualitativo, acentuado por algumas teses: a contestação da validade de um modelo hegemônico de pesquisa, a valorização do sujeito e dos seus valores, a relevância da voz dos atores sociais. Os pesquisadores de abordagem qualitativa colidem com a idéia

de neutralidade científica propalada pela ótica positivista. Defendem o vínculo da investigação aos aspectos éticos, culturais, políticos da sociedade.

- **Marco quatro** (décadas de 1970 e 1980): há uma ampliação dos grupos de pesquisa e dos investimentos de natureza pública e privada para tal intento. Surgem novos paradigmas que ressoam na concepção do que seja ciência e de sua contribuição para as questões práticas da vida. Nesse movimento alargam-se as temáticas que inspiram novos estudos e caminhos metodológicos: raça, classe, gênero, cultura.

As pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivísticos e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais urdem os significados e constroem a realidade (CHIZZOTTI, 2003, p. 229-230).

- **Marco cinco** (década de 1990): a pesquisa definitivamente envereda por novos modelos de validade e legitimidade, há uma busca de traduzir a experiência humana em mote de estudo científico e que toda observação deve ser demarcada por uma teoria. Quanto à pesquisa em educação no Brasil existem estudos datados desde o século XX, mas é no final dos anos 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep) que trabalhos são desenvolvidos sistematicamente por equipes de pesquisadores que não são profissionais docentes.

Mais tarde, com o desdobramento do Inep no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gérias, a construção do pensamento educacional brasileiro, pela pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção e formação e de estimulação [...]. O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental (GATTI, 2002, p.15-16).

Pesquisadores desses Centros começam a atuar nas universidades, assim como os professores universitários passam a atuar nos Centros. Até então, a formação para ser pesquisador só ocorria por ingresso nessas entidades ou a ida a outros países para a realização de cursos de pós-graduação. Só no final da década 1960, com a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, é que a pesquisa em educação é assumida pelas universidades, principalmente com a vinda de pós-graduados de outros países. Segundo Gatti (2002), assim define-se a trajetória investigativa em educação no Brasil:

- Nas **décadas de 1930 e 1940** do século XX os estudos investigativos, pioneiros no país, abordam o desenvolvimento infantil e de adolescentes, processos de ensino e medição da aprendizagem, o que revela forte influência da Psicologia, especial de linha behaviorista (comportamental).

- Na **década de 1950** o alvo é a cultura e o desenvolvimento da sociedade sob as matrizes teóricas de disciplinas como a Antropologia e a Sociologia e do movimento de democratizar as práticas políticas no país. Outro marco importante é o aumento da população escolarizada nas séries iniciais pela ampliação do número de vagas nas escolas públicas.

- Na **década de 1960** conquista evidência os trabalhos de cunho econômico, sob a ótica da ciência política, decorrentes do governo militar que instala novas perspectivas sociopolíticas para o país.

- Na **década de 1970** ampliam-se as temáticas de estudo e o amadurecimento metodológico, frutos da expansão do ensino superior. Currículo, financiamento da educação, avaliação de programas, perfil de alunos e famílias, estratégias de ensino, entre outros, viram problemáticas de investigação. Há prevalência ainda de métodos quantitativos, com enfoque tecnicista para análise dos fenômenos.

- Na **década de 1980** há uma hegemonia na opção pelas abordagens críticas, de linhagem marxista. É nessa época que ganha relevo as pesquisas qualitativas e consolidam-se os grupos de investigação em áreas como alfabetização, currículo, educação pré-escolar, ensino superior, avaliação educacional, políticas educacionais, história da educação..., tanto que a

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação²⁹ (ANPEd) consolida-se como espaço de intercâmbio entre pesquisadores e difusão das pesquisas educacionais.

As teorias críticas contribuem com uma nova forma de pensar o processo da pesquisa científica quando questionam a mensuração que fica na dianteira do que o fenômeno quer de fato revelar. As abordagens metodológicas assumem um cunho mais qualitativo do fenômeno e produzem um mosaico de métodos, de técnicas e de análises, com ganho de força pelos estudos antropológicos e etnográficos, os estudos de caso até a pesquisa-ação e pelas pesquisas participantes, as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. Gatti (2002) continua a definir a trajetória investigativa em educação:

- No **início da década de 1990** a maioria dos estudos emerge nas universidades, principalmente dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que a reflexão pedagógica acirra-se na organização e na gestão das escolas.

- Nos **anos 2000** a formação de professores e o currículo ganham centralidade nas pesquisas, fato revelador de um processo de acelerada mudança na sociedade em âmbito mundial, principalmente pela internacionalização da economia que produz impactos na área educacional. Os estudos investigativos ganham força com discussões sobre profissionalização docente, saberes docentes, identidade docente, formação inicial e continuada, autonomia de professores, situando a reflexão para a construção de currículos que qualifiquem a formação do professor.

No cerne dessa constituição histórica da pesquisa em educação está o desejo do campo da educação de se desvincular das epistemologias das Ciências Sociais, na busca de uma afirmação científica e de uma identidade própria para o estudo do fenômeno educacional.

Nessa esteira, Libâneo (2002) faz uma tentativa de encontrar um objeto próprio para a Ciência da Educação, contudo ao argumentar sobre tal investimento, faz uso de categorias de outras áreas do conhecimento. Para Gatti (2002), a pesquisa da educação consagra alguns autores, aceitando suas

²⁹ Promove reunião anual de pesquisadores da área da educação. Atualmente, conta com vinte e três grupos de trabalho (GT).

teses sem um posicionamento crítico sobre elas. André (2006) é conclusiva ao afirmar que a abordagem metodológica das Ciências da Educação ainda não alcançou maturidade.

Um posicionamento tem sido soberano no meio acadêmico educacional, de que a pesquisa qualitativa se consolida como possibilidade mais adequada para a pesquisa em educação, pela imersão do pesquisador no *locus* a ser pesquisado, interpretando parte dessa realidade (a intensidade do fenômeno), por ser exatamente na trama de interpenetração da produção científica e da subjetividade dos sujeitos que se dá a maneira de perceber e entender o mundo, as pessoas, a história pelo pesquisador.

“Não se faz ciência humana sem que saiba o que é o ser humano. Frequentemente falta o fundamento, infelizmente, esta é uma tendência de nosso tempo” (BELLO, 2006, p.86). O rigor científico abrigado no rigor matemático mensura e desqualifica a pessoa humana enquanto protagonista do mundo, “espartilha o real” (SANTOS, 2004, p.74).

A Ciência Humana tem a ver com a *existencialidade*, é a ciência do homem e das relações culturais que estabelecem no mundo. Ser no mundo têm consequências epistemológicas e históricas, novos saberes, novos sentidos que não podem ser desconsiderados no movimento do pesquisador, nos cotejamentos que intencione empreender.

A Ciência Humana tem o ser humano como objeto e sujeito de seus empreendimentos investigativos, está conectada com o processo e não com o produto das experiências humanas. Essa ótica foi dissipada com a fragmentação do saber pela ciência, conduzida à especialização, a despeito da perda de visão da totalidade, separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns).

Nosso modo de ver o mundo ainda está sob forte tutela desse paradigma (SANTOS, 2004), tanto que romper com essa tradição metodológica de prova científica não tem sido tarefa das mais fáceis, o que constitui uma arena de embates ideológicos e epistemológicos, na tentativa de validar outros modos de fazer pesquisa, principalmente as de abordagem qualitativa que pleiteiam no ato investigativo dar voz e vez aos sujeitos.

Esse paradigma dominante e hegemônico da racionalidade científica, oriundo das Ciências Naturais tem-se mostrado redutor, limitado, demasiado

estreito. Sua episteme³⁰ de como o conhecimento deva ser organizado não responde suficientemente as demandas postas pelo mundo contemporâneo, que se perfila pelos ditames da internacionalização da economia e o acelerado avanço das tecnologias de informação e comunicação. Os avanços civilizatórios emergentes produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas, culturais. Os sujeitos aliam-se a diferenciados campos sociais, vivem em tempos de incertezas, são forçados pelas novas forças sociais a mudar. Interrogamo-nos como o conhecimento científico produzido ao longo da história humana, enriqueceu ou empobreceu nossas vidas.

Nesse aparato teórico-metodológico em se produzir ciência numa ótica quantitativa, abrimos mão de nossa humanidade (de nós). Quão ignorantes nos tornamos sobre o mundo, o homem e a vida! Iludidos que fomos pela ciência moderna com a possibilidade de apreendermos certezas por meio de nossas pesquisas, abandonando a compreensão do que nos põe em movimento são nossas incertezas (SALOMON, 2000).

Na pesquisa qualitativa não há uma preocupação prévia com princípios, leis e generalizações sobre o fenômeno que se deseja observar e da tradicional conexão com aspectos empíricos como medição e controle, mas sim em abordar os chamados fenômenos humanos. O olhar do pesquisador deseja os indícios significativos do fenômeno, pois os objetos de estudo têm seu próprio movimento, são multifacetados os elementos que os cercam e estão ao mundo sendo percebidos e *existencializados* de distintos modos.

Essa distinção de olhares sobre um fenômeno é o que torna o trabalho científico instigante e produtivo. É perceber que a realidade é constituída de possibilidades e não meramente de objetividades e que dar destaque à experiência de vida das pessoas é uma opção vital.

30 Conjunto de ensinamentos que pode vincular um determinado momento às práticas discursivas que dão origem a certas figuras epistemológicas. (ABBAGNANO, 2003).

2.2 A Fenomenologia da Educação

É possível compreendermos o fenômeno educação a partir do

(...) cuidado com o projeto do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal, dando-se destaque ao ego, ao outro, à verdade e à realidade do mundo-vida (BICUDO & CAPPELLETTI, 1999, p.6-7).

O processo educativo na escola é promovido por seres que se constituem historicamente, numa atmosfera de educar e educar-se, numa abertura de horizontes, em que aluno e professor se percebem e percebem o mundo. Toda educação incide em intencionalidades, sendo a escola, o currículo, os conteúdos, as práticas pedagógicas, mecanismos mediadores que viabilizam tais intenções.

A educação em um projeto existencial é aquela que ensina o sujeito a educar-se, a reaprender a ver o mundo, a encontrar o seu lugar no mundo. Lugar que não é espacial, nem geográfico, mas de condição ontológica, posicional, no modo como existe. Pela educação convivemos com o outro, a quem afetamos e por ele somos afetados, aprendemos a ler, contar, ouvir, enxergar, cheirar, tocar, degustar, criar — com possibilidades de educar nossos sentidos para a vida que nos foi dada.

A educação, na perspectiva fenomenológica deve ser aquela que, além da informação, possibilita formação, completude ao ser humano, ser este que está em constante desenvolvimento, ser inacabado, incompleto, mas ser sensível, perceptível e, acima de tudo, humano, ser capaz de transcender (PEIXOTO, 2003, p.85).

Qual seria então a condição da educação escolar na compreensão do homem como sendo um ser de possibilidades? Ao pensar fenomenologicamente sobre esse interrogativo, muitos são os modos

operantes em que a instituição escolar³¹ pode contribuir, como nos sinaliza Espósito (1993):

- Na busca dos sentidos do que se faz e do porque das escolhas para a execução de um determinado modelo de educação;

- Na adoção de uma educação humanística que tem no respeito à mola propulsora, para que os sujeitos que habitam a escola tenham liberdade de constituir-se como pessoa;

- Na tentativa de situar a *práxis* pedagógica como ferramenta na contribuição da liberdade humana;

- Na valorização das potencialidades humanas (cognitiva, corporal, sensorial, social) de conhecer e existir no mundo;

- Na tentativa de tornar “a educação [...] como o pro-jeto humano” (BICUDO & CAPPELLETTI, 1999, p.11), que seria o seu ser-possível;

- No estabelecimento do diálogo entre o currículo prescrito (oficial) e o currículo vivido pelos alunos;

- No acesso dos elementos culturais, valores, que explicitam o mundo vivido pelos sujeitos;

- Na percepção das intencionalidades presentes no fenômeno aprendizagem;

- Na atenção à relação dos sujeitos (que fazem parte da escola) entre si e com o mundo;

- Na consideração da subjetividade do sujeito no processo de produção do conhecimento;

- Na valorização do tempo e lugar em que os sujeitos encontram significado para as suas experiências (MARTINS, 1992).

Enfim, a escola deve promover uma educação centrada no aluno, essencialmente humanística, que corrobore com o indivíduo no seu projeto existencial (ser pessoa, descobrir a si mesmo) e em um projeto educativo que se distingue de outros por uma “proposta de centrar-se na pessoa que está em processo de educação e não na área de conhecimento estudada” (MARTINS; BICUDO, 2006, p.57), dando ênfase ao tempo como uma estrutura que não corresponde à configuração cronológica do mundo objetivo.

31 Aqui a nomeação **escolar** refere-se a todos os níveis de escolaridade, da Educação Infantil a Educação Superior.

O tempo que coaduna com essa proposta educativa é o que assume a temporalidade e o ritmo dos sujeitos que vivem a escola, o ensino, a aprendizagem, as relações. É uma educação que aceita o aluno em sua totalidade como pessoa, em que seus sentimentos, valores, características fluam espontaneamente, num processo significativo para quem aprende e para quem ensina.

Uma proposta em que o currículo assuma o engajamento homem-mundo e valorize a experiência vivida pelo ser, concepção também defendida por Bicudo (2011, p.76) quando reflete:

Ver currículo como construção cultural implica ver a escola [...] como um espaço que tem existência e um ser próprio [...] homens [...] frente a outros, que têm um pensar e uma história própria; consiste ainda, em nos compreendermos existindo naquilo que fazemos na escola enquanto partes da obra educacional.

Fazer parte da obra educacional é o sujeito ter como reconhecimento o seu vivido como repertório para um projeto educativo que manifeste as variadas dimensões do existir humano. Na escola, nas salas de aula, na relação com os professores, com os colegas, o aluno não aprende pelo uso exclusivo da cognição, mas pela sensibilidade, pela criatividade, pelo movimento, numa experiência corpórea que compõe sua *existencialidade*.

Por isso, tem sido um esforço dos fenomenólogos³² mostrar que a fenomenologia é um campo fértil para a pesquisa em educação, por não conceber *a priori* verdades ou teorias acerca da realidade, sendo a captura do fenômeno no mundo vivido pelos sujeitos — episódios de todos os dias. Busca a compreensão do fenômeno interrogado, não tendo a preocupação com explicações e generalizações.

32 Martins (1992); Espósito (1993); Bicudo; Cappelletti (1999).

[...] explicar é uma tarefa tão artificial, enquanto descrever supõe abordar o fenômeno da perspectiva do homem que o vivencia tal como ele se apresenta à consciência (CARMO, 2002, p.22).

Quer dizer, o sujeito no seu mundo-vida (como são, o que fazem, porque fazem, suas escolhas, suas renúncias...), atribui sentidos à sua experiência vivida. Vale destacar ainda que,

A vivência não é entendida como algo dado, pois somos nós que penetramos no interior dela e que a experienciamos de maneira imediata. O significado explicitado diz do sentido de experiência vivida, dizendo, com isso, do contato imediato com a vida, não se tratando de um conteúdo de experiência, mas do ato de vivê-la (BICUDO, 2011, p.33).

Viver no mundo é a primeira condição humana, teorizar sobre essa experiência é consequência. O mundo não é uma ideia que o homem nomeia, mas aquilo que ele *percepçiona* e dá sentido. Para Merleau-Ponty, entender a raiz da ciência é descrever o mundo da forma como o sujeito o experimenta, pois “[...] cada órgão do sentido interroga o objeto à sua maneira [...]” (2006, p. 301). Nenhuma ciência responderá por uma verdade absoluta, pois há outras versões sobre uma determinada realidade.

O conhecimento é inacabável porque o homem está sempre lançado ao mundo, deparando-se com infinidade de experiências, transcendendo o conhecimento natural que nos é dado como resposta imediata às coisas que nos cercam. A intenção é descrever a essência daquilo que envolve o sujeito no pré-reflexivo com o mundo, nas coisas que estão silenciadas, que ainda não sofreram um controle intelectual (contemplação da experiência vivida). Essa posição está longe de ser um ataque à ciência, mas uma negação ao dogmatismo que defende um conhecimento absoluto e verdadeiro.

O pesquisador que opta pelas abordagens clássicas de pesquisa, assume a prerrogativa de construir ideias prévias sobre os fenômenos, do saber gerado do *locus* e sujeitos investigados e apresentar um relato que

traduz uma imagem impessoal dele, desejando que o coletivo social o legitime como verdade.

A fenomenologia combate qualquer procedimento metodológico que fracione a realidade e o fenômeno humano e desconsidere os sentidos da *existencialidade* humana como mote de análise científica.

O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor (MERLEAU-PONTY, 2006, p.84).

Ao fenomenólogo, enquanto pesquisador, cabe conduzir a pesquisa em busca dessa subjetividade para ter acesso à objetividade, na tentativa de atribuir significado à descrição do fenômeno, elucidando seus atributos e eliminando interferências que possam obscurecê-lo. Não cabe assumir passos de um método como meio infalível para atingir com fidedignidade o real, ao contrário, a exigência recai no rigor de uma atitude fenomenológica para descrever o irrefletido, aquilo que não vemos na atitude natural, que estão para além das aparências, libertas de nossos conceitos e valores.

O rigor no âmbito da pesquisa fenomenológica não se funda em metodologias construídas e aceitas como válidas em si, ou seja, independentemente da interrogação, da região de inquérito, da indagação pelo quê se pesquisa e como se procede à investigação, mas se constitui no próprio movimento de perseguição à interrogação (BICUDO, 2011, p.56).

A atitude fenomenológica é buscar a experiência da pessoa encarnada como início e chegada do ato investigativo, que sempre atribui sentido e mais sentidos às coisas, é descrever a experiência como totalidade, o que significa para este ser situado, perceber as dimensões de sua existência: as emoções, o

corpo, a inteligência, suas intenções. “É uma tentativa de descrição direta de nossa experiência tal como ela é” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1).

A compreensão da experiência não é uma evidência, mas a verdade em todas as suas manifestações, embora “a verdade tanto se manifesta como se oculta, e o seu ocultamento ainda é uma das formas de sua manifestação” (REZENDE, 1990, p.29), é uma busca inalcançável pelo pesquisador, uma vez que o ser situado interage com o mundo, decide o que quer conhecer e o que deseja comunicar.

A fenomenologia é uma ferramenta crítica na pesquisa científica, em especial quando destacamos o fenômeno educação, sob um foco mais específico — “como ver a educação sob o olhar fenomenológico [...]” (BICUDO & CAPPELLETTI, 1999, p.43). Significa enxergá-la sob a perspectiva da cultura, como dimensão que melhor nos permite compreender a existência humana como fenômeno educativo, social, político, concreto, universal num mundo humano.

Para além das hipóteses, das abstrações, das teorizações, o critério epistemológico da fenomenologia é dar reconhecimento ao que os homens vivem no mundo, pois a existência é preta de significação. O mundo humano é o mundo das civilizações, da cultura, em que nele a *existencialidade* assume forma. Sob essa ótica, a educação é a aprendizagem da cultura, vital à condição humana (REZENDE, 1990).

A ênfase é na experiência pura do sujeito no mundo, de um sujeito que experimenta um objeto, que no caso da escola é de cada aluno, professor e pessoas envolvidas nesse contexto para tecerem sua essência existencial. Consideramos ser esse um projeto ambicioso de educação, que ao valorizar o ser em todas as suas dimensões, dá destaque ao mundo em sua concretude e na essência existencial dos sujeitos, em um “tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.84).

A educação contribui para uma originalidade da existência humana no mundo, que é o de uma história vivida em decorrência dos acontecimentos. É por meio dela que o homem tem condições de existir como sujeito, exposto a um mundo convulsionado permanentemente pelas mudanças, que o desafia a optar por novas sendas existenciais.

O mundo não tem um enredo que o ordene em atos sequenciados e perenes, pelo contrário, viver para o homem é deslocar-se constantemente nele, é editar outras formas de existir, superando angústias, imprevistos. As verdades humanas são sempre provisórias, pois se mantêm como absolutas até que um novo acontecimento ocorra.

A fenomenologia enquanto modalidade de pesquisa qualitativa desafia os protocolos consagrados em conduzir os estudos científicos — do conhecimento em si mesmo — como cerne da investigação, para mirar aquele que conhece — constituindo-se em uma nova lente epistemológica, que valora a consciência subjetiva e a intersubjetividade.

Se o mundo existe, esse não é o mote de interesse da fenomenologia. Seu interesse se volta para como é que o homem conhece o mundo que habita, que visão tem dele, que histórias tem para contar, que relações estabeleceu, que decisões tomou. A experiência, realização de cada pessoa, é primordial para essa compreensão.

Vale destacar que a fenomenologia, enquanto modalidade de pesquisa, não tem a pretensão de construir sínteses ou prescrições que possam ser aplicadas a qualquer realidade, validadas universalmente. Inversamente, busca as peculiaridades, o particular, pois nele habita seu interesse.

No próximo capítulo, realizaremos um resgate histórico do que é ser professor baseado no referencial teórico eleito. A partir da fenomenologia nossa tentativa é de capturar pressupostos analíticos que ajudem a compreender o ser professor.

CAPÍTULO III

A FENOMENOLOGIA E O SER PROFESSOR

[...] uma palavra, uma ideia, consideradas como acontecimentos de minha história, só têm um sentido para mim se retorno este sentido do interior.

(Merleau-Ponty, Fenomenologia da Percepção)

3.1 Antecedentes Históricos

A importância do resgate histórico para melhor compreender as problemáticas que envolvem o campo da formação de professores é imprescindível. A cada tempo há uma configuração do que é ser professor que se consagram na biografia da profissão, inclusive na contemporaneidade.

É datada nos séculos XII e XIII, a docência sob as égides da religião, tendo aí sua origem enquanto profissão. Permanece nessa condição até meados do século XVII, no que foram organizadas as primeiras congregações docentes. Nesse período, sob a tutela da igreja, os professores assumem os valores do sistema normativo religioso, tendo pelo seu ofício a postura de vocação, associada ao perfil de um sacerdote. Carisma e retórica eram as qualidades valorizadas para o magistério, já que formação específica não era solicitada para atuar como professor.

Com a difusão do capitalismo e, conseqüentemente, da avassaladora urbanização, é solicitada da população competências para atuar no mercado de trabalho, o que incide na ampliação do acesso à escolarização. Para atender essa nova demanda escolar é permitido o ingresso de pessoas que não fazem parte do clero para o exercício da docência, sendo nomeados de professores leigos³³.

³³ Pessoas, assim designadas pela igreja, que não fazem parte do clero ou congregação religiosa.

Só que, para tornar-se um desses profissionais, é necessária uma profissão de fé e votos de fidelidade aos valores da igreja. Nesse tempo, ser professor é assumir condutas semelhantes a de um sacerdote, tendo a missão de transmitir ao aluno uma formação integral, física e moral, além de impor de maneira adequada, disciplina e técnica de competição durante as aulas.

Segundo Ibapina (2207), nesse contexto, para ser considerado um bom professor, há que ter rigor na disciplina dos alunos para que assim tornem-se pessoas obedientes. No ensino das matérias, competências como memorização, erudição e domínio dos princípios religiosos é o foco de todo profissional. Já no século XVIII, são criadas as primeiras reformas que mudam o cenário da educação, impondo ao candidato à tarefa de ensinar, ter licença ou autorização para tal atividade.

Dentre os principais requisitos exigidos para a licença ou autorização para ser professor estão a idade e a conduta moral do candidato. É a partir da aquisição desses documentos que a atividade docente assume legalidade, sob a tutela do Estado. A ênfase, agora, na formação do aluno é a aquisição de hábitos adequados e a cultura do físico. No que se refere ao ensino, a observação e a experimentação são as estratégias a serem desenvolvidas.

Na direção do crescimento capitalista ampliam-se as responsabilidades do Estado pela educação de seu povo e, nessa esteira, o crescimento do movimento pela profissionalização docente³⁴, que busca o descolamento da atividade docente da atividade sacerdotal.

É no século XIX, com um ideário de que uma promissora mobilidade social só para indivíduos instruídos, recai nos docentes a responsabilidade pela ascensão social de seus alunos. Há nesse momento forte apelo desses profissionais para o reconhecimento social de sua atividade, uma vez que para ser professor é necessária formação específica, principalmente com domínio de técnicas de ensino. Surgem nessa luta, as escolas normais destinadas à formação de professores, devido ao reconhecimento das fragilidades didáticas daqueles que lecionam sem formação especializada para tal fim.

34 “[...] estratégia para aumentar a competência social e intelectual do corpo docente, no quadro de um aumento da autonomia, de uma melhoria do estatuto e de uma maior responsabilidade do professor” (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, p.36).

O currículo desenvolvido para quem pretende ser professor é focado no modelo de aquisição de competências universais, independente de que nível atuará. Nessa fase e o governo institui parâmetros de eficiência profissional, o que faz com que a visão religiosa de educação seja considerada inadequada para uma boa formação do aluno (ARROYO, 2002). Com essa nova configuração da docência como profissão, principalmente de caráter científico, o professor passa a gozar de prestígio social como os profissionais da área do direito e da medicina, por exemplo.

Nas décadas de 1960 e 1970 a profissão vive tempos de crise, decai o prestígio social dos professores, principalmente por não terem contribuído para a diminuição das mazelas sociais. Época em que se desenvolve o tecnicismo educacional e promove-se um ato pedagógico potencialmente controlado e dirigido pelo professor por meio de atividades mecânicas, tanto que se tornam alvos de críticas por criarem práticas pedagógicas desassociadas da realidade social e desprovidas de qualquer leitura política (ARROYO, 2002).

Ante esse panorama é criada a falsa ideia de que aprender depende exclusivamente de especialistas e boas técnicas. Portanto, ser professor é ter domínio necessário de conteúdos e técnicas, de acordo com alguns procedimentos previamente concebidos.

Na década de 1980, o centro dos debates e preocupação das pesquisas desenvolvidas na área da educação, são os professores que vivem no entorno de uma cena social em que nada os favorecem: enquanto profissionais não dão conta de explicar, de fato, a natureza do seu trabalho, as escolas pouco dialogam com a sociedade (NÓVOA, 1992).

Sob o controle do Estado, lhe é imputado uma dinâmica burocrática, com dispositivos institucionais de controle, que nega a retórica corrente sobre a autonomia profissional³⁵ e o produtivismo acadêmico³⁶ que dificulta socialização e reflexão coletivas de experiências da prática pedagógica.

No início do século XXI a sociedade vive acelerada mudança em âmbito mundial, principalmente pela internacionalização da economia. Sob a égide

35 Essa concepção entende que a atividade burocrática aliena o professor, no que perde o controle sobre o processo e produto do seu trabalho (CONTRERAS, 2002).

36 Precarização do trabalho docente, decorrente da mundialização do capital, que incide na mudança do processo acadêmico-científico e a intensificação do trabalho do professor-pesquisador (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2009).

dessas transformações, os arranjos sociais celebram novos interesses e expectativas para os homens que hoje percorrem itinerários indefinidos. O conhecimento é metamorfoseado pelas rupturas da realidade cambiante a que estamos postos, reconfigurando a maneira como são concebidas a formação docente — inicial³⁷ e continuada³⁸, decorrentes dos interrogativos que clamam por respostas ou indicadores que conduzam para tal fim: o que é ser professor nessa escola contemporânea? Que formação atende ao perfil de professor exigido para esses novos tempos?

Os sujeitos vivem tempos de incertezas, são forçados pelas novas forças sociais (acontecimentos, inovações, padrões, posturas, identidades) a mudar. Culturas se modificam em tal velocidade que mudar nossa maneira de ver o mundo é um projeto inadiável. Cabe à escola preparar os sujeitos em uma proposta de educação que promova o pensar crítico e reflexivo, o agir autônomo com capacidade de resolver problemas, demandas solicitadas pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com sua frágil formação recebida nas agências formadoras.

Os desafios são muitos, há expectativas solicitadas ao professor diferentes de outras épocas que conduz a profissão docente para um processo de reinvenção³⁹. Nessa circunstância criar novas formas de exercer o ofício docente é um projeto ambicioso para esses profissionais lidarem com as transformações, principalmente pela entrada intempestiva de alunos que antes não frequentavam as salas de aula: pobres, negros, índios, imigrantes, migrantes, favelados.

Atuar nesse cenário é descortinar horizontes, se considerarmos que a maioria dos cursos de graduação produziu uma formação de professores pautada pela visão moderna do conhecimento⁴⁰, que segundo Santos (2004, p.74) “sendo um conhecimento disciplinar [...] segrega uma organização do

37 Promovida por meio de conteúdos e objetivos que habilitem o futuro professor para o exercício da docência.

38 Trabalho de atitude crítico-reflexiva sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, preferencialmente, realizada sistematicamente nos espaços de trabalho.

39 Para maior aprofundamento consultar Alarcão (2001).

40 Derivada da especialização, cada disciplina tem função em si mesma, sendo assim avaliada. A fragmentação conduziu à especialização, a despeito da perda de visão da totalidade, separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns).

saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor [...]”.

Nosso modo de ver o mundo está sob a tutela desse paradigma⁴¹ de Ciência, assim como as salas de aula e as relações com o conhecimento e com os alunos. É nesse arranjo conjuntural que a formação de professores ganha visibilidade nas produções acadêmicas nacionais⁴² e internacionais⁴³, estabelecendo um campo polissêmico quanto às questões epistemológicas e temas que cerceiam a docência como: formação inicial docente, formação continuada docente, identidade docente, profissionalidade e profissionalização docente, prática pedagógica. Essa explosão de estudos pode ser assim configurada⁴⁴:

- Estudos que destacam a natureza dos conhecimentos e habilidades necessários à prática do professor, com ênfase nos métodos e aprendizagens que podem gerar aprendizagens e resultados satisfatórios para os alunos. Perrenoud (1999) está entre os autores que defendem essa concepção. As competências são necessárias para o amadurecimento docente, só que reduzir a formação ao domínio de habilidades incide numa concepção tecnicista, definem os teóricos a seguir;

- Há os estudos que concebem que o desenvolvimento do professor ocorre no contexto no qual atua. Por isso defendem que os processos de formação aliam-se à prática pedagógica, ao ambiente escolar e às mudanças sociais mais gerais. São teses de teóricos (SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 2001; TARDIF, 2002) que colocam o professor como profissional que deve questionar, refletir e investigar sua prática pedagógica por considerá-la tributária de elementos que permitam que avance no amadurecimento profissional;

- Outros estudos são aqueles que problematizam a docência por meio dos estudos biográficos, histórias de vida, ciclo de vida profissional,

41 O termo paradigma indica “[...] de um lado toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhada pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes de quebra-cabeças da ciência normal” (KUHN, 2005, p.220).

42 Candau (2004); Barbosa (2004); Cunha (2005).

43 Rodrigues e Esteves (1993); Nóvoa (1992); Canário (2003); Imbernón (2005); Popkewitz (1992).

44 Essa configuração é uma organização dos autores.

desenvolvimento e aprendizagem de adultos, na defesa da não separação da pessoa do professor e a do professor profissional. Postulam que a formação docente não se consolida apenas pelos conhecimentos adquiridos na formação inicial, por ser inconclusa, por não dar conta de todas as vicissitudes que envolvem a profissão. Concluem que a maturidade profissional se dá ao longo da carreira e da vida, num fluxo contínuo, daí os teóricos (NÓVOA, 1992; HUBBERMAN, 1992; GOODSON, 1992; HOLLY, 1992) defenderem um estatuto do saber da experiência.

Nenhum dos autores mencionados anteriormente tem filiação com a fenomenologia, mas é possível enxergar nos estudos biográficos um valor tributado à experiência, sem obviamente com a visão transcendental da condição humana como postula tal filosofia. Tanto que o mote inspirador para os teóricos que investem nas histórias de vida é o legado do movimento de uma educação permanente, na qual a UNESCO⁴⁵ publica “Aprender a Ser”, nos anos de 1970, identificado como o manifesto da Educação Permanente, provocando impacto na maneira de muitos entenderem e conceberem a educação.

O marco conceitual defendido é de que o processo educativo é atrelado ao ciclo de vida⁴⁶ da pessoa — a pessoa é o sujeito da formação. Esse paradigma de educação investe no ato de aprender, em como os sujeitos se constituem, com visibilidade para uma matriz que sustenta o “saber ensinar”. É a experiência quem vitaliza o aprender, que se refaz continuamente mediante processos formais e informais. Nóvoa (1992, p.9) como defensor de tais postulados assim se pronuncia:

Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

45 Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

46 Inspiração da Psicologia Social.

Cada professor carrega consigo experiências e conhecimentos construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional numa trama com os outros. Essa “bagagem” forma e transforma sua maneira de aprender, de ensinar e de enxergar o mundo, tanto que hoje falar de formação de professores é considerar sua história de vida, que promove o desenvolvimento pessoal — produzir a vida do professor, o desenvolvimento profissional — produzir a profissão e o desenvolvimento organizacional — produzir a escola (NÓVOA; FINGER, 1988; GOODSON, 1992; IMBERNÓN, 2005; JOSSO, 2004).

O ser professor é produzido de inúmeros modos (singulares e diversos), na resistência ou na convalidação das tarefas que caracterizam tal atividade. Atitudes, cadências, posturas atreladas à condição de cada profissional, que se embrionam na maneira de atuar, de falar, de pensar, como vão tecendo papéis e relações, no estilo de organizar as aulas, de se portar frente à turma, de se comunicar com os alunos, de utilizar os recursos pedagógicos — uma maneira de ser que se inscreve numa espécie de “segunda pele” (NÓVOA, 1992, p.16).

Ao narrar a singularidade de uma vida, os professores fornecem mapas cognitivos de sua (auto)formação, remontam “processos históricos e *ontrealvess* vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (SOUZA, 2006, p. 24). Não é a história em si mesma, mas como o sujeito interpreta e comunica essa história. Com o tempo, há para o professor uma percepção do que seja o seu trabalho, sua cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses entre outros e ao olhar alheio também — saber que ensino bem não é suficiente, preciso que o outro também reconheça isso.

Esse processo identitário é contínuo, se associa à identidade pessoal, singular, construída e reconstruída a partir do sentido atribuído ao seu ofício de professor e na reafirmação de práticas pedagógicas consagradas culturalmente e que continuam significativas. Para Nóvoa (1997, p.34), o ser professor está diretamente ligado à questão identitária ao afirmar que:

[...] a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Isso significa dizer que, a identidade docente são modos de ser e viver a docência, carimbado pelas marcas do próprio trabalho e da própria vida. Ideia também comungada por Dubar (2003, p.49-50) quando reflete:

[...] qualquer formação que não parta do “vivido do trabalho” está voltada ao fracasso. [...] Toda formação que não realize corretamente este vaivém entre ciência e trabalho ficará sem efeito [...].

Ainda coadunando com esse pensar, Guarnieri (2005, p.9) assegura que:

[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor [...].

Para esses teóricos, construir e reconstruir a identidade profissional, incorporar mudanças, produzir novos comportamentos exige tempo, reflexão do seu ofício com fluxo entre o passado e o presente, por entenderem que os professores aprendem quando são capazes de analisar sua própria experiência, quando conseguem extrair dela possibilidades que postas em ação ajude-os a fazer melhor o seu trabalho.

Até por compreendem que aqueles que exercem o magistério têm uma ideia do que seja a docência desde quando viveram na condição de discentes: pelo perfil de professores que tiveram, pela didática que apreciaram, pela maneira como cada professor se relaciona com sua audiência, traços de sua oratória, suas formas de avaliação, entre outras nuances que comparecem nas salas de aula.

Viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois, que numa relação com o exercício da docência significa dizer que, as primeiras percepções do que é ser professor ocorrem no existir como discente, depois na formação inicial para tal atividade e no espaço de trabalho como profissional. A

experiência é também ancoragem para o ser docente dar visibilidade a esse conhecimento acumulado ao longo da vida. É apreciar “[...] os mecanismos sutis que os professores desenvolvem [...] pela lida de ser professor [...]” (LIMA, 2005, p.196).

Pesquisas desenvolvidas por Connelly e Clandinin, mencionadas por Day (2001, p.69), revelam que os professores manifestam três aspirações que estão enredadas com o seu desenvolvimento profissional:

[...] o desejo de contar histórias sobre a prática, o desejo de desenvolver relações interpessoais ao contar as histórias e o desejo de repensar e de reflectir sobre a prática e os seus contextos passados, presentes e futuros [...].

Assim, passa a ser relevante dar voz aos professores para que narrem o que sentem sobre sua vida profissional, que seguramente, a maioria não conseguirá apartar de sua vida pessoal. As histórias de vida de quem exerce a docência podem ampliar os focos de análises quando aprofundam “os elos entre a história que fez e a história que o fez” (BASTOS, 2003, p.35). As experiências podem ser importantes elementos de desenvolvimento docente e de como se relacionam com a profissão — Por que me tornei professor? O que é ser professor? Questionamentos que podem singularizar uma história profissional.

A docência tem muitos enredos, por isso dar status à experiência como ponto de partida e chegada de uma formação que pretenda valorizar o ser, é dar reconhecimento às vivências protagonizadas com o tempo, as quais produzem o amadurecimento pessoal e profissional. É aceitar a prática como referência na construção do conhecimento profissional que materializa uma reação à visão que se ancora na racionalidade técnico-científica, ao entender que para exercer a docência o profissional necessita, quase que exclusivamente, dos fundamentos das áreas científica e psicopedagógica.

Mesmo em tempos em que a racionalização e uniformização são a máxima de toda formação profissional que se pretenda exitosa, cada um

singulariza a sua maneira de ser professor, o que coloca a subjetividade dos professores também como foco de formação.

Como a ciência assume com desconfiança aquilo que acontece na vida, pela fenomenologia é possível o enlace do mundo da ciência ao mundo da vida, reconhecendo a educação como uma experiência humana, vivida de diferentes pontos de vista daqueles que a experienciam para depois ser refletida. A problemática do ser professor nesses novos tempos tem íntima relação com a formação desse profissional, sendo a fenomenologia uma filosofia que trata do mundo da vida, possível em iluminar nossas reflexões.

3.2 O Ser Professor numa Abordagem Fenomenológica

Este é um pensar alto que dialoga com teóricos⁴⁷ que apresentam estudos sobre a educação numa abordagem fenomenológica. Ressaltamos que, os lastros investigativos no campo da formação de professores sobre o que é ser professor a partir dessa filosofia — a fenomenologia, ainda é incipiente, mas é possível a captura de alguns pressupostos analíticos que nos ajudam a construir uma matriz referencial teórica/existencial que revele outras possibilidades de compreender o ser professor.

A existência humana revela-se historicamente, por meio de uma cultura. O mundo humano é um mundo cultural. É a cultura como fenômeno humano que estrutura o sentido das várias experiências que o homem vive (REZENDE, 1990). Pela sua prática pedagógica o professor produz cultura, que constitui parte da essência do ato pedagógico.

A capacidade de aprender é uma das características humanas, pois somente o homem se educa, se culturaliza, sendo por meio da educação que aprende a ser homem, por isso que educar é um compromisso com um projeto existencial.

47 Rezende (1990); Martins (1992); Martins; Bicudo (2006); Espósito (1993); Bicudo; Cappelletti (1999); Machado (2010); Bicudo (2003, 2010, 2011); Carvalho (2012); Peixoto (2003).

Numa abordagem fenomenológica, a educação deve ter como intencionalidade, a descoberta do sentido da existência humana no interior das culturas, porque pela educação o sujeito existe — pensa, age, sente, narra — num esforço árduo e permanente de aprendizagem. Pela prática pedagógica, professor e aluno constroem relações, afetam um ao outro, projetando sentido no que vivem — é ser no mundo com os outros.

Existimos naquilo que fazemos dentro da escola, fazemos parte do seu projeto educacional, lá estamos engajados, lá estamos presentes. “[...] habitamos aquilo que construímos” (MARTINS, 1992, p.88), por isso nenhuma formação é neutra, mas preñe de valores internalizados ou recriados pelos sujeitos.

Que educação é essa que intenciono? No que ela contribui para a minha existência (professor) e dos outros? Em algum momento da existência do professor, ele é forçado a refletir sobre o sentido daquilo que faz. A maneira como existe na carreira revela os sentidos que atribui à intencionalidade, projeção de seu relacionamento com o mundo, com os outros — sua abertura para a experiência fenomenal.

O professor é ligado ao espaço escolar pela situacionalidade da existência, afinal o homem se humaniza sempre que se engaja à educação, eis aí um ato poético, biográfico, existencial (MARTINS, 1992). Apresentar pedagogicamente esse mundo, pode trasncorrer com mais ou menos significado, de acordo com a educação que se sonha, pela escolha de que professor deseja ser — a sua existência é a sua história.

Educar e educar-se é ensinar e aprender a ser no mundo, que no caso da formação do professor é buscar os valores que circulam no vivido da profissão. Daí os espaços de formação poder garantir como uma de suas intencionalidades, um projeto de educação dos sentidos e não somente como “uma metodologia que se coloque como pronta, presa à aparência do dado puramente objetivo [...]” (MARTINS, 1992, p.41).

Uma formação que tem na fenomenologia elo com os projetos humanos, há que considerar o professor como um ser que com os outros atribui sentido ao mundo — é um ser situado no mundo. “As experiências mais profundas são ao mesmo tempo individuais e sociais e o sujeito é tanto *eu* como *nós*” (REZENDE, 1990, p.39), o que implica em um projeto de formação pensado

para que o professor viva o seu autoconhecimento, como existe no mundo, como o experiencia com os outros. Há de mostrar ainda ao professor que os desafios que ele vive na escola são possíveis de serem superados, porque o ser é dado às possibilidades, tendo oportunidade de fazer opções.

Suas escolhas compõem uma estrutura subjetiva que se liga organicamente ao tempo, ao corpo, ao mundo, aos outros e às coisas. As escolhas de cada professor ao longo da carreira são assumidas por critérios que tem relação direta com o seu projeto de vida, que vai compondo sua subjetividade. A subjetividade é presente nas relações entre corpo próprio e educação, não é uma estrutura imóvel, mas uma estrutura num tempo e através do tempo. Afinal, “[...] cada homem, tem a maleabilidade de adquirir um modo de atribuir sentido às coisas” (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p.104).

Um dos maiores patrimônios do homem é poder ver as coisas em perspectivas e poder atribuir novos sentidos, o que significa que as pessoas nunca olham o mundo a partir de uma neutralidade, de um sentido único, mas de uma relação existencial, situada, engajada, aberta ao mundo. Ao ato do sujeito abrir-se ao mundo, simultaneamente o mundo é interrogado por sua interioridade, que é plena de coisas do mundo.

O protagonismo de análise do ser professor deve ser sempre a experiência situada, saber o que faz sentido para o sujeito, numa máxima fenomenológica que é o retorno às coisas mesmas; é permitir que o professor (corpo encarnado) descreva aquilo que não está refletido, que não é evidenciado no mundo natural que tem concepções prévias do que é ser professor.

Ao valorizar somente o conhecimento instrumental como mote de estudo e qualificação profissional, ocorre um desprestígio pela representação que o docente tem do que é ser professor. “Somos cativos de certas imagens, visões do que devem ser as coisas” (MATTHEWS, 2010, p.77), o que nos revela que toda experiência pode ser interpretada por várias lentes teóricas e pessoais.

A formação de professores numa concepção fenomenológica deve ser pensada e assumida a partir da trama corpo e existência, pois o que temos visionado a partir dos estudos científicos ou de nossa mera visão (empírica) do plano objetivo é só uma vaga ideia do que é ser professor em sua potencialidade.

Aquilo que nos afeta pelo sensível, o que dele sentimos, não são realidades que estamos a contemplar, mas situações que vivemos, que nos colocam na condição de sermos-no-mundo. Na condição de sendo é que dialogamos e nos situamos com o mundo. O sentido que o professor atribui ao mundo, ao seu ofício, dá-se pela consciência perceptiva, que é uma experiência vivida pelo corpo-próprio, que em certos contextos o impulsiona, noutros o paralisa.

O ser professor numa perspectiva fenomenal é viver experiências significativas nas situações dadas e ter liberdade de fazer escolhas. Não cabe aos cursos de formação fornecer um protocolo do que deve ser posto em prática para que o professor acerte em suas condutas, mas criar um cenário onde ele construa respostas que possam ser adaptadas a tantas outras circunstâncias. “[...] as experiências anteriores, enquanto humanamente assumidas, nos prepararam para melhor assumir o sentido das experiências futuras [...]” (REZENDE, 1990, p.26).

Ao destacar a percepção como fonte de engajamento no mundo, a formação pode por em evidência o horizonte temporal, colocando o professor numa reflexão ante o passado, ao futuro e às suas experiências. “Aquilo que para mim é passado ou futuro está presente no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.552). Precisamos conhecer as histórias docentes, precisamos abrir as portas das salas de aula, espaço ainda tão silencioso e enigmático para nossas andanças investigativas.

O ser professor é aprender com o corpo, com a inteligência, com a sensibilidade, com a cultura que simbolicamente estrutura o mundo. É narrar num primeiro ato, àquilo que o inspira e que meios utiliza para existir. É refletir sobre o que é e como quer ser. É um ir além de simples tarefas como ministrar aulas, corrigir atividades.

O professor não vive em horizonte fechado, estabelece uma intersubjetividade com outros — alunos, profissionais, familiares —, numa trama de criação mútua que a cada tempo adorna o espaço de maneira diferente, compõem outros enredos, num processo inacabado com outras possibilidades para existir como professor.

Por isso, investir no ser e colocar o mundo em suspensão pode ser uma escolha para os espaços formativos, principalmente se outra opção for a busca

da compreensão transcendental pelo sujeito, que envolve o conhecimento de si, do outro e do mundo. Temporariamente, um abandono das construções teóricas que dispõe, que utiliza na vida profissional e voltar à compreensão pré-objetiva, pré-teórica do mundo, pode ajudar o professor a compreender melhor as opções que tem feito.

Seu projeto pessoal de vida — do professor — é um tecido existencial que dá sentido às condições de trabalho, porque é sempre em projeto de vir a ser. Que relações o professor pode estabelecer entre a vida vivida e sua prática pedagógica? Que projetos têm e que mobilizam experiências passadas e o que pretende para o futuro?

A vida vivida pelo professor, por ele é conhecida, mas também desconhecida, numa ambiguidade que lhe é posta, afinal, os acontecimentos da vida dele não são percebidos em sua totalidade, há escapes na sua compreensão, que podem ser acionados quando postos numa atitude reflexiva. Embora a totalidade não seja uma estrutura possível, seria o mesmo que admitir uma verdade absoluta e um sentido único sobre as coisas, o mundo, as pessoas.

Nosso olhar no mundo é sempre polissêmico, inconcluso. Essa polissemia do olhar humano é também a polissemia da cultura, da história, do homem e do mundo (REZENDE, 1990). Compreender o que é ser professor, só a partir da descrição da relação com a aprendizagem, com a cultura, com os outros, porque essas são fenomenalizações do existir.

Para que haja aprendizagem há que se ter intencionalidade e a cultura é fruto dessa relação, da possibilidade do homem de aprender e existir. Carmo (2000, p.86) lembra que, “[...] carregamos conosco uma maleabilidade existencial e poética que nos permite distância suficiente das coisas para nela lermos o que as aparências escondem”.

Longe de nós a defesa de que pouco ou nada vale o conhecimento técnico-instrumental, pelo contrário, ele possibilita o exercício profissional, mas não dá conta de todas as vicissitudes que envolvem a vida do professor. Não negamos (as pesquisas científicas comprovam) que há um forte apelo do professor em querer aprender como se fazem as coisas e dos formadores em fornecer os ditames em como fazê-las, num ato completamente irrefletido, o

que de certa maneira os coloca numa reprise dos discursos academicistas naturalizados como verdadeiros.

As situações que os professores enfrentam e tentam resolver são únicas, portanto solicitam resoluções singulares, o que solicita um projeto de formação específico que permita a esse profissional fazer balanço dos percursos que o fez e faz. Tantas vezes perfilados pelas pesquisas científicas como seres apáticos, afogados numa rotina empobrecida em que nada contribui para a existência de seus alunos, há que se capturar dos professores seus sonhos (mesmo que “perdidos”) na contrapartida ao corolário de queixas.

Se for pelo tempo que o ser é pensado, então uma das possibilidades é pensarmos num projeto de formação de professores que compreenda o sujeito e o mundo na vida vivida de cada um, que no caso do professor é existir pela profissão. O acúmulo de cursos não garante a mudança de uma prática pedagógica, há que ter também um trabalho de reflexão, crítico sobre o que o professor faz na escola, na sua sala de aula, como se relaciona com os seus pares, favorecendo uma reconstrução do trabalho que vem desenvolvendo.

Os modelos de formação docente ainda resvalam por uma visão que categoriza⁴⁸ o ofício docente para estudá-lo cientificamente, perdendo de vista o ser em sua totalidade, no que deixam de ver as coisas como se apresentam ao mundo de tão imersos que estão no cotidiano e na mera aparência do que é dito sobre as coisas.

Nós estamos no mundo, quer dizer: coisas se desenham, um imenso indivíduo se afirma, cada existência se compreende e compreende as outras. Só se precisa reconhecer estes fenômenos que fundam todas as nossas certezas. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.548).

O conhecimento humano tem um estatuto sobre a nossa comunicação com o mundo, de nossas experiências com os outros, num movimento entre a estrutura e a significação. “O ser humano quando nasce estabelece relações

48 Dos pesquisadores sempre é solicitado o tema ao qual seu foco de estudo alinha-se que, no caso da Formação de Professores são híbridos, assim como as formas de abordar o fenômeno.

com outros seres humanos e instituições como a família, a igreja, a escola, entra em contato com uma realidade já interpretada, com um universo pré-dado” (ESPÓSITO, 1993, p.27) em que regras e comportamentos estão postos, configurando processos de educação.

É válido o professor reconhecer-se enquanto humano aberto ao mundo, engajado, situado, livre para atualizar-se na dimensão do tempo vivido. Ser professor numa visão fenomenológica é na sua atitude profissional, assumir o homem e toda a sua complexidade, promovendo uma educação humana e significativa, com novos sentidos para o mundo, de pelo menos levantar essa hipótese. O ser professor é também produzir a existência pelo trabalho.

É preciso investir na atitude fenomenológica, na descrição do ato reflexivo para revelar o irrefletido, para mostrar que os docentes são corpos sensíveis, que eles são um projeto do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006) e que os processos de formação inicial e continuada considerem isso nos seus currículos — os projetos de cada sujeito, por ser ele singular e individual.

O currículo é uma construção cultural que existe na escola que anuncia que educação quer promover, que trajetória é a opção a seguir, como se decide cuidar do outro e como se deseja que ele nos cuide. Dar reconhecimento às problemáticas que compõem o exercício profissional do professor é abordar currículo, pois toda prática docente se faz por meio dele, em diálogo intenso com os tempos, os textos, as culturas, aos espaços sociais em que os sujeitos estão engajados. O mundo humano é o mundo da cultura, um mundo simbolicamente estruturado (REZENDE, 1990, p.60).

O currículo como artefato cultural (SILVA, 1990), num tempo/espaço, conecta matizes técnicas, políticas, éticas, culturais, estéticas que dão sentido à vida dos sujeitos que nele estão envolvidos, tornando-se um itinerário a ser percorrido, que pode ganhar expressão de estrutura e de um mundo cultural movido ante às demais sociais. Embora tantas vezes se apresente como produto de uma ordem e formalismos predominantes.

Contudo, em ação, ele possui esgarçamentos que lhe confere caráter dinâmico, penetrável para as intencionalidades daqueles que nele existem, afinal, uma das materializações da maneira de produzir novos sentidos à cultura é o currículo, que pode ser subsidiado pelas histórias de vida daqueles

que nele existem, numa urdidura ora discursada, ora observada pelos corpos em movimentos ou silenciados.

O currículo é vida, situação de potência no mundo da educação, por essa razão podemos existencializá-lo (dar sentido) numa perspectiva fenomenológica, posto que ele é intencionalidade de valores considerados imprescindíveis à formação humana. Porque

[...] não há como conceber pessoa ou coisa do mundo, “por si só”, descontextualizada ou isolada, fora dos âmbitos da cultura humana. [...] Eu e outro, eu e mundo, eu e cultura somos unidades relacionais indissociáveis (MACHADO, 2010, p.28-29).

E tudo o que ensinamos e como ensinamos como professor, por meio do currículo, tem forte ligação com o que somos. Nos *existencializamos* na escola no encontro com nossos alunos, nos modos como nos afirmamos, como nos contradizemos. Ali é um mundo-vida, engajados, aprendemos quem somos e aprendemos até, se possível, a perceber aquilo que não somos.

No capítulo IV, trataremos do percurso investigativo empreendido, com a apresentação dos sujeitos da pesquisa, além do esboço do movimento assumido na organização dos dados empíricos que geraram as unidades de significado para a análise do fenômeno estudado.

CAPÍTULO IV

O MOVIMENTO DA PESQUISA: A PERCEPÇÃO DO SER ORIENTADOR

Não nos perguntamos se o mundo existe,
perguntamos o que é para ele, existir.
(Merleau-Ponty, O Visível e o Invisível).

4.1. O *locus* da pesquisa

Durante o exame de qualificação, no material produzido, apresentamos uma entrevista piloto com uma professora com três anos de atuação na pós-graduação, que após discussão entre os examinadores presentes, gerou um novo olhar quanto ao perfil dos sujeitos condizentes com o pretense estudo. Há um entendimento comum que a pouca experiência da entrevistada não atendia às demandas do pretense objeto de estudo.

A sugestão recai em entrevistar professores orientadores com mais tempo de experiência e que tenham vínculo a Programa de Pós-graduação em Educação, situação intencionalmente pensada, uma vez que minha vida pessoal/profissional tem elos existenciais com a educação.

Tal ideia motivou-nos e decidimos que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN —, instituição criada em 25 de junho de 1958, por meio de lei estadual⁴⁹ e federalizada⁵⁰ em 18 de dezembro de 1960, constituiu-se como *locus* desta investigação, fundamentalmente por ter tempo substancial de atuação com cursos de pós-graduação, o que garante lastro de experiência e reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido.

Atualmente oferta oitenta e quatro (84) cursos de graduação em modalidade presencial, nove (09) cursos de graduação em modalidade à distância e oitenta e seis (86) cursos de pós-graduação. Sua comunidade

49 Quando de sua criação em 1958 é nomeada como Universidade do Rio Grande do Norte.

50 A partir de 1968, com a reforma universitária, a UFRN passa por um processo de reorganização que marca o fim das faculdades e a consolidação da atual estrutura.

acadêmica⁵¹ é formada por mais de 37.000 estudantes (graduação e pós-graduação), 3.146 servidores técnico-administrativos e 2000 docentes efetivos, além dos professores substitutos e visitantes. Oferece 60 cursos de natureza *stricto sensu*.

O Programa de Pós-graduação em Educação tem trinta e quatro anos de funcionamento com oferta de cursos em nível de mestrado e doutorado, tendo a Educação como única área de concentração de conhecimento. Como resultado dessa trajetória registra até o momento a produção de 854 trabalhos científicos, sendo 519 dissertações e 336 teses.

Nosso contato com o *locus* deu-se por uma comunicação oficial, enviada à Coordenação Geral do Programa, esclarecedora quanto aos objetivos da pesquisa, no que temos seu retorno de aprovação via colegiado deles. Enviamos e-mail a 41 professores⁵² vinculados a esse Programa, com anexo da carta de aceite e do roteiro de entrevista. Nesse mesmo dia recebemos quatro comunicações, duas justificando que se encontravam fora dos critérios de participação dos sujeitos e duas com sugestão de data e local de encontro.

Partimos para a terra potiguar, sabedores de que teríamos que contatar os demais profissionais e tentarmos que nos concedessem a entrevista. Tínhamos dois percalços nessa empreitada: as duas semanas que lá permaneceríamos seriam entrecortadas por feriado nacional e local e a ausência da coordenadora e vice-coordenadora do Programa por viagem a trabalho.

Lá chegando deparamo-nos com uma “solidão”, sentimento verossímil de quem aventura-se por terras estrangeiras. Com apenas dois encontros marcados, sem conhecer fisicamente os professores, difícil foi abordá-los no trânsito pela Universidade. Pessoalmente alguns disseram não, o que calou fundo em nós, afinal seria uma voz a menos para ser ouvida, mas a sementeira de um trabalho de campo é feita de sujeitos que desejam de fato contar suas experiências.

Não esmorecemos, pelo contrário, nossa lida é acompanhada pela cumplicidade de funcionários, que vigilantes apontam os professores quando

51 Informações extraídas do site institucional www.ppped.ufrn.br.

52 Atualmente 42 professores são vinculados ao Programa, sendo que um desses profissionais foi isento de participação por estar comprometido como membro examinador na defesa pública desse estudo.

por lá chegam⁵³ e de uma professora que em uma atitude voluntária nos aproxima dos tão desejados sujeitos, no que conseguimos oito entrevistas, gravadas individualmente em um celular, em apenas um encontro, consentidas pelos depoentes (registrado em documento escrito).

No momento das gravações assim procedemos: explicamos os objetivos da pesquisa, rememoramos as duas questões, dando o tempo que os entrevistados julgassem necessário para elaborarem e emitirem seus pensamentos com riqueza de detalhes. No início da gravação, para favorecer a interlocução, solicitamos que falassem do seu ingresso em programas de pós-graduação, o que ajuda a “quebrar o clima” de formalidade da entrevista e a conhecer parte da formação acadêmica de cada um.

Nessa etapa estão em via de mão dupla, as percepções do outro (entrevistado) e de nós (pesquisadores), que nesta abordagem é considerada por Martins e Bicudo (2006) como um encontro social, com características peculiares como a empatia e a intersubjetividade, que propicia a penetração mútua de percepções; é um posicionar-se no lugar do outro.

A fenomenologia compreende a fala como uma maneira singular de imprimir nossa existência como humanos no mundo. A palavra é um gesto, e sua significação, o mundo.

[...] a linguagem forma-se em meio ao mundo e a este se dirige numa relação dialética constante. A linguagem, então, só pode se dar porque o homem busca algo, porque tem a possibilidade de adquiri-la e por que está num mundo linguístico que lhe desperta a atenção (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p.98).

Após cada entrevista, anotamos, dentro de nossas possibilidades, detalhes localizados nos depoimentos dos entrevistados, com ênfase nas palavras e gestuais que no decorrer dos trabalhos ajudam na interpretação do fenômeno.

53 O Programa de Pós-Graduação em Educação funciona em um prédio próprio, conjugado com as salas de alguns grupos de pesquisa.

4.2 Os professores orientadores (sujeitos da pesquisa)

Consideramos para a seleção dos sujeitos, professores orientadores vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação, com pelo menos cinco anos de experiência na orientação de dissertações e teses e da atitude voluntária de cada um em querer participar como depoente.

Os professores orientadores⁵⁴, sujeitos dessa pesquisa, são tributários de formação acadêmica e experiência profissional diferenciada em cursos de pós-graduação, com tempo de experiência na atividade de orientação com variação entre 07 e 37 anos, conforme podemos apreciar nas descrições decorrentes dos discursos proferidos por estes.

Olga é a primeira professora a retornar nosso e-mail com solicitação de entrevista, sendo também, a primeira gravação que realizamos *in loco*. É graduada em Pedagogia, com mestrado em Psicologia Cognitiva e doutorado em Educação. Possui 28 anos de experiência como professora na Educação Superior e 22 anos de experiência em orientação de dissertações e teses.

Ao terminar seu mestrado vincula-se à Universidade Federal do Piauí, sua terra natal, tendo ali com outros professores implantado o Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual é autorizada pela CAPES a orientar alunos mestrados sob a supervisão de seu ex-orientador, tendo um prazo estabelecido pela CAPES de até cinco anos para cursar o doutorado, mas decide fazê-lo três anos após essa experiência inicial, sendo que neste período orienta cinco dissertações. Faz seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal, tendo-o concluído em 1997, ano em que também é credenciada pelo CNPQ a orientar alunos doutorandos.

Professora **Inez** nos foi apresentada por intermédio de outra professora do Programa, tendo aceito de imediato sua participação na pesquisa. É graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Possui 30

54 Nossa opção foi de resguardar a identidade dos sujeitos com a criação de nomes fictícios, o que fora combinado com os entrevistados antes de cada gravação.

anos de experiência como professora na Educação Superior e 10 anos de experiência em orientação de dissertações e teses.

Sua ida para a pós-graduação deu-se em um movimento natural após ter feito sua formação acadêmica. Não tem grandes obstáculos em ingressar no Programa, uma vez que a carência de orientadores era evidente à época. Não considera que tenha um volume de orientações grande como de alguns colegas, pois sempre prioriza assumir poucos alunos para dar conta de conduzi-los com qualidade.

Professor **Antônio** é incentivado a contar a sua experiência por uma professora entrevistada no momento de nos apresentá-lo. É graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística. Possui 37 anos de experiência como professor na Educação Superior e 10 anos de experiência em orientação de dissertações e teses.

Inicia sua graduação no Brasil e conclui na França em um esquema curso-sanduíche⁵⁵. Nesse país – França – orienta alunos da graduação e a partir de 1975 alunos da pós-graduação oriundos do Brasil. Em 1986 retorna à Natal, sendo convidado a orientar no Programa de Pós-graduação em Educação como professor visitante, para em 1989, por meio de concurso público, vincular-se à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tornando-se professor efetivo neste Programa.

Professor **Fernando** é abordado diretamente *in loco* por nós e se coloca à disposição para participar da entrevista. É graduado em Ciências Sociais com mestrado e doutorado em Educação. Possui 25 anos de experiência como professor na Educação Superior e 12 anos de experiência em orientação de dissertações e teses.

Sem grandes protocolos, assim define seu ingresso na pós-graduação, pelo Programa ter necessidade de ampliar seu quadro de professores. Sua atuação na educação superior acontece, primeiramente, no ensino privado. Quando conclui seu doutoramento já era professor efetivo da UFRN, o que garante seu vínculo imediato ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁵⁵ Proposta em que o aluno cursa sua formação em duas etapas, uma parte no Brasil e outra parte em uma instituição do exterior.

Nélia é uma das professoras que retorna o e-mail enviado por nós, dispondo-se a participar da entrevista. É graduada em Licenciatura em Física, com mestrado em Ensino de Ciências com modalidade em Física e doutorado em Educação, com área de concentração em Didática. Possui 35 anos de experiência como professora na Educação Superior e na orientação de dissertações e teses.

Sua vinculação aos programas de pós-graduação dá-se pela sua participação em grupos de pesquisa desde quando estudante do mestrado. Vincula-se à Universidade como professora da graduação e credencia-se para ingresso em programa de pós-graduação ainda como mestre, o que na época era permitido pela CAPES.

Professor **Walter** comunica via e-mail sua disponibilidade em participar da entrevista. É graduado em Sociologia com mestrado e doutorado em Sociologia e pós-doutorado em Antropologia e Psicologia da Educação. Possui 18 anos de experiência como professor na Educação Superior e na orientação de dissertações e teses.

Inicia sua incursão profissional pela Educação Superior em 1994. Fez doutorado na Bélgica há vinte anos, em uma época em que havia na região nordeste um forte apelo para a formação de professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*. É contatado, ainda em solo belga, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN que implanta nesse mesmo período seu curso de doutorado. Lembra que nesse tempo de retorno ao Brasil, já com seu doutorado concluído, não havia exigências legais, hoje impostas para o credenciamento de um professor a ser orientador.

Apresentada por um dos entrevistados, professora **Beatriz** aceita participar da pesquisa. É graduada em Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação. Possui 17 anos de experiência como professora na Educação Superior e 07 anos de experiência em orientação de dissertações e teses.

Realiza seu curso de mestrado e doutorado em Educação na UFRN, na qual participa de um grupo de pesquisa. Avalia não ter tido dificuldade para ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação, ao considerar que a necessidade do credenciamento de novos orientadores era tamanha para a

linha de Representações Sociais, grupo que atualmente faz parte, que à época era esvaziado de pesquisadores por conta de situações como aposentadoria, remoção para outros programas, licença para outras atividades profissionais.

Carolina é a última professora a nos conceder a entrevista, confirmando sua participação no estudo via e-mail. É graduada em Sociologia e Política, com mestrado e doutorado em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia. Possui 35 anos de experiência como professora na Educação Superior e na orientação de dissertações e teses.

Faz sua pós-graduação no final da década de 1970, estudo raro para a época, por causa da ditadura militar e retorna à cidade de Natal no início dos anos de 1980, quando começa a orientar no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, sendo a primeira coordenadora eleita por voto, fato que também não era comum naqueles tempos. Ainda na década de 1980 é convidada a assessorar um grupo de pesquisa da área da Educação, sendo que o referido grupo posteriormente torna-se fundador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Assume a orientação de alunos de mestrado nas Ciências Sociais e alunos de doutorado na Educação, concomitantemente. Atualmente é professora convidada em programas de pós-graduação em países como a Bolívia e o México.

4.3 A organização dos dados produzidos

Adotamos para análise dos dados empíricos, a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, criação de Moreira; Simões; Porto (2005, p.65), que constitui-se em

uma combinação das abordagens da Análise de Conteúdo, em especial uma adaptação da Análise de Avaliação Assertativa (BARDIN, 1977) e da Análise do Fenômeno Situado (GIORGI, 1978; MARTINS; BICUDO, 1989).

O **primeiro momento** é a leitura do relato ingênuo, a **descrição**, que nada mais é do que o “discurso em sua vertente ‘pura’ a partir das perguntas geradoras não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p.4). Aqui consideramos o discurso em sua totalidade para que o descrito comece a fazer sentido na abordagem fenomenológica.

A descrição tenta dizer em que sentido(s) há sentido(s). [...] em primeiro lugar, o sentido diz respeito à existencialidade do fenômeno, em íntima relação com a consciência perceptiva. [...]. Descrever é dizer o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer (REZENDE, 1990, p.19).

O esboço narrativo (ingênuo) proferido pelos sujeitos durante as entrevistas é apresentado sem correções ou complementos equivalentes, mantido em sua originalidade conforme proposto nesta etapa da **descrição**. No contato com os professores orientadores duas perguntas foram proferidas para responder ao fenômeno estudado.

Pergunta 1 - **Para você, o que é ser um professor orientador?**

Olga

[...] É orientar uma pessoa que cria. É orientar um trabalho dentro de determinadas exigências da academia, é orientar uma parte mais humana, mais pessoal naquele momento que ele fragiliza, naquele momento que ele se expõe. É você exercer uma metacognição junto ao seu orientando, mas não só fazer essa metacognição, esse gerenciamento de um processo da produção do conhecimento. Você poder gerenciar relacionamento humano e de você reconhecer também estilos cognitivos do seu orientando. [...]

Inez

[...] É um espaço de troca, de interlocução, que me gratifica bastante. É um momento de diálogo mais próximo, porque aquele orientando termina discutindo muitas coisas que têm a ver com o que você lê também. Então, é um momento de aprendizado e de troca muito bom, muito rico. Ser orientador pra mim é coisa da riqueza, de estar junto, de aprender, de estar discutindo e

crescendo e abrindo meus horizontes, um processo de ampliar meus horizontes e não somente do aluno, de riqueza, de encontro. [...]

Antônio

[...] Eu sempre digo aos meus alunos que o orientador é uma espécie de analista, uma pessoa que escuta, que não deve impor a sua vontade, pois o aluno é quem deve escolher o seu tema, trazer a sua proposta e o orientador ver se aquilo se encaixa ou não na sua área. Para mim, ser orientador é isso, escutar o aluno naquilo que ele quer estudar, mostrar as pistas para onde ele quer chegar, onde ele pretende ir, abrir os horizontes, mostrar possibilidades. Ele lê, critica o trabalho, questiona e abre a possibilidade para o orientando buscar as suas respostas, ele não dá respostas prontas. Essa é que é a minha percepção do que é ser orientador. O orientador orienta, não faz o trabalho do aluno. O meu trabalho de orientação sempre foi feito assim, dar uma certa autonomia ao orientando e dar condições para que ele faça o seu trabalho, faça as suas descobertas. A minha orientação sempre foi assim, tenho a percepção da orientação assim: sou um leitor mais perspicaz, leitor que dá as pistas, que sugere os caminhos para ele caminhar sozinho. [...]

Fernando

[...] É cultivar a vida acadêmica, é me manter atualizado com as discussões científicas a partir das temáticas que os orientandos trazem, a partir da sistemática que o programa de pós-graduação tem. Ser orientador nesse caso, é se manter atuante no programa, é tá atualizado em relação às discussões importantes do campo científico, da área da educação, é interagir pra formar novos profissionais, estabelecer esse diálogo de ensino, de aprendizado mútuo. A gente ensina e aprende, aprende e ensina na relação com os orientandos. É perceber o desenvolvimento da autonomia de cada aluno. [...]

Nélia

[...] Ajudar o aluno a se formar enquanto pesquisador. É ajudar o aluno a entender como você faz projeto, como obtém financiamento, como se organiza equipe, como se trabalha nessa dimensão mais ampla, uma vez que for doutor

vai desenvolver essas atividades. Ajudar o aluno a encontrar com clareza, qual é a questão de pesquisa que ele tem, que vai trabalhar. O que você tenta na orientação é construir essa autonomia que vai variar muito da experiência anterior que o sujeito traz. É tentar acompanhar a questão que o orientando traz. É quando você consegue olhar esse clima de troca e, no fundo, o orientador tem uma experiência maior, sabe mais sobre os assuntos, pode propor questões, ajudar, ver onde a coerência está faltando, sugerir coisas que podem melhorar e aprofundar aquilo que tá sendo feito. [...]

Walter

[...] Melhor selecionar os orientandos e podendo influenciar para aquilo que a gente quer. É produzir algo original sobre a realidade e não apenas cumprir as exigências burocráticas do controle da produção científica no país e é preciso ter um pouco de paciência, esperar o tempo em que aquela fruta vai brotar, não brota do dia pra noite, precisa muito acúmulo. Falar da sua realidade procurando dar uma contribuição. Tem que administrar seu projeto de pesquisa, tem que atender, fazer um monte de tarefas administrativas. [...]

Beatriz

[...] Um aprendizado, um dos papéis mais difíceis que a gente exerce na universidade. É uma aprendizagem de saber como intervir, como colocar o direcionamento do trabalho, saber como cortar. Você troca muito, um pensa junto com o outro. A gente aprende a lidar com essas dimensões da personalidade e da profissionalidade. [...]

Carolina

[...] Para mim é ser alguém que se disponha a viver junto, de forma compartilhada, tensional, mas sobretudo, como facilitador do tempo de vida de outra pessoa. Eu digo para os meus orientandos que eu tenho duas atitudes possíveis de serem acionadas na relação com cada um, numa posso ser parceira, noutra posso ser cúmplice do trabalho. O trabalho de orientação é muito duro, é o maior desafio de um professor de pós-graduação, porque você tem que se deslocar do seu lugar de construção de conhecimento para entrar um pouco na temática do orientando. Tirar o meu orientando do lugar instalado

em que ele tá, das certezas dele, das leituras apenas de um lado pra que ele possa se organizar, aprender um pouco mais a partir do que a gente faz junto. Você tem que dar um lugar especial pra essa pessoa na sua vida, porque são tempos de vida. Significa uma reformulação, uma metamorfose, uma autocrítica, uma ampliação do conhecimento de cada um de nós. Todo orientador, se prestar bem atenção, ele aprende muito com o orientando. Eu credito minha formação, minha auto-formação, meus ganhos, minhas perdas, hoje, como orientador e como pessoa aos meus orientandos. Aprendi, cresci, me decepcionei também. Ser orientador é abrir mão, às vezes, de uma carreira mais plena, mais ampliada para você como professor da pós-graduação e aceitar ficar num lugar pra que os outros alcem voos maiores, com mais independência intelectual. Eu não sei se sou uma pessoa fácil como orientadora, às vezes, acho que não. Reclamo muito, exijo muito, exijo dos outros o que não é o projeto deles. Sou um pouco excessiva, obsessiva, eu quero muito mais sempre e eu sei que isso não é possível, ainda não consegui corrigir esse meu mecanismo intelectual no meu modo de ser. Quando oriento, aprendo o que é a condição humana, a singularidade de cada um. [...]

Pergunta 2 - **Como você exerce a função de professor orientador?**

Olga

[...] Eu digo pra selecionar bem o que ele quer, o que pode fazer nesse tempo. Oriento que ele fique atento às demandas do objeto. Costumo fazer com meus orientandos um exercício de metarreflexão. Tentar sempre responder – quem diz, o que diz, como diz, de onde diz. Ele faz uma mini-história de vida, uma breve história, uma meia dúzia de páginas, que é um exercício de auto-análise de si próprio ali na construção da tese. Costumo orientá-los quando chegam a cursar as várias disciplinas que estão previstas para construir um olhar epistemológico. Os trabalhos que são demandados por cada disciplina eles trazem pra mim, nós conversamos. Eu oriento logo ir ao campo para depois voltar às teorias. Eu tento que o orientando perceba os vários tipos de referências teóricas. [...]

Inez

[...] Há processo de construção do trabalho individual e no coletivo. Eu pego mais no pé, hoje eu sou mais controladora do processo, no bom sentido. Não é porque o aluno tá no doutorado que ele tem que ter uma maior autonomia. Eu o acompanho de forma presente, mais próxima, não é porque tá no doutorado que o deixo solto. Eu peço um diário de campo. Eu aconselho que a pesquisa não é algo que está deslocado da vida. Sempre pergunto: qual a relação dessa tese com a sua vida ou não tem nada a ver? O que você anotou? Eu trabalho dessa forma, tentando fazer com que eles estejam num processo constante de conexão entre as coisas que ele faz no cotidiano e o seu trabalho de pesquisa. Eu delimito os espaços, eu me considero próxima, mas ao mesmo tempo é uma proximidade que tem que impor algumas coisas. Minhas férias são minhas férias, o que for pra gente conversar em relação à tese é num período determinado para isso. Não oriento aluno na minha casa, minha casa é meu espaço. Hoje eu estou mais atenta para os meus orientandos, estou deixando mais claro para eles a regra do jogo, não que antes eu não fizesse, mas é que para mim algumas coisas estavam óbvias, mas não estavam. Hoje eu não quero passar de três, porque é horrível pra dar retorno, porque eu faço tudo para dar retorno de imediato, para estar dialogando, estabeleço o dia da semana que estou à disposição do orientando. Se ele quiser que eu leia alguma coisa antes do nosso encontro, ele tem que enviar com pelo menos quinze dias antes e num último caso, pelo menos com uma semana de antecedência. [...]

Antônio

[...] Nunca gostei de o professor impor aquilo que está fazendo, querer que o orientando faça aquilo que ele tá estudando. Ele tem que ter uma certa liberdade dentro daquela minha área. Eu sempre lutei contra essa coisa de ser paternalista, de ficar pegando na mão. Eu oriento, vou dizendo que ele pode ir lendo tais autores, no trabalho dele ele vai precisar fundamentar com tais teóricos, mas ele é quem vai procurar. Caso ele procure um livro, não ache, se eu tiver posso emprestar. Não vou dar tudo pronto, arrumadinho, ele é quem tem de procurar por ele mesmo as suas fontes. Eu leio o trabalho, vou mostrando, dizendo o que deve ser fundamentado mais. Eu digo aos meus

colegas que não tenho problema com isso, pode meter o pau que não tenho nada a ver com isso, o trabalho é dele e já disse o que tem que ser mudado, se ele não mudou, você até me ajuda fazendo uma crítica. A gente introduziu essa ideia do parecer prévio à defesa de tese. Sempre achei desagradável você dizer ao aluno que ele precisa mudar determinadas coisas, precisa refazê-las, ele não ouve e não refaz. Acho que essa leitura prévia, esse parecer prévio, ajuda muito o orientador, você tem muitas vozes dizendo a mesma coisa e aí nesses momentos eles ouvem, veem que você tinha razão. Vá refazer, se não você vai se dar mal na hora da banca e não vou lhe defender porque o trabalho não é meu. Vou dizer que mandei você fazer e você vai ter que assumir, portanto, as consequências. Exigindo muito do orientando, no sentido dele buscar as leituras, digo que não se deem por satisfeitos, eu não tô aqui só para elogiar o seu trabalho. Oriento de uma maneira cordial, mas exigindo dele empenho, trabalho e eu sempre falo que eles têm que nesse período de trabalho se dedicarem integralmente ao trabalho deles. Que eles têm que respirar o que estão estudando todo tempo, tem que estar toda hora ligado. Eu não aceito trabalho que é feito por obrigação. Não sou arrogante, sou humilde porque digo que não sei, quero que digam que não sabem. Digo a eles: feio não é vocês citarem, feio é vocês plagiarem. Mas citar um trabalho, quando bem citado, não é feio. Feio é se recusarem a não assumir que não sabem. Às vezes, o trabalho não está bom e é melhor dizer isso. Agora, há maneiras de você dizer que não está bom – ferir, humilhar a pessoa não vale. Tem que ser um pouco seco, se não você vai se envolver demais. [...]

Fernando

[...] Mesmo antes da matrícula, eu chamo os novos orientandos pra gente começar o processo e definimos as atribuições iniciais, o conjunto de leituras, de obras relacionadas ao tema, leitura de dissertações e teses que foram produzidas anteriormente. Os nossos seminários de orientação também ajudam muito. O trabalho de orientação é bem focado nesse seminário e nos dois primeiros semestres os orientandos são orientados a se matricular nas disciplinas ofertadas regularmente pelo programa e nas oficinas e ateliers que têm mais proximidade com as suas temáticas. É um trabalho que fica muito facilitado pela dinâmica do programa, pela dinâmica dos seminários de

orientação, por fazermos isso no coletivo da linha. Eu tenho um cronograma de encontros e quando eu tenho mais de um orientando fica mais rico, porque a gente faz orientações coletivas. Eu sempre trabalho com orientações coletivas, esporadicamente quando há necessidade, quando está próximo da defesa, a gente marca orientações individuais. [...]

Nélia

[...] Trabalho em grupo com os orientandos, cada um com o seu projeto, a gente tentando discutir aonde isso vai e como vai, uma pessoa ajudando a outra nesse processo coletivo. Manter coerência entre aquilo que ele está elaborando enquanto parte experimental com o trabalho de campo e aquilo que ele quer – qual a contribuição que vai dar para a área? Acredito que o mais eficaz é quando a gente consegue trabalhar com os que já estão trabalhando nos projetos que a gente tem. É dar o máximo de autonomia pra ele enquanto pesquisador. Ao longo do caminho é ir mantendo a coerência. Ele vai fazendo uma série de ações, atividades e você fica nesse meio de caminho, de conseguir ser coerente com aquilo que você se propunha, com a forma como você está obtendo os dados, como você faz essa leitura final, aonde você fecha a interpretação dos dados. [...]

Walter

[...] Sempre tive essa preocupação, não basta apenas lidar com uma teoria, temos que estar constantemente checando essa teoria que foi produzida em contextos diferentes. Levamos bom tempo do orientando em que ele aprende o que é o trabalho científico. Não tenho como deixar o aluno solto para caminhar. Porque tem dificuldade de lidar com a teoria, com uma lente para compreender a realidade. Há expectativas diferentes para aluno de mestrado e doutorado, entendemos que num orientando de mestrado podemos aceitar uma série de limitações formativas, no doutorado não. Faço bancas inteiras com ex-doutorandos, pessoas que produzem, mostrando que não reproduziríamos a tradição medieval de um cortar o pescoço do outro nas defesas. Podemos brincar, somos informais, sem perder o rigor. [...]

Beatriz

[...] Minha sistemática de trabalho é bem no grupo, junto os orientandos e a gente trabalha assim. Tem que ter muito cuidado para dizer por que aquilo tem que ser cortado, porque aquilo não está legal, porque tem que ser diferente. Na dinâmica que eu trabalho com grupo de estudo, todos veem as dificuldades, veem as soluções encontradas. Meu processo de organização do que seria uma orientação bem feita foi muito embasado das coisas que eu não tive como orientanda, das minhas experiências e das coisas boas. Particularmente sou uma pessoa muito exigente comigo e com os outros, então eu quero um trabalho bem feito, bem consistente. Tenho reuniões quinzenais de estudo e discussão dos trabalhos definidos numa agenda. A outra frente são os encontros individuais por demanda para não atrasar o trabalho. Eles vão para campo, depois fazem a parte teórica. Com os dados na mão, a gente vai ver a partir do processo analítico – o que da teoria, das representações sociais e do objeto de estudo vai ser preciso que a gente recupere para estudar esse objeto. [...]

Carolina

[...] Tem que ter um pouco de cuidado, de carinho, de afeto para reconhecer que as coisas podem acontecer ou não, é um trabalho muito doído, solitário – apesar de ser um trabalho a dois. Sou muito intempestiva, não faço triagem do que vou dizer nas minhas reclamações. Quero que eles sejam obsessivos, que só façam isso, que isso seja prioridade na vida deles, a coisa mais importante. Às vezes, projeto nos meus orientandos, isso é uma constatação, uma coisa meio inalcançável para eles. Procuro fazer sempre orientações coletivas e individuais. Aqui tem o que chamo de oficina do pensamento, onde se discute coletivamente o trabalho dos colegas, porque isso evita que os orientandos sintam que estão fazendo uma coisa muito ruim e não estão e você só percebe isso quando vê a partir da densidade do trabalho do outro ou o inverso. Quero sempre tirar a pessoa de onde ela está, é com isso que eu ganho conhecimento, é com isso que eu ganho do ponto de vista ético da ciência. [...]

Após esse movimento anterior, vamos em busca da **identificação de atitudes, segundo momento**, em que nossa atenção volta-se para localizar os indicadores de cada sujeito – **redução** – sem perder de vista o sentido geral de suas respostas. Aqui nos nutrimos da leitura e releitura das transcrições das entrevistas, consideramos as atitudes e conectores verbais que ligam no enunciado os objetos de atitude e os termos de qualificação.

A referência para a organização dos dados foi de uma ordem cujo sentido tem a ver com a intenção da situação existencial investigada, para assim afirmarmos que os dados são significativos. Eis os indicadores de cada sujeito:

Pergunta 1 - **Para você, o que é ser um professor orientador?**

Olga

- 1) Orientar pessoa que cria.
- 2) Estabelecer relação pessoal e acadêmica.
- 3) Orientar trabalho com exigências da academia.
- 4) Orientar uma parte humana.
- 5) Exercer metacognição com o orientando.
- 6) Reconhecer estilos cognitivos do orientando.

Inez

- 1) Ter interlocução gratificante.
- 2) Estar junto, aprender, discutir, crescer, abrir e abrir horizontes.

Antônio

- 1) Analisar escuta sem impor vontade.
- 2) Escutar o aluno no que quer estudar, abrir horizontes, mostrar pistas e possibilidades.
- 3) Ler, criticar, questionar para o orientando buscar respostas.
- 4) Não fazer o trabalho do aluno.
- 5) Dar autonomia e condições ao orientando para fazer o trabalho.

Fernando

- 1) Cultivar a vida acadêmica.
- 2) Manter-se atualizado com as discussões científicas.
- 3) Manter-se atuante no programa.
- 4) Formar novos profissionais.
- 5) Ensinar e aprender mutuamente.
- 6) Perceber o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Nélia

- 1) Ajudar o aluno a ser pesquisador.
- 2) Ajudar o aluno a fazer projeto, obter financiamento e organizar equipe.
- 3) Ajudar o aluno ter clareza da questão de pesquisa.
- 4) Construir autonomia.
- 5) Acompanhar a questão do orientando.
- 6) Olhar o clima de troca.
- 7) Propor questões e sugerir coisas para melhorar o que está sendo feito.

Walter

- 1) Melhor selecionar e influenciar os orientandos.
- 2) Produzir algo original da realidade.
- 3) Não cumprir apenas exigências do controle da produção científica.
- 4) Ter paciência e esperar o tempo de amadurecer.
- 5) Administrar projeto de pesquisa e cumprir tarefas administrativas.
- 6) Falar da realidade e contribuir.

Beatriz

- 1) Papel mais difícil de exercer na universidade.
- 2) Aprendizagem de como intervir, direcionar e cortar o trabalho.
- 3) Trocar e pensar juntos.
- 4) Querer o melhor da pessoa.
- 5) Lidar com a personalidade e a profissionalidade.

Carolina

- 1) Dispor a viver junto como facilitador do tempo de vida de outra pessoa.
- 2) Ser cúmplice do trabalho.
- 3) Deslocar do seu lugar de conhecimento para a temática do orientando.
- 4) Tirar o orientando do seu lugar instalado e das certezas.
- 5) Aprender junto.
- 6) Dar lugar especial para a pessoa na sua vida.
- 7) Viver junto um tempo de vida.
- 8) Ampliar o conhecimento de cada um.
- 9) Aprender com o orientando.
- 10) Abrir mão de uma carreira plena como professor da pós-graduação.
- 11) Ficar num lugar para que outros alcem voos com independência intelectual.
- 12) Reclamar e exigir dos outros o que não é projeto deles.
- 13) Querer o que não é possível.
- 14) Aprender sobre a condição e a singularidade humana.

Pergunta 2 - Como você exerce a função de professor orientador?**Olga**

- 1) Dizer o que selecionar no tempo que dispõe.
- 2) Orientar as demandas do objeto.
- 3) Fazer com os orientandos metarreflexão.
- 4) Orientar o curso de disciplinas para um olhar epistemológico.
- 5) Orientar ir ao campo para depois voltar às teorias.
- 6) Tentar que o orientando perceba as referências teóricas.

Inez

- 1) Não apegar para que o aluno trabalhe com o que eu trabalho.
- 2) Construir o trabalho no individual e no coletivo.
- 3) Pegar no pé e controlar o processo.
- 4) Pedir diário de campo.
- 5) Aconselhar que pesquisa não é deslocada da vida.

- 6) Perguntar se a tese tem a ver com sua vida.
- 7) Trabalhar para conectarem o cotidiano e a pesquisa.
- 8) Delimitar os espaços para falar da tese em período determinado.
- 9) Orientar é afetividade e estabelecer limites.
- 10) Deixar claro a regra do jogo.
- 11) Retornar, dialogar, estabelecer dia disponível para o orientando.
- 12) Ler algo antes do nosso encontro só enviando com antecedência.

Antônio

- 1) Não impor ao orientando o estudo, dar liberdade na área.
- 2) Lutar contra o paternalismo de pegar na mão.
- 3) Dizer para ler autores para fundamentar o trabalho, mas o aluno vai procurar.
- 4) Procurar livro, se não achar posso emprestar.
- 5) Não dar pronto, procurar suas fontes.
- 6) Ler o trabalho e dizer para fundamentar.
- 7) Permitir aos colegas dizer o que mudar, a crítica ajuda.
- 8) Optar pelo parecer prévio, vozes ajudam o orientador.
- 9) Pedir para refazer, não defender o aluno para ele assumir as conseqüências.
- 10) Exigir do orientando leituras.
- 11) Orientar cordialmente, exigir empenho integral deles.
- 12) Exigir que respirem e estejam ligados no que estudam.
- 13) Ser humilde quando não sei, quero que digam que não sabem.
- 14) Sobre o trabalho há maneiras de dizer que não está bom.
- 15) Ter que ser seco para não se envolver.

Fernando

- 1) Antes da matrícula chamo os novos orientandos para começar o processo.
- 2) Trabalhar a orientação focado no seminário.
- 3) Trabalhar facilitado pela dinâmica do programa.
- 4) Trabalhar com orientações coletivas e esporadicamente com orientações individuais.

Nélia

- 1) Trabalhar em grupo com os orientandos.
- 2) Dar o máximo de autonomia para o pesquisador.
- 3) Manter coerência com ações e com interpretação dos dados e contribuição para a área.
- 4) Ter clareza no que unifica diferentes trabalhos.

Walter

- 1) Ficar seletivos e focados para não aceitar orientações fora dos nossos projetos.
- 2) Não basta lidar com uma teoria, temos que constantemente checá-la.
- 3) Não deixar o aluno solto pela dificuldade de lidar com a teoria para compreender a realidade.
- 4) Fazer bancas com ex-doutorandos para não reproduzirmos a tradição medieval de um cortar o pescoço do outro nas defesas.
- 5) Poder brincar, ser informais sem perder o rigor.

Beatriz

- 1) Trabalhar no grupo.
- 2) Dizer o que tem que ser cortado.
- 3) Trabalhar com grupo de estudo.
- 4) Orientar é embasado das minhas experiências como orientanda.
- 5) Ser exigente comigo e com os outros.
- 6) Querer um trabalho bem feito e consistente.
- 7) Ter reuniões quinzenais de estudo e encontros individuais.
- 8) Definir depois do campo, do processo analítico o que estudar do objeto.

Carolina

- 1) Ter cuidado, carinho, afeto e reconhecer que as coisas acontecem ou não.
- 2) Ser intempestiva e não fazer triagem das minhas reclamações.
- 3) Querer que sejam obsessivos, que o curso seja prioridade na vida.

- 4) Projetar nos meus orientandos algo inalcançável para eles.
- 5) Fazer orientações coletivas e individuais.
- 6) Discutir coletivamente o trabalho para que não sintam fazê-lo ruim, que só percebem o contrário quando veem a densidade do trabalho do outro.
- 7) Querer tirar a pessoa de onde está para ganhar conhecimento ético e científico.

A redução serve como artifício para duvidar do mundo e trazer dele novas interpretações, permite distinguir a singularidade de cada um, embora ela esteja presente no mundo. Concluída esse momento, migramos para a constituição das **unidades de significado** que “não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador” (MARTINS; BICUDO, 2006, p.120), tendo o empenho de não violar a essência dos discursos dos 08 professores orientadores.

Acabamos por identificar para a pergunta 1 – **Para você, o que é ser um professor orientador?** as seguintes unidades de significado:

1) **Estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes** (Olga, Inez, Antônio, Fernando, Nélia, Walter, Beatriz, Carolina – 8 professores orientadores).

2) **Aprender sobre a condição e a singularidade humana** (Olga, Walter, Beatriz, Carolina – 4 professores orientadores).

3) **Dar autonomia e condições ao orientando para fazer o trabalho** (Antônio, Fernando, Nélia, Carolina – 4 professores orientadores).

4) **Pressão do sistema de pós-graduação** (Fernando, Walter, Beatriz – 3 professores orientadores).

Para a pergunta 2 – **Como você exerce a função de professor orientador?** Identificamos as seguintes unidades de significado:

1) **Fazer orientações coletivas e individuais** (Inez, Fernando, Nélia, Beatriz, Carolina – 5 professores orientadores).

2) **Aconselhar que pesquisa não é deslocada da vida** (Olga, Inez, Beatriz – 3 professores orientadores).

3) **Orientar é afetividade e estabelecer limites** (Inez, Antônio, Walter – 3 professores orientadores).

4) **Dar autonomia ao pesquisador** (Inez, Antônio, Nélia – 3 professores orientadores).

5) **Projetar nos orientandos algo inalcançável** (Antônio, Beatriz, Carolina – 3 professores orientadores).

Efetuada essas identificações, nosso esforço concentra-se no próximo capítulo na **terceira etapa, a interpretação**. Moreira; Simões; Porto (**op. cit.**, p.5) alertam que nesse momento “é conveniente [...] recuperar os pressupostos teóricos constantes sobre o fenômeno pesquisado, colocados em suspensão ou em *epoché*”. A *epoché* é

pôr em suspenso as categorias do mundo, pôr em dúvida, no sentido cartesiano, as pretensas evidências do realismo, e proceder a uma verdadeira redução fenomenológica (MERLEAU-PONTY, **op. cit.**, p.88).

Na *epoché*, a apreensão do fenômeno não deve partir de ideias pré-concebidas sobre o fenômeno em estudo, de definições ou conceitos apriorísticos, mas sim da compreensão do nosso viver. Por isso, o pesquisador deve colocar entre parênteses, temporariamente, todas as suas pressuposições.

É nesse movimento que nos envergamos no alcance da realidade do fenômeno, ainda que incompleta, pois se torna impossível uma posição de total neutralidade com o objeto percebido, além de não nos preocupamos com generalizações, o que seria o contraponto do percurso metodológico fenomenológico. Alcançadas essas etapas, partimos agora para o próximo capítulo rumo à interpretação dos dados produzidos na pesquisa.

CAPÍTULO V

A FENOMENOLOGIA E O SER ORIENTADOR

Eu credito minha formação, minha auto-
formação, meus ganhos, minhas perdas, hoje,
como orientador e como pessoa aos meus
orientandos. Aprendi, cresci, me decepcionei
também.
(Professora Carolina)

5.1 Ser professor orientador: a análise ideográfica

A tentativa de melhor compreender o fenômeno em sua essência é nosso desafio nesta etapa do estudo, sendo a análise ideográfica a condutora de nossa interpretação do discurso dos sujeitos com a abordagem fenomenológica.

Nossa envergadura durante a pesquisa de campo não foi que os professores orientadores descrevessem o que pensam sobre serem orientadores, mas como é ser orientador, uma vez que, a fenomenologia compreende que o mundo traz a marca humana enquanto partilha de uma condição existencial, da experiência subjetiva de seres que são situados que, portanto, atribuem sentidos ao que no mundo vivem.

A pergunta “Para você, o que é ser um professor orientador?” retrata a perspectiva acima citada, e sob nossa ótica assim ficam configuradas as unidades de significado:

Tabela nº 1 – Unidades de Significado

| Unidades de Significado | Professores | | | | | | | |
|---|-------------|------|---------|----------|-------|--------|---------|----------|
| | Olga | Inez | Antônio | Fernando | Nélia | Walter | Beatriz | Carolina |
| 1) Estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes. | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 2) Aprender sobre a condição e a singularidade humana. | X | | | | | X | X | X |
| 3) Dar autonomia e condições ao orientando para fazer o trabalho. | | | X | X | X | | | X |
| 4) Lidar com a pressão do sistema de pós-graduação. | | | | X | | X | X | |

Fonte: Dados produzidos a partir da entrevista com os professores.

Os dados de nossa pesquisa revelam que a unidade de significado de maior relevância, manifesta nas respostas dos sujeitos é que ser orientador é **estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes**, o que nos parece ratificar que a pessoa é um ser que está no mundo com os outros, no caso do orientador e do orientando, de criarem um mundo embrionado pela intersubjetividade em que estão presentes as percepções de ambos, que rompe com o estatuto científico dominante que para entender um determinado fenômeno, caminho seguro é o da instrumentalidade.

Professora Inez nos afirma que *“ser orientador para mim é coisa da riqueza, de estar junto, de aprender, de estar discutindo e crescendo e abrindo os meus horizontes, um processo de ampliar meus horizontes e não somente do aluno”*. Essa revelação ilustra que, ao participar do campo perceptual de outras pessoas, que não é privativo delas, tem a possibilidade de atribuir novos sentidos para as situações que habitualmente conhece. No caso da criação de um trabalho acadêmico, os sujeitos têm modos singulares de experimentar e perceber os objetos e de como narrá-los ao mundo, como exposto na fala da professora Carolina: *“todo orientador se prestar bem atenção, ele aprende muito com o orientando. Às vezes, essa relação não é assimétrica – o que sabe e o outro que aprende”*, mas de ser para o outro e não somente para si.

Essa argumentação nos conduz a Merleau-Ponty (2006, p.474-475) ao ressaltar que o outro

não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo.

Mundo que é subjetivado pela maneira como cada um o habita e nele existe. Há uma intencionalidade na relação do corpo com o mundo que é de transcender aquilo que é naturalizado e construir novos significados num diálogo intersubjetivo, que só é possível para um ser que se abre ao mundo. A intersubjetividade que se corporifica, no caso da relação orientador e orientando traz consigo marcas das diferenças ou das similaridades, da empatia ou não, daquilo que um comunica ao outro, em que ora um é protagonista, outro é coadjuvante e vive-versa.

Ainda, segundo Merleau-Ponty (2006, p.474-475),

na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador.

Colocar-se num trabalho de criação como o da produção acadêmica é orientador e orientando trazerem à tona os sentidos que atribuem às coisas e aos outros, fruto das experiências vividas no mundo, da forma como nos movimentamos, dos gestuais que manifestamos, balizados por um pertencimento do mundo e das coisas que nos cercam.

O mundo não é subordinado à objetivação, pelo contrário, ele nos é dado pela percepção da experiência imediata, possuído intersubjetivamente, porque a existencialidade alheia é esboçada no nosso campo perceptual. Ser orientador e ser orientando é viver um vínculo que tem alicerce na minha

intenção e na intenção alheia, pois estar em uma condição ou noutra é decisão própria, porque ser livre meu destino é (MERLEAU-PONTY, 2006).

A cada um cabe viver ou não com o outro certo tempo de vida, mas a *“orientação é viver junto um tempo de vida, porque entre o começo da orientação e quando termina, o tempo não é o mesmo – mudou. Eu sou mais velha e meu orientando é mais velho de quando começamos a trabalhar”* observa professora Carolina.

Esse amadurecimento do orientador e orientando não se dá exclusivamente no tempo cronológico do mundo objetivo, mas de uma trama ontológica – de que serem mais velhos de quando iniciam o trabalho acadêmico é poder dizer que percebem essa nova condição de serem diferentes a partir de como narram o que viveram e o que agora vivem .

Viver não é uma súpula de acontecimentos, mas uma criação humana que envolve nuances como *“aprender a lidar com dimensões da pessoalidade”*, como afirma professora Beatriz e acrescenta professora Olga *“é orientar uma parte mais humana, mais pessoal naquele momento que fragiliza, naquele momento que se expõe”*. Esses são testemunhos de que viver é também reconhecer nossos medos, receios, como o fazem professora Beatriz e Carolina, respectivamente, na condição de serem orientadoras de pós-graduação: *“um aprendizado, um dos papéis mais difíceis que a gente exerce na universidade”*; *“o trabalho de orientação é muito duro, é o maior desafio de um professor de pós-graduação, porque você tem que se deslocar do seu lugar de construção de conhecimento para entrar um pouco na temática do orientando”*.

Esses sentimentos traduzem que a existência humana é lidar com um vir-a-ser, com as vicissitudes do inesperado, que tantas vezes nos coloca em um drama sofrível, mas necessário para melhor assumirmos os sentidos de nossas futuras experiências. Afinal, a cada tempo criamos uma versão sobre nós mesmos, da maneira como organizamos a nossa experiência, que também é de sempre lidar com o inusitado, com o que nos aflige, com a incerteza de que como viveremos os próximos tempos. Ao optar por modos de viver os próximos tempos acabamos por ter clareza da ligação tênue que existe entre minhas opções particulares e os impactos na vida de outras pessoas, porque “[...] cada um de nós tem um mundo privado: tais mundos privados não são

‘mundos’ a não ser para seu titular, eles não são o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p.21).

Toda experiência nos metamorfoseia, “*a gente ensina e aprende, aprende e ensina na relação com os orientandos*”, constata professor Fernando, porque tudo que é vivo é contraditório, porque cada ser percebe o mundo sob lentes diferentes. Os objetos são subjetivados pela experiência própria de cada um, o que configura um forte apelo ao orientador para que não se encerre em sua subjetividade, mas atee laços para esquadrihar como seu orientando percebe a realidade na qual está situado, condição fulcral para a produção do conhecimento.

Os orientandos, como estão envolvidos e como estão situados no processo de criar, nem sempre atendem às idealizações do orientador, porque o orientando é um ser pela experiência, que trafega pela sua subjetividade e influencia sua maneira de perceber e existir nesse mundo. Agora, ser um produtor de trabalho acadêmico sem dar conta da sutileza de um tempo que não é célere, mas experimentado de maneira singular, descolada de uma ideia de tempo cronológico, num tempo exclusivamente objetivado, é assumir uma complexidade na dinâmica de conhecer.

Como bem exemplifica professor Walter sobre a condição do orientando como pesquisador: “*é preciso ter um pouco de paciência, esperar o tempo em que aquela fruta vai brotar, não brota do dia para a noite, precisa muito acúmulo*”, porque o tempo não é uma produção do nosso saber, “[...] mas uma dimensão de nosso ser” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.557). A condição transcendental do homem constrói uma temporalidade que é do tempo vivido, não do tempo de horas calculadas.

Melhor dizendo, o tempo é percebido no modo como o vivemos em particular e com os outros, não como uma objetivação física, embora tenhamos a impressão de que ele é igual para todos. O tempo não se faz em uma medição objetiva, porque teríamos se mantida esta lógica, que desconsiderar o valor da experiência. Os homens na sua experiência encarnada no mundo são criadores do tempo, que “[...] não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.558), embora seja pela maneira pragmática e linear que habitualmente o vivenciamos no mundo

natural: o tempo de ser criança, o tempo de estudar, o tempo de trabalhar, o tempo de criar.

[...] o tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de *minha* relação com as coisas. Nas próprias coisas, o porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e de sobrevivência eternas (MERLEAU-PONTY, 2006, p.551).

Quando o professor Walter pronuncia “*esperar o tempo*”, nos parece que ao lançar mão da experiência aposta que a “*fruta vai brotar*”, o que não significa que tal investimento de fato tenha resultado, uma vez que cabe exclusivamente ao outro decidir o que fazer da sua vida. Podemos ainda dizer que, essa experiência do professor está ancorada no passado e no futuro como horizontes que deslizam uns nos outros e permitem que ele possa agir numa situação presente, nada favorável para a produção científica, que é da imaturidade acadêmica do aluno, conforme expressa: “*Por onde passei, aluno tinha muita autonomia na leitura e isso me influenciou. [...] Hoje, com o acúmulo de experiência, tento lidar com uma realidade onde o orientando não tem muita autonomia*”.

Significa dizer que, o outro nem sempre corresponde ao ser que idealizamos para trabalhar, para viver, para partilhar. O orientando é um enigma a ser percebido, uma subjetividade que só será compreendida pela experiência, pelo estar junto, quando há intenção de **aprender sobre a condição e a singularidade humana** – outra unidade de significado constituída da voz dos professores orientadores.

Sobre esse aprendizado professora Olga assim posiciona-se: “*não é só uma questão de tempo, de prazo, [...] escrever dentro de um roteiro específico com introdução, desenvolvimento, considerações. [...] tem uma dimensão, que é da relação pessoal – orientador/ orientando, afetiva. Existe uma necessidade, acredito, de você poder gerenciar relacionamento humano e de você reconhecer também estilos cognitivos do seu orientando*”.

Esse posicionamento nos conduz a uma compreensão que a convivência nesse tempo não se resume a feitura de um trabalho como produto

final, essa relação é balizada pela afetividade, pela inteligência, pela sensibilidade, pelo corpóreo entre outros aspectos. Não está em jogo apenas o estudo de objetos que podem gerar boas pesquisas, há infiltração nessa relação orientador e orientando da subjetividade de cada um.

Tanto que às vezes é difícil estabelecer os limites que preservem o espaço de cada um. Realidade constatada pela professora Inez: *“uma orientação não é só a afetividade que entra, mas essa coisa de estabelecer limites [...]. Eu diria que hoje, toda a minha forma de ser, de estabelecer mais limites, de estar mais atenta, de cobrar mais, está ligada a uma série de experiências. [...] estou deixando mais claro para eles a regra do jogo, não que antes não fizesse, mas é que para mim algumas coisas estavam óbvias, mas não estavam”*.

Porque “a reflexão não é absolutamente transparente para si mesma, ela é sempre dada para si mesma em uma *experiência* [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.74), tanto que só nos damos conta disso quando envolvidos numa situação que nos traz desconforto, como viveu essa mesma professora – *“tive uma orientanda que sem dizer nada para mim, na hora da defesa, ela discutiu a morte, contratou um funeral, um caixão e colocou na entrada do bloco onde costumam ter as defesas e colocou a minha foto sem me dizer nada. Foi uma celeuma, porque têm as subjetividades das pessoas, algumas ficaram chocadas, tinha gente que tinha perdido a mãe há pouco tempo, teve professores que disseram que não foram lá porque não conseguiam passar por aquilo”*.

Dessa experiência a orientadora muda seu modo de ser na relação com o orientando como nos exemplifica: *“Hoje, começa a orientação eu digo: - É assim desse jeito. Depois a gente vai flexibilizando porque não é uma coisa rígida, já aconteceu de orientar na minha casa, mas eu coloco limites, porque se eu abrir, o outro começa a confundir as coisas e de repente você não tem mais tempo de respirar”*.

Ser rígido ou flexível no seu modo de ser com o aluno nos parece ter sido uma reflexão da professora após viver esses acontecimentos. O homem tem o poder transcendental de refletir sobre as situações em que se vê envolvido. Tanto orientador como orientando podem ser capazes de promover outras possibilidades um ao outro para que amadureçam ante aquilo que

experienciam por meio dessa relação, uma vez que o ser dispõe da liberdade para mudar.

Num processo de formação como da pós-graduação se faz essencial compreender o sentido que ela pode promover para os sujeitos, o que fica difícil de ocorrer sem um investimento na existencialidade humana, inclusive como se é como orientador traz marcas nesse outro com quem se compartilha esse tempo de vida. Podemos enxergar essa realidade no discurso da professora Carolina: *“o trabalho de orientação [...] contém todas as outras atividades da vida – da relação de simpatia, empatia, afetividade, crescimento, decepção mútua. Nem todos os trabalhos chegam a um final feliz nem para orientador nem para orientando. [...] Conheço muitos casos, estou me incluindo, de orientandos que ficam para sempre ligados [...], o que significa prolongamento de trabalho coletivo. Conheço casos de pessoas que foram castradas pelos seus orientadores”*.

Ter um final feliz ou não para os sujeitos que vivem essa relação – orientador e orientando – pode produzir marcas saltares ou nefastas, porque o corpo fenomenal ao perceber as experiências imprime no ser esse sentir, que é um elo vital que estabelecemos com o mundo, porque

engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p.252).

Nossa expressão corpórea se compõe ontologicamente quando fazemos o mundo e quando o mundo nos faz. O corpo é vivo, presença no mundo, sujeito da percepção. O sentido decorrente da experiência fenomenal ocorre no mundo do ser no mundo, pelo nosso corpo que dá significado aos objetos – de maneira afetiva, imaginativa, sensual, erótica, prática. Qualquer experiência que vivamos movimenta nosso corpo, por mais que não nos demos conta disso, o que significa lembrar que o aluno da pós-graduação por mais

disponível que se coloque para tal estudo, ele não se separa do mundo, dos outros, sujeito que está aos encontros e desencontros.

A fala do professor Fernando coaduna a esse respeito: *“coisas difíceis são os imprevistos que, às vezes, acontecem na vida dos orientandos, as questões familiares, as questões de trabalho, que muitas vezes compromete um plano que foi traçado e, às vezes, ocorre da gente se frustrar um pouco como orientador”*. Sentimento legítimo desse orientador, mas o tempo da pós-graduação é existencialmente ligado ao da vida do seu orientando e as pessoas tem modos distintos de se darem à vida. O que somos é extensão de nossa relação com o mundo, o homem se conhece no mundo, tanto que não há um “eu interior” que o habita.

Agora, um investimento de formação como da pós-graduação há que ter claro o que é pretendido para os sujeitos nela envolvidos, para que cada um enxergue o que cabe a si nessa parceria, do meu compromisso com o outro. Temos responsabilidade pelas opções feitas. Para quem sabe, iluminar que atitudes tomar diante do enleio relatado pela professora Carolina: *“[...] são eles que escolhem serem orientados, eles é que querem fazer pós-graduação, eles é que querem fazer doutorado. Se eles decidem, esse é o desejo deles, cabe a mim cobrar a obsessão para priorizar como primeira coisa da vida – a pós-graduação. Isso, às vezes é equivocado. Para eles não é, para eles é a família, é a mulher, é o menino, é outra coisa, não é o projeto deles”*.

Merleau-Ponty (2006, p.527) afirma que:

[...] não há uma só de minhas ações, um só de meus pensamentos mesmo errôneos que, no momento em que aderi a eles, não tenham visado um valor ou uma verdade e que não conservem, conseqüentemente, sua atualidade na sequência de minha vida [...].

O orientador em alerta pode focalizar o mundo-vida do seu aluno, que não é uma posição paternalista frente ao outro, mas de perceber que significação tem para ele ser um aluno de pós-graduação, que motivações o levaram até lá e quais o mantém nesse projeto. É difícil, como proposto pela

fenomenologia, ser orientador num projeto que não tenha a intencionalidade de humanizar, que o investimento não seja no ser.

Embora nem sempre nos seja compreensível como enriquecer essa relação, aliando o sensível e o inteligível como atesta professora Carolina: “*o trabalho de orientação requer muita humildade, às vezes, há uma dissintonia grande entre a maturidade do orientando e o que você espera. Você tem que ter um pouco de cuidado, de carinho, de afeto para reconhecer que as coisas podem acontecer ou não, é um trabalho muito doído, solitário – apesar de ser um trabalho a dois*”.

A construção de uma dissertação ou de uma tese é um trabalho de parceria, só que cada um – orientador e orientando – é um ser encarnado, que age no mundo a partir de intencionalidades, que cria inúmeras perspectivas sobre ele. Nem sempre a movimentação de cada um nesse mundo é de interesse comum, os caminhos ora se aproximam, ora se distanciam.

Essa reflexão tem esteio numa outra fala da mesma professora – Carolina: “*Às vezes, projeto nos meus orientandos, isso é uma constatação, uma coisa meio inalcançável para eles*”. Aliar o que é a intenção do outro e a minha própria em um trabalho acadêmico nem sempre é um projeto alcançável. Existir para o ser humano tem uma intenção, que no caso do orientando nem sempre coaduna com a do seu orientador como assinala a professora Beatriz: “*Particularmente sou uma pessoa muito exigente comigo e com os outros, então quero um trabalho bem feito, bem consistente, quero o melhor da pessoa e às vezes, a pessoa não gosta desse tipo de solicitação*”, então é preciso que ambos estejam sensíveis a esse acontecimento na relação, a reciprocidade pode ou não ocorrer.

Quando destacamos a relevância da parceria entre orientador e orientando, não o fazemos na defesa de que um tem que estar sujeito ao outro, mas como cultivar na vida acadêmica intencionalidades ora distintas, afinal amadurecer é fruto de existir com o outro, das situações na qual somos postos com ele, das opções que assumimos, das conspirações que travamos, é “*um amadurecimento pelo tempo de trabalho*”, ressalta professor Walter.

É também **dar autonomia e condições ao orientando para fazer o trabalho** – outra unidade de significado constituída da voz dos professores orientadores – porque cada aluno é um corpo encarnado que percebe os

objetos e atribui significado a eles de maneira singular, o que acaba sendo o escopo dos estudos que se pretende empreender. Embora a autonomia não possa ser dada a alguém, ela é herança de um engajamento no mundo, do ser em situação quando tem possibilidades em fazer escolhas, nossa condição ontológica de liberdade para ser quem desejamos ser, mesmo sem o controle absoluto que destino essas escolhas terão.

Nessa direção, professora Nélia contribui a partir de sua experiência: “*o que você tenta na orientação é construir essa autonomia que vai variar muito da experiência anterior que o sujeito traz*”, do repertório subjetivo que herda ao produzir o mundo. Porque o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p.14). Agora, um processo formativo pode proporcionar espaço para que o aluno assuma posicionamentos frente às intenções que justificam estar ali, como exposto pelo professor Antônio: “*nunca gostei de o professor impor aquilo que está fazendo, querer que o orientando faça aquilo que ele está estudando. [...] Ele tem que ter certa liberdade dentro daquela minha área. Caso não possa orientá-lo, digo que esse tema não me interessa, vai para uma direção que não me interessa orientar*”.

Essa postura por parte do orientador pode fazer o orientando perceber que seu projeto é entrelaçamento das possibilidades dadas e das opções a fazer. Porque as subjetividades dialogam, compartilham o vivido, expressam sua condição existente, se aliam, são fundantes no entendimento de si, do outro, criando o mundo sob uma nova textura, num movimento de ensinar e aprender mutuamente como ressalta professora Beatriz da experiência com seus orientandos: “*tem coisas muito boas [...], você troca muito [...], um pensa junto com o outro*”. Esse discurso é flagrante de uma pessoa que dá reconhecimento de que o outro tem enredos diferentes dos seus, que como orientador dispõe de algumas experiências, mas não de todas, porque a totalidade do conhecimento é um bem querer inalcançável.

O trabalho acadêmico, assumidamente uma produção coletiva, é um tempo em que cada um enxerga seu lugar nesse mundo e como pode contribuir existencialmente na vida vivida. No caso do orientador como “*tem uma experiência maior, sabe mais sobre os assuntos, pode propor questões, ajudar, ver onde a coerência está faltando, sugerir coisas que podem melhorar e aprofundar aquilo que está sendo feito*” (Professora Nélia) pelo orientando,

pensamento também comungado pelo professor Antônio que se coloca como um: *“leitor mais perspicaz, que dá pistas, que sugere caminhos para ele caminhar sozinho”*.

Existe ainda a possibilidade de reatar os laços com tudo aquilo que afetei com meu corpo e no que me permiti ser afetado, afinal nosso conhecimento tem nascedouro na sensação, na porção de vida que o corpo de cada um tem, embora nem tudo que sentimos, necessariamente possa ser nomeado. Professora Carolina corrobora quando nos fala que *“cada vez que você sai um pouco do lugar onde está, você volta acrescido, ampliado, mais humilde, mais forte. Se você nunca sai do lugar onde está, só vai consolidar o padrão que já é teu. [...] ou você faz a ciência normal, cristaliza, repete, consolida um saber, uma verdade, um conhecimento instalado – muito bem, é uma forma de fazer ciência ou você faz ciência nas franjas, nas bordas, nas margens, ou seja, faz a ciência criativa [...]”*.

Essa criatividade só nos é possível ante um acesso à subjetividade do sujeito, que acontece num diálogo entre aquilo que o orientador sugere e o que o orientando pode dar conta. Viver o inesperado é avassalador, nos modifica, por isso o processo autoral na pós-graduação não é uma situação por vezes tranquila, se lida com uma exposição que não é meramente cognitiva, mas de extensão profundamente humana, da existencialidade do ser. Tal compreensão é manifesta pela professora Beatriz: *“a gente tem uma cultura que diz que toda vez que você expõe, que alguém faz algum tipo de crítica, positiva ou negativa, você está sendo intimado. Lidar com isso com os orientandos é difícil [...]”*, porque não temos como cindir na experiência – sensibilidade e inteligibilidade.

Um projeto educativo que não cerceie a condição do existir humano, há que dar ao outro possibilidades para que possa vir a ser-no-mundo, transformando o mundo e a si próprio. Essa máxima vale tanto para o orientador e para o orientando, como bem sintetiza professora Carolina: *“ser orientador é abrir mão, às vezes, de uma carreira mais plena, mais ampliada para você como professor da pós-graduação e aceitar ficar num lugar para que os outros alcem voos maiores, com mais independência intelectual”*, o que vai requerer do profissional certa sensibilidade para possibilitar o espaço necessário para que o voo aconteça, mas apreciado por suas lentes sensíveis e cúmplices.

Muitos são os tensionamentos que incidem nessa dinâmica da orientação de pós-graduação como, por exemplo, **lidar com a pressão do sistema de pós-graduação** – outra unidade de significado constituída da voz dos professores orientadores, que pode ser compreendida no relato da professora Beatriz: “[...] *fico preocupada com a pressão profunda que esse sistema de pós-graduação tem feito na gente, porque tensiona uma relação que já é tensionada, por uma produção intelectual consistente num prazo determinado, isso desgasta as pessoas. [...] Eu gosto de pesquisa, mas não gosto dessa pressão, desse produtivismo exacerbado, não é por aí que a gente faz ciência*”.

Essa manifestação coloca em cena os modos como a pós-graduação se organiza enquanto sistema no país, que encontra nessa professora o sentimento de estar sendo orientadora em condições adversas, o que nos parece um confronto dos modos de fazer ciência com a experiência daqueles que a colocam em prática – os orientadores. Há na fala de alguns professores os modos como conciliam as imposições legais com sua maneira de ser na orientação de alunos. Eis o que nos conta professora Inez: “[...] *eu pego mais no pé, hoje eu sou mais controladora do processo, no bom sentido. Não é porque o aluno está no doutorado que ele tem que ter uma maior autonomia. Eu o acompanhamento de forma presente, mais próxima, não é porque está no doutorado que o deixo solto*”.

Esses protocolos legais, às vezes, não conseguem dar visibilidade para a subjetividade dos sujeitos em suas propostas, o que pode vir a atingir a materialidade corporal deles, tanto que a professora Beatriz destaca que “*tensiona uma relação que já é tensionada*”. Em certas circunstâncias habitamos cenários que não correspondem às nossas idealizações, mas permanecer é fruto de uma escolha pessoal, da intencionalidade do sujeito que a sustente. Merleau-Ponty (2006, p.594) contribui nessa discussão ao assinalar que:

[...] “eu existo operário” ou “existo burguês”. [...] Não é a economia ou a sociedade consideradas como sistema de forças impessoais que me qualificam como proletário, é a sociedade ou a economia tais como eu as trago em mim, tais como eu as vivo – e também não é uma operação intelectual sem motivo, é minha maneira de ser no mundo neste quadro institucional.

Por esse contexto o ser acaba por criar maneiras de se relacionar com o mundo, desenvolve uma inventividade, porque seria impossível para o ser viver exclusivamente sob as égides dos protocolos das agências reguladoras da pós-graduação. Certamente rotas de fuga desse controle exacerbado são buscadas, ideia enunciada pelo professor Walter: *“Sempre orientei representações sociais, mas tive outros trabalhos que não trabalhavam com isso, [...] necessidade de produção, de apresentar os relatórios para a CAPES, mas só hoje temos visão mais clara do produtivismo, [...] isso é característica do Brasil – produtividade, empurra produtividade. [...] o pesquisador tem que administrar seu projeto de pesquisa, tem que atender, fazer um monte de tarefas administrativas”*.

Professor Fernando também se queixa: *“É difícil administrar a insegurança dos orientandos que acha que não vai dar conta do trabalho num prazo tão curto – dois anos para mestrado e três anos para doutorado. Em épocas passadas esses prazos eram mais elásticos. Lidar com essa insegurança inicial dá um pouco de trabalho, fazer alguns orientandos perceberem que são capazes, que tem condições – isso é difícil”*.

As dificuldades são sentimentos legítimos, acontecimentos humanos, porém, passíveis de serem alterados, porque o como a gente se organiza, se situa espacialmente, demonstra as escolhas que foram feitas na vida, fruto da liberdade incondicional do homem que se é

o poder fundamental que tenho de ser o sujeito de todas as minhas experiências, não é distinta de minha inserção no mundo. Para mim, é um destino ser livre, não poder reduzir-me a nada daquilo que vivo, conservar uma faculdade de recuo em relação a toda situação de fato, e este destino foi selado no instante em que meu campo transcendental foi aberto, em que nasci como visão e saber, em que fui lançado no mundo (p. MERLEAU-PONTY, 2006, p.483).

O homem é existente, capaz de transformar seus próprios modos de sentir e viver a vida. Tanto que professora Carolina diverge da posição dos outros professores sobre essa pressão do sistema da pós-graduação: “[...] *Eu não entendo, às vezes, o tempo excessivo que as pessoas passam para fazer um trabalho. Não faz sentido, é três anos o tempo e pronto, não pode ser mais do que isso. Durante três anos verticalize e vamos mostrar serviço*”.

Nessa posição temos a validação de como seres expostos a mesma situação atribuem sentidos diferentes aquilo que vivem. Não há, nos parece por parte da professora uma queixa quanto aos prazos legais de conclusão dos trabalhos, mas uma certa aflição por não compreender como o outro não consegue se adequar a uma certa ordem. O tempo natural, assumido pela legalidade, é necessário para termos essa dimensão de “fechar” os ciclos, agora como cada um os fecha ou não, são modos complexos e diferenciados que nem sempre conseguimos acessar ou compreender.

Merleau-Ponty (ibidem, p.62) assegura que:

entre o sentir e o juízo, a experiência comum estabelece uma diferença bem clara. O juízo é para ela uma tomada de posição, ele visa conhecer algo de válido para mim mesmo em todos os momentos de minha vida e para os outros espíritos existentes ou possíveis; sentir, ao contrário, é remeter-se à aparência sem procurar possuí-la ou saber sua verdade.

A experiência vivida é pessoal e intransferível, por isso não cabe enxergar o homem e sua maneira de ser em juízos pré-concebidos que expliquem seu jeito de ser, porque a realidade é sempre ambígua, nela não cabem determinismos.

5.2 O exercício da função de orientador: a análise ideográfica

No que concerne à pergunta “Como você exerce a função de professor orientador?”, sob nossa ótica assim fica configurada as unidades de significado:

Tabela nº 2 – Unidades de Significado

| Unidades de Significado | Professores | | | | | | | |
|--|-------------|------|---------|----------|-------|--------|---------|----------|
| | Olga | Inez | Antônio | Fernando | Nélia | Walter | Beatriz | Carolina |
| 1) Fazer orientações coletivas e individuais | | X | | X | X | | X | X |
| 2) Aconselhar que pesquisa não é deslocada da vida | X | X | | | | | X | |
| 3) Dizer o que precisa mudar | | | X | | | | X | X |
| 4) Orientar as demandas do objeto | X | | | | X | X | | |

Fonte: Dados produzidos a partir da entrevista com os professores.

Os dados de nossa pesquisa revelam que a unidade de significado de maior relevância, manifesta nas respostas dos sujeitos como exercem a função de professor orientador é fazer **orientações coletivas e individuais**, conforme retratado no discurso da professora Inez: “*A gente tem a realização de seminários ao longo da construção do objeto de estudo, com a participação dos professores da linha de pesquisa onde esse aluno está vinculado. Isso significa que eu não sou especialista, [...] mas eu posso convidar pessoas, há discussão dentro de um grupo, há processo de construção do trabalho individual e no coletivo nas linhas [...]*”.

O que nos chama atenção, numa perspectiva fenomenológica, é nessa dinâmica de trabalho o valor que é dado ao coletivo no amadurecimento do trabalho acadêmico. Significa dispor viver uma experiência sob olhares inéditos para aquilo que se pesquisa, como uma eterna novidade, porque a interpretação do fenômeno está sujeita às ambiguidades. Professora Nélia também é adepta dessa prática, assim nos conta: “*a pesquisa é uma produção coletiva, você participar e discutir com um grupo; o aluno do doutorado está*

orientando, ajudando os alunos de iniciação científica, está orientando trabalho de monografia, [...] trabalho em grupo com os orientandos, cada um com o seu projeto, a gente tentando discutir aonde isso vai e como vai, uma pessoa ajudando a outra nesse processo coletivo”.

São experiências que podem promover a intersubjetividade entre os alunos. Merleau-Ponty (2006, p.293) enfatiza que:

O intelectualismo recusa-se a colocar o famoso problema da contribuição dos sentidos na experiência do espaço, porque as qualidades sensíveis e os sentidos, enquanto materiais do conhecimento, não podem possuir como propriedade o espaço que é a forma da objetividade em geral e, em particular, o meio pelo qual uma consciência de qualidade se torna possível.

Expressões humanas ganham valor para conhecer a realidade porque o mundo da vida é o mundo da experiência humana, afirma a fenomenologia. Na troca com o outro temos a chance de enriquecer nossa relação com o mundo, pois existe uma pluralidade de maneiras de ser em relação a um objeto de estudo. Professor Fernando corrobora nesse sentido na defesa de orientações grupais: *“é um trabalho que fica muito facilitado [...] por fazermos isso no coletivo da linha. [...] Eu tenho um cronograma de encontros, quando eu tenho mais de um orientando fica mais rico, porque a gente faz orientações coletivas”.*

Esse tipo de investimento em que a percepção do outro desperta interesse valoriza a condição encarnada de cada um, além de ser um espaço singular para que dificuldades e alegrias no processo de orientar e ser orientado sejam compartilhadas. Nas orientações coletivas há um atestado de que dificuldades até do orientador podem ser alvo de possíveis soluções como narra professora Beatriz: *“minha sistemática de trabalho é no grupo; junto os orientandos e a gente trabalha assim. Isso foi uma coisa que me ajudou muito nas dificuldades, porque elas acabavam sendo resolvidas no coletivo e não individualizado”.*

Enxergamos que essa dinâmica em que um opina sobre o trabalho do outro pode impulsionar mudanças em verdades consagradas por nós, como exemplifica professora Carolina, *“procurou fazer sempre orientações coletivas e*

individuais. [...] Aqui tem o que chamo de oficina do pensamento, onde se discute coletivamente o trabalho dos colegas, porque isso evita que os orientandos sintam que estão fazendo uma coisa muito ruim e não estão. Você só percebe isso quando vê a partir da densidade do trabalho do outro ou o inverso”, ou seja, situações deflagradas podem nos abalar, mudar nosso modo de existência.

A professora Beatriz faz uma reflexão que nos permite fazer conexão com a autonomia já discutida nesse capítulo: *“Essa dinâmica de encontrar quinzenalmente, estar estudando sempre, discutindo, ajuda muito, porque forma uma coesão no grupo, não fica só centrado na minha figura [...]”*. Como dispositivo educativo, conviver com o outro é o que nos nutre enquanto ser no mundo. O toque, o olhar, as pausas, a linguagem, o afeto, as alegrias, as melancolias que experimentamos com o outro permitem ao homem perceber que a instrumentalidade não é o carro-chefe de seus estudos, mas tudo aquilo que experienciamos, o retorno à descrição do mundo vivido, segundo Merleau-Ponty (2006).

Encontramos nos discursos dos professores posicionamento similar a esse quando ao **aconselhar que pesquisa não é deslocada da vida** – outra unidade de significado constituída da voz dos professores orientadores. *“Hoje, quando os meus orientandos começam comigo, vou dizendo que vou cobrar um diário de bordo. Quando ele vem para a orientação vou logo perguntando, o que você anotou, foi uma tese? Sempre pergunto: qual a relação dessa tese com a sua vida ou não tem nada a ver? O que você anotou? Eu trabalho dessa forma, tentando fazer com que eles estejam num processo constante de conexão entre as coisas que ele faz no cotidiano e o seu trabalho de pesquisa”,* assim procede a professora Inez junto aos seus orientandos.

Os saberes científicos decorrem da experiência pessoal no mundo-vida, que não acolhe apenas os objetos em sua condição mundana, mas das percepções vividas pelo ser humano, pela intencionalidade da consciência que interroga os fenômenos, afirma a fenomenologia.

O trabalho acadêmico é construído pelo aluno a partir do seu ser no mundo, em uma união entre o sujeito que conhece e objeto que é conhecido, como ilustra professora Olga *“Quando meu orientando faz uma reflexão [...] eu sou pedagogo, eu sou psicólogo, sou historiador. A pessoa vai se dando conta*

do que sabe, como construiu esse saber, esse conhecimento e de onde o traz". É a busca do valor humano naquilo que produz. A essência da investigação fenomenológica é sempre o qualitativo, com o que é significativo para o homem – sua pedra de toque.

Quanto mais o homem estiver impulsionado a ver as coisas, mais estarão a se multiplicar para ele outros modos de percebê-las. Professora Olga novamente contribui com o debate da experiência de refletir com seus orientandos em como aliar os motes de estudo com a vida de cada um: *“esse momento da reflexão trouxe bons frutos ao longo desses vinte anos de orientação”*.

Essas reflexões que os orientadores dirigem aos seus orientandos pode se tornar um empreendimento de uma educação que assuma o cuidado com o outro, potencializando suas qualidades e **dizer o que lhes falta** – outra unidade de significado constituída da voz dos professores orientadores –, porque negar a subjetividade do outro na tentativa de impor-lhe a nossa não é expressão de quem tem compromisso com a existencialidade humana, embora reconheçamos que perceber a subjetividade alheia nem sempre é caminho suave e de rápida acessibilidade.

O depoimento da professora Beatriz nos ajuda a melhor entender essa questão: *“[...] é uma relação difícil, porque a pessoa está numa situação sensível. Toda vez que você está construindo algo seu para ser mostrado e avaliado, você está se expondo e qualquer intervenção mesmo no sentido de colaborar, a pessoa estranha”*.

A vida do outro, tal como ele vive [...], é uma experiência proibida, um impossível e deve ser assim se verdadeiramente o outro é outro. [...] é tornando o outro não apenas inacessível mas invisível para mim que garanto sua alteridade [...] (MERLEAU-PONTY, 2009, p.82-83).

Ocorre que o ser em certas situações, existencializa-se com verdades apoiadas em certos erros e que o acompanha por tudo que ainda vive. Vejamos o relato que o professor Antônio nos dá: *“[...] O orientador orienta, não faz o trabalho do aluno. É por isso que não tenho nenhum problema em relação*

às críticas, vejo na hora da defesa, professores que acham que a crítica feita pela banca é dirigida a ele, muitos orientadores ficam chateados. Eu digo aos meus colegas que [...] pode meter o pau que não tenho nada a ver com isso, o trabalho é dele e disse o que tem que ser mudado, se ele não mudou, você até me ajuda fazendo uma crítica”.

Temos nesse exemplo que a visão não é uma percepção de alcance ilimitado. Há diante do homem uma cortina de coisas visíveis e invisíveis, “nada é mais difícil do que saber ao certo *o que nós vemos*” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.91) como conta-nos professora Carolina: “*Eu não sei se sou uma pessoa fácil como orientadora, às vezes, acho que não. Acho que sou muito intempestiva, não faço triagem do que vou dizer nas minhas reclamações. Reclamo muito, exijo muito, exijo dos outros o que não é o projeto deles. Por exemplo, eu quero que os meus orientandos sejam eu – eles não são*”.

Quando o orientador e o orientando optam por trabalharem juntos, assumem uma espécie de confinamento, uma história em que ambos compartilham um do mundo do outro, comunicam-se, uma subjetividade se apresenta por intermédio da outra.

Esse outro que me invade é todo feito de minha substância: suas cores, sua dor, seu mundo, precisamente enquanto seus, como os conceberia eu senão a partir das cores que vejo, das dores que tive [...] meu mundo privado deixou de ser apenas meu; é agora, instrumento manejado pelo outro, dimensão de uma vida generalizada que se enxertou na minha (MERLEAU-PONTY, 2009, p.22).

Porque o ser que produz o trabalho científico é o mesmo que chora seus amores, coloca suas dores em esquecimento, teme seus insucessos, tem suas ilusões, tem seu tempo de acolher críticas, que não deixa na coxa essas marcas para entrar em cena e ser apenas o orientando. É uma subjetividade cravejada de significados que acobertam ambiguidades. Quem sabe residam aí as aflições que acometem os orientadores em não dominar o espetáculo, que protagonizado por um dueto e todas as contingências que a vida lança, provoca inquietude.

Ainda é caro ao orientador o valor de **orientar as demandas do objeto** – outra unidade de significado constituída da voz dos professores orientadores. Como anuncia professora Olga: *“Eu digo para selecionar bem o que ele quer, o que pode fazer nesse tempo [...]. Dentro da tese ou da dissertação não cabe tudo. Outra orientação que dou também, isso já é bem existencial, não é nem acadêmico, que o objeto é o grande senhor, que ele fique atento às demandas do objeto [...]”*.

Mesmo desejando “existencialmente” falar ao outro, é o objeto que está no holofote das ponderações. Dizer que o objeto é o “grande senhor”, nos parece que aí se cinde dele o sujeito, como se o objeto tivesse autonomia própria. O objeto não diz nada, é o sujeito quem diz que representação tem esse objeto para ele, defende a fenomenologia. O objeto só pode ser constatado a partir da experiência, ele não nos vem como ato causal.

Os objetos são extensões do humano, só assim ganham sentido, como bem ilustra a fala do professor Walter: *“[...] nós tendemos a reproduzir as teorias reproduzidas no sudeste [...]. Sempre tive essa preocupação, não basta apenas lidar com uma teoria [...] que foi produzida em contextos diferentes, há que testar a pertinência de sua aplicação na realidade nordestina, pesquisar numa realidade do Limoeiro, Caicó, qualquer cidade do interior ou capitais”*. Nossos objetos se revelam sempre em um horizonte de mundo, porque a realidade é polissêmica e inesgotável. Perceber o objeto é perceber a si mesmo e as possibilidades que o cercam no mundo-vida, lugar onde protagonizamos nossa condição de ser.

No *corpus* da pesquisa alguns discursos não compuseram a tessitura que resultou nas unidades de significado, por terem sido manifestações individuais, mas ao nosso olhar de pesquisadores, são prolíferos para a compreensão do que é ser orientador. Daí nossa opção em trazê-las para a discussão.

Professor Fernando pontua que: *“hoje, eu tenho mais clareza dos passos de [...] um trabalho de dissertação, [...] para mim é muito tranquilo. [...] Quando chega um novo orientando, tenho plena convicção se aquele trabalho vai ser concluído, a gente vai aprendendo a exercer o ofício, não há curso para orientador, a gente vai aprendendo muito com o saber experencial”*.

Essa manifestação nos coloca diante de uma constatação de que ao ser no mundo, "nossos pensamentos, nossas paixões, inquietações giram em torno de coisas percebidas" (Merleau-Ponty, 1966, p.127) e que do convívio com outros humanos somos marcados pelo que desse contato é desvelado. O tempo de experiência como orientador dá-lhe, nos parece, certo estofo para saber como melhor conduzir o processo junto ao seu aluno.

Professor Walter nos fala de uma condução que assumiu após presenciar defesas de dissertações e teses no início de sua carreira – *“faço bancas inteiras com ex-doutorandos, pessoas que produzem, mostrando que não reproduziríamos a tradição medieval de um cortar o pescoço do outro nas defesas [...]. Eu quis mostrar e trabalho assim, que não precisamos desse tipo de banca, mudamos isso. Podemos brincar, somos informais, sem perder o rigor [...].”*

Essa manifestação também traduz um exemplo do que a experiência fez nos modos de atuar desse orientador. Viver significa mudar constantemente nossas rotas de acesso ao mundo, o que significa que o vivido pode abalar as estruturas (às vezes consolidadas) para lançar-nos num reinício, para um destino infinito.

Mergulhados nas experiências dos professores orientadores, num esforço intenso da não captura de sínteses totalizadoras, o que seria um contraponto fenomenológico, parece-nos ainda necessário realizar ponderações acerca desse ser (existir) orientador.

Aderimos à percepção (nossa) que ser orientador é um ir além do que indicar caminhos sólidos para a execução de um trabalho científico, é viver uma experiência profundamente humana, quiçá penosa, porque não se resume a apresentar um estudo sob a prova científica, significa também ser lançado aos porões vizinhos e seus segredos.

O ser orientador parece-nos, existir em condição conflituosa, num duelo entre os ditames da ciência que tem na impessoalidade virtude a ser assumida e a experiência de lidar com o outro que não corresponde às suas formulações individuais.

Numa revista às unidades de significado sobre o que é ser orientador, presencia-se com unanimidade a percepção de que é estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes, seguido de outras manifestações que tem

íntima relação com esta e por certo distanciamento aprender a lidar com a pressão do sistema de pós-graduação, que pelo tempo pouco elástico dificulta o processo de maturação do conhecimento e do orientando, que tem a ver com aprender a viver com o tempo de cada um.

“Se sou o único a ser eu” (MERLEAU-PONTY, 2009, p.84), se minha experiência vivida é singular, não é oportuno segregar-me às teorias que me pré-qualifiquem. Daí o retorno às coisas mesmas, numa dimensão pré-reflexiva da experiência.

Lidar com essa humanidade nesse processo de formação na pós-graduação é uma condição cara aos professores, mas também que instala neles sentidos densos. Há um lado sensorial que perpassa essa relação, carente de entendimentos, uma vez negligenciada em detrimento dos postulados legais a serem cumpridos, da baixa produção acadêmico-científica e pela ausência de uma formação específica, ressaltando que entendemos que nenhuma proposta formativa dá conta de todas as vicissitudes que envolvem o exercício de tal atividade profissional.

É visível, embora sabedores que invisibilidades existam em nossas lentes sobre o fenômeno, a expressão manifesta na fala dos sujeitos em aspectos que envolvem a subjetividade e a intersubjetividade nessa atividade acadêmica. O que declaradamente alia um sujeito ao outro é o maior desafio dos orientadores – lidar com a sensibilidade alheia na produção do conhecimento.

Nossa vida possui, no sentido astronômico da palavra, uma atmosfera; está constantemente envolvida por essas brumas que chamamos mundo sensível ou história, o sujeito indeterminado (*on*) da vida corporal e o sujeito indeterminado da vida humana [...] são diferenças extremas de um mesmo algo (MERLEAU-PONTY, 2009, p.87).

Por isso, tão difícil é ser o orientador que se acredita ter que ser. Ser orientador, a partir de nossa percepção, é mais do que prever e indicar caminhos sólidos para a execução de um trabalho científico, é viver uma experiência profundamente humana, quiçá penosa, porque não se resume a

apresentar estudo sob prova científica. Significa ser lançado aos porões vizinhos e seus segredos, porque “o intelectualismo não fala dos sentidos porque, para ele, sensações e sentidos só aparecem quando eu retorno ao ato concreto de conhecimento para analisá-lo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.292).

A relação orientador e orientando é um envolvimento humano intenso, em processos de solidariedade e convivialidade, num tempo que é inenarrável, que nem sempre promove mudanças no modo de existir, como relata professora Carolina: “[...] *Já tive essa experiência, tem gente que entra com o projeto, fica com a cabeça dura, o projeto está muito bom, está muito bonitinho, mas não acrescentou um grama de coisa nova para ele*”.

Importa-nos lembrar que o tempo da pós-graduação é tempo de processo educativo. Toda vez que o homem se vê engajado na educação há grandes chances de se humanizar, experiência que não pode ocorrer sem o convívio com o outro.

5.3 Ser professor orientador: a análise nomotética

Nesta etapa nosso investimento é de atribuir um novo valor aos discursos proferidos pelos sujeitos após a análise ideográfica, partindo de uma reflexão individual para uma reflexão geral. Aqui, a intenção é de localizar “*insights gerais*” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, **op. cit.**, p.5), ou seja, a estrutura do pensamento individual dos sujeitos que pode também pertencer a outros indivíduos.

A atividade de orientação de dissertações e teses tem sido alvo de estudo de pesquisadores conceituados na área da educação como Bianchetti; Machado (2002) que organizam uma publicação seminal, que não se trata de uma investigação científica, mas de uma coletânea em que professores socializam aquilo que definem como o delicado e complexo processo de orientar. Pelas narrativas perpassam temas como a qualidade na produção dos trabalhos, revisão da bibliografia, autoria, sistematização do conhecimento. Os

autores continuam na atualidade empreendendo esforços nessa temática com publicação de artigos⁵⁶ em eventos de natureza científica.

Silva Júnior; Sguissardi (2009a; 2009b) também investem em pesquisas que discutem o cerceamento na pós-graduação, precisamente naquilo que nomeiam como prática universitária parametrizada pelo produtivismo acadêmico, que segundo esses autores após radiografia do sistema universitário brasileiro, é fruto de pressões das instituições reguladoras desse sistema de ensino.

Hess (2005), professor pesquisador, após dezenas de orientações de trabalhos acadêmicos, produz um material bibliográfico, resultado de relato memorialístico sobre o papel que representa a tese na vida de um estudante que decide enfrentar o desafio de pensar autonomamente.

Outra pesquisadora que contribui com o debate acerca desse tema é Mazilli (2009), em um estágio de pós-doutorado, em que conclui que os orientadores de dissertações e teses na sua atividade profissional, acionam saberes relacionados às naturezas cognitiva instrumental, estético-expressiva e emocional-afetiva.

Outra referência de valor para essa discussão é o artigo publicado, de autoria de Bento (2008), intitulado “Formação de mestres e doutores: exigências e competências”, um pensar alto sobre os impactos que a universidade vem sofrendo, decorrentes de uma globalização que tem feições mercantilistas. Nele, o autor discorre ainda, sobre dimensões que considera relevantes na formação de mestres e doutores como: o apreço com a modelação da vida, uma razoável base filosófica e a capacidade de sonhar – sua reflexão é uma tentativa de indicar caminhos no desenvolvimento de tal atividade, embora conclua que fazer isso é sempre um exercício imperfeito.

Outra referência é o artigo “A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*”, publicado por Viana (2008), decorrente de seus estudos de pós-doutoramento. Sua investida é nessa relação, nos desafios didático-pedagógicos e dialógico-afetivos. Com esses autores é que manteremos um diálogo com as unidades de significado extraídas de nossa pesquisa.

⁵⁶ Bianchetti; Machado (2006); Bianchetti (2007, 2008, 2010).

A elevada incidência de respostas para os aspectos que envolvem a subjetividade e a intersubjetividade é um valor convergente com as ideias de Bento (2008) quando sugere que o esforço de mestres e doutores é de reassumirem o olhar sobre a vida e problemas que requerem soluções possíveis, embora reconheça que às vezes não temos como mudar a realidade, mas que resignados não aceitemos que poluam nossa alma. Sejam humanos é seu imperativo nessa luta.

Há uma compreensão unânime dos entrevistados que para serem orientadores é preciso **estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes**, a saber, partilhar o conhecimento, dar um espaço na sua vida para essa pessoa, embora deem legitimidade para que em certos momentos essa relação seja sofrível, “porque nem sempre acontece a boa relação afetiva” (HESS, 2005, p.149). Nessa direção Viana (2008, p.05) lembra que:

Orientador e orientando são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada. [...] são seres humanos, dotados de sentimentos ambíguos que podem fazer a relação oscilar do amor ao ódio, da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana.

Na literatura científica apresentada como referência para esta etapa da análise, a exceção de Bento (2006, p.14) que defende uma formação em pós-graduação em que advertidamente não gaste tempo a ensinar o “que não nos interessa, a nadar na superfície, sem chegar à fundura da substância do nosso ser e destino”, quando tratam dessa dimensão da convivência mútua, fazem assumindo-a apenas como facilitadora ou implicadora para o trabalho da orientação.

Parece-nos que há uma compreensão que tal realidade só é desfavorável para os protocolos necessários à produção do trabalho científico, como se a subjetividade ideal é aquela que se manifesta em conformidade ao bem dos resultados esperados, com pouca ou nenhuma relação com a condição do ser que nessa experiência pode modificar sua maneira de existir.

Há divergência entre a narrativa do que é ser professor a partir de nossos estudos ao que é esboçado pela compreensão de Bianchetti; Machado (2006, p.6):

Passa pela personalidade, pelo ser do professor orientador, passa pela maneira de ser do orientando e do tipo de relação que é construída entre eles/as. Está afetada também pelas condições de trabalho e pelo ambiente físico, sócio-afetivo e acadêmico de cada programa.

O ser orientador por essa via de análise está ancorado naquilo que manifesta sua personalidade sob as influências das condições de trabalho. Em uma visão fenomenológica o homem não se comporta, existe. Existir em uma determinada situação ou contexto não é sob as influências causais, mas no embricamento do espaço e do tempo vivido e os sentidos que ele atribui a essa experiência.

Outra percepção que nos sugere certo conflito nos estudos científicos (BIANCHETTI, 2000; VIANA, 2000) é que ao lermos a desenvoltura das análises feitas acerca da subjetividade do orientando, esta não é assumida como um dos protagonismos do trabalho científico, necessária para o crescimento inclusive do orientador, pelo contrário se assenta em posição coadjuvante.

Os estudos geralmente partem para compreender essa relação dos ditames do sistema regulador, das contingências conjunturais, da dimensão didático-pedagógica, embora as falas dos sujeitos desemboquem quase sempre na dificuldade em lidar com o outro. “De fato muitos orientadores cuidam dos orientandos para além do que esperaria em uma relação profissional” (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p.6).

Não desconsideramos que a pressão exercida pelas agências de fomento da pesquisa científica no cumprimento das metas por elas determinadas não irradiem naquilo que orientadores e orientandos fazem no cotidiano dos seus estudos, contudo, restringir a subjetividade a ser uma pessoa de trato fácil ou não, no que isso facilita ou dificulta a construção do trabalho, nos parece uma visão reducionista da condição humana.

Podemos enxergar esse argumento no exemplo da professora que mesmo não tendo nenhum tipo de conflito durante os tempos de orientação com sua aluna, foi surpreendida por uma ambiência (velório) no dia da defesa de tese. Por se tratar de um estudo sobre a morte, talvez a aluna tenha pensado que o cenário do velório fosse cabível, ou quem sabe, no contraponto dessa ideia, o cenário pode ter sido uma intenção de provocar sensações no outro, sem o cuidado de que repercussões teriam para os presentes.

Para a fenomenologia, a subjetividade do homem não se restringe a ter bom ou mau comportamento, ela é um campo habitado pela cultura, pelos conflitos, pelo tempo, pela história, por tudo aquilo que toco e permito que me toque, em uma simetria de idas e vindas. O homem não é um ser que se comporta, mas que existe.

Os professores, existentes desse estudo, entoam um coro comum de quanto é difícil lidar com a subjetividade alheia, certos de que eventualmente ela destoa daquilo que também idealizam como relação viável para um clima favorável à construção do trabalho em parceria, além de se colocarem como protagonista, no que percebem que ser orientador é como são nos modos de ser com os alunos – exigente além da conta, permissivo, controlador, entre outros.

É um movimento de **aprender sobre a condição e a singularidade humana**, valor convergente que pactua com o ideário de que o esforço da ciência para além da produção do saber é de assumir protagonismo com a vida sob a perspectiva ética e cultural, tendo por fim, segundo Bento (2008, p.03) “enobrecer o processo civilizatório”. Tanto que propõe que na dianteira da produção acadêmica, primeiro falemos das nossas motivações para depois falarmos dos meios e instrumentais pertinentes às nossas investigações.

Nessa esteira interpretativa questiona o valor que há em formar pesquisadores eficazes e práticos, mas empobrecidos de visão cultural e postura humanizadora, disponíveis a perceber-se como ser que tem limitações, porque muitas são as maneiras levianas e inconsequentes do homem existir. Atribui também relevância ao saber como característica instrumental, o que pode vir a contribuir para a melhoria de vida dos homens, perspectiva que não deve ser sonegada na pós-graduação.

É incisivo ao atestar que um mestre e um doutor, por titulação, deva minimamente ter certa desenvoltura para responder aos seguintes interrogativos:

O quê? Pergunta da Ontologia. Para quê? Pergunta da Teleologia. O Como? Pergunta da Ciência. Por que? Pergunta da Filosofia. Todas elas requerem o arrimo da Filosofia. Sem esta o labor científico fica muito aquém do seu genuíno alcance e contenta-se com uma expressão reduzida, característica de quem não chega ao ser que transporta em si (BENTO, 2000, p. 07)

É revelado pelos professores da pesquisa que enxergam nos alunos uma cultura anterior a sua entrada na pós-graduação, com expectativas muitas vezes antagônicas a do seu orientador, o que constitui um desafio aprender a lidar com isso, a atender as intencionalidades de cada um. Outra coisa que os incomoda é perceber que o aluno, às vezes, não tem como prioridade ou uma das prioridades, a opção que fez.

Há convergência na fala dos professores de que gostariam que os alunos vivessem exclusivamente o tempo da pós-graduação, vendo nas outras demandas da vida empecilho para o bom resultado das metas propostas, além da preferência por candidatos a orientandos que já participam de grupos de pesquisa, o que lhes garante certo domínio das etapas da pesquisa científica. Tal fato nos provoca a pensar: os alunos que iniciam na atmosfera da pesquisa ainda enquanto graduados são favorecidos no ingresso para a pós-graduação? Até que ponto os prazos tão rígidos influenciam os orientadores a escolher esse perfil de candidato à pós-graduação?

Na atual conjuntura, a não obediência aos prazos de titulação fica retratada nas notas do Programa, tornando-se pública, e se reverte em diminuição de bolsas e recursos para pesquisa; o que antes era um problema individual do pós-graduando, passou a ser um problema coletivo do orientador, do coordenador, do PPGE e do sistema como um todo (MACHADO; BIANCHETTI, 2009, p.56).

Esse aluno oriundo de grupos de pesquisa ou atividades similares, preferido pelos professores da nossa pesquisa, uma vez experiente nos dispositivos necessários para o trabalho acadêmico, diverge de um dos resultados do estudo de Bianchetti; Machado (2008, p.14) quando os orientadores afirmam que

[...] os mestrados começam sem saber escrever, com raras exceções, mas no final se verifica que aprendem ou melhoram muito a sua escrita. Consideram alguns orientadores que o mestrado pode não gerar conhecimentos novos, mas que gera um aprimoramento na escrita é constatação da maioria.

Selecionar alunos com certo domínio dos processos de pesquisa pode facilitar o cumprimento dos prazos legais a que estão sujeitos, mas não significa que ali, naquele tempo esse ser tenha vivido de fato uma experiência que o faça amadurecer. A esse respeito, uma professora nos relata que têm alunos que ingressam com seu projeto, todo nos conformes das normas acadêmicas, defendem sua tese, mas não mudam o olhar, não se permitem experienciar outros textos e contextos, sai com o mesmo modo de enxergar as coisas de quando iniciou no curso.

Outro valor convergente extraído de nossa pesquisa, que segundo os professores orientadores, um de seus maiores desafios é **dar autonomia e condições ao orientando para fazer o trabalho**, uma vez que a maioria vem sem uma cultura de pesquisador, raramente sabem qual o foco da sua investigação.

Ora, aí nos parece uma resistência a uma realidade posta – o aluno na universidade tem poucas chances de lidar com essa atmosfera de pesquisa, a conduta comum nas aulas na graduação é o professor como o porta-voz do conhecimento, submetidos os alunos que são a métodos avaliativos ainda ortodoxos, entre outras situações didático-pedagógicas que em nada contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Ao não ter essa experiência preliminar, nos parece que de fato, cabe ao professor orientador e ao programa de pós-graduação promover essa ambiência,

considerando aí, o investimento do aluno em buscar aquilo que cabe a si nesse pacto.

Parece-nos que há um corolário eterno de queixas, longe de acharmos infundadas, do professor orientador e com pouca clareza em como mudar tal realidade. Assim, cada um sobrevive/atua como pode, como relatam os sujeitos desse estudo – uns controlam parcialmente, outros comandam com rigor, outros deixam as coisas ao acaso, sem saber se há um passo firme e decidido que promova adequadamente essa caminhada.

Viana (2006) por meio de seus estudos afirma que essa autonomia no aluno só é viável de acontecer, caso o orientador tenha tempo suficiente para estar mais próximo ao aluno, o que não ocorre com frequência por conta da sobrecarga de tarefas que lhe consomem tempo, uma vez que sua vinculação na pós-graduação não é de exclusividade. Outra reflexão trazida pelos estudos de Mazilli (2009, p.67) relembra que

historicamente, as atividades de orientação de dissertações e teses no Brasil foram marcadas pelo modelo europeu de orientação, que se assenta no princípio de liberdade total do aluno na produção.

No que segundo a mesma autora, cuidado deve ser dado ao que seja cumplicidade na construção da autonomia, para não se ter risco de incidir em uma displicência e *laissez faire* quanto ao amadurecimento do aluno. Quando destaca o modelo europeu, lembra que lá o aluno constrói essa postura científica desde a graduação, o que não significa um exclusivo mérito individual, mas decorrência da organização do sistema de ensino. Significa dizer que mesmo em tal realidade a autonomia manifesta-se em um *continuum*, não como um artefato que posso dá-lo a alguém se assim desejar.

Por isso, é preciso saber **lidar com a pressão do sistema de pós-graduação** sobre os orientadores, outra convergência, é uma queixa pautada nos argumentos de que compromete a qualidade dos trabalhos produzidos, cria uma acelerada formação e em algumas situações, colocando o professor em nível de estresse ou desmotivação.

Essa discussão é inflamada por Bento (2008) quando questiona os atuais ditames da perversa globalização, que destoam da missão da universidade assumida em sua criação como a potencialização da competitividade entre sujeitos nos cenários sociais, estando aí envolvida a Universidade, a própria ciência e o mercado de trabalho que gera as demandas de formação para atender a lógica produtiva.

Argumento também defendido nos estudos de Silva Júnior; Sguissardi (2009a), ressaltando ainda que, as produções nacionais são sufocadas por critérios universalmente definidos, desprestigiando o valor singular na produção do conhecimento científico. A pós-graduação no Brasil vive uma autonomia controlada que, segundo Machado (2006), essa realidade promove uma onda de tensão entre os professores, numa avalanche que arrasta qualquer condição de trabalho digna – salários de profissionais de terceiro mundo e exigências de profissionais de primeiro mundo.

Submetidos que são por esse produtivismo e tendo como sentinela as avaliações da CAPES, os orientadores vêm comprometendo aquilo que é *status* nobre em um programa de pós-graduação – o rigor científico das produções acadêmicas. Os professores orientadores entrevistados também apontam que esse controle incide até no perfil de alunos que venham a escolher na seleção para ingresso no Programa do qual fazem parte.

Sem nenhuma cultura de pesquisa científica, difícil é para aceitar esse candidato a uma vaga e esperar que ele amadureça como pesquisador. Revelaram ainda que em tempos iniciais de orientação chegaram a aceitar qualquer projeto, com objeto de estudo distinto do que vinham pesquisando, só para acumular resultados para apresentar à CAPES.

Hess (2005, p.63) afirma que, “o clima geral, que hoje reina na pesquisa, se caracteriza pelo fato de que o financeiro sobrepôs-se sobre o sentido, e os “resultados” sobre a pesquisa. Estamos em plena lógica contábil”. Tanto que há no depoimento dos entrevistados de nossa pesquisa certo desgaste emocional por conta da pressão, que os fazem questionar se isso reflete o que é fazer ciência.

Reflexão também empreendida por Machado; Bianchetti (2005, p.2-3) no contexto de suas pesquisas sobre esse tema, que alertam como situação alarmante a qual estão postos os orientadores:

1) o crescimento da ciência brasileira se dá graças a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas[...] e, 2) as fortes pressões para publicar em periódicos indexados têm desvirtuado a finalidade da pesquisa científica, situando os 'produtos' (artigos ou papers) como um fim em si mesmos, deixando em segundo plano ou esquecendo que são meios para divulgar descobertas, inovações ou avanços do conhecimento

Tal cenário assumido pelo Sistema Nacional de Pós-graduação incide na redução dos prazos para conclusão do mestrado e doutorado, no que os orientadores de nossa pesquisa afirmam ser um desafio de vida cotidiana com o orientando, por conta de sua imaturidade como pesquisador e das ocorrências de sua vida que chegam a comprometer metas estabelecidas no tempo legal.

Na atual conjuntura, a não obediência aos prazos de titulação fica retratada nas notas do Programa, tornando-se pública, e se reverte em diminuição de bolsas e recursos para pesquisa; o que antes era um problema individual do pós-graduando, passou a ser um problema coletivo do orientador, do coordenador, do PPGE e do sistema como um todo (MACHADO; BIANCHETTI, 2005, p.8)

Lidar sob essa pressão de concluir a tese ou não no tempo estabelecido é aflitivo e estressante para os orientadores, no que pode conduzi-los a estados depressivos (WATERS, 2006). Mesmo quando assumem postura controladora, finalizar um trabalho científico depende em uma instância do aluno, concluem os entrevistados.

Brecar esse frenesi de produtividade em curso nos parece ser um caminho de passos sem firmeza, uma vez que decorre de um paradigma que atinge fronteiras internacionais, que não prevê que o processo de um trabalho acadêmico exige de amadurecimento intelectual, que no caso dos professores orientadores da pesquisa é investimento em **fazer orientações coletivas e individuais**, valor convergente, que traz bons frutos. Coletivamente se pensa sobre os problemas e suas soluções, considerando inclusive que um bom

trabalho científico é fruto do quanto de chance o aluno tem de compartilhar com outros pares.

No estudo desenvolvido por Machado; Bianchetti (2006, p.4) sobre os primórdios da pós-graduação no Brasil, pensavam estes que a orientação se dava em dinâmica individual, mudando para a dinâmica grupal à medida que o contingente de pós-graduandos aumentou. Tal suposição foi derrubada quando descobriram que a orientação coletiva acontecia

em grandes seminários – tradição iniciada por Demerval Saviani na PUCSP, continuada na UNICAMP e levada adiante por muitos de seus orientandos que seguiram seus passos implementando essa prática nos seus programas.

Os resultados de nossa pesquisa mostram que a orientação conduzida pelos orientadores tende para um acompanhamento ou monitoramento próximo e freqüente, utilizando-se das seguintes estratégias: orientação individual (alguns dispensam em favor da grupal) e orientação em grupo (a que gera melhores resultados).

Sueli (2009) por meio de seus estudos pondera que durante a formação do aluno no tempo do mestrado ou doutorado, ele é exposto às atividades curriculares como seminários, o que amplia seus referenciais acerca do seu estudo e ajuda na conquista da autonomia. Hess (2005, p.52) é outro autor que afirma que a partir de sua experiência: “no correr dessas leituras, defesas e direções de teses, formo-me nesse ofício”. São excelentes oportunidades para o aprendizado de convívio com a crítica, apropriação para o enfrentamento de situações externas, como é o caso de apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Machado e Bianchetti (2000) a partir de suas pesquisas, apontam para um desafio ao professor, que é do orientando mesmo com a oportunidade de estudar com seus pares de filiação e objetos afins, parece sentir-se confiante somente nas suas condutas e reflexões ao seu lado, o que nem sempre é possível por conta das demandas profissionais.

Outro desafio é **aconselhar que a pesquisa não é deslocada da vida**, valor que converge quando Bento (2006, p.02) ressalta nas suas reflexões que na pós-graduação, “os seus protagonistas entregam-se à tentativa infundável da descoberta renovada do sentido da vida e da modalidade de comprometimento com ele”, no que os discursos dos professores entrevistados assumem ser um movimento persistente, que tudo que acontece no espaço dessa formação deve ter um diálogo com a história de cada um.

Os projetos devem ser afinados com o que da vida se experienciou e o que se pretende experienciar. Não é um divórcio em que os interesses vão por lados opostos. A investigação ganha intensidade quando a vida do pesquisador compõe a sua tessitura, quando ali também se enxerga. Ante essa colagem da pesquisa à vida, Mazilli (2009, p.6) diz que

uma forte marca dos programas de pós-graduação em Educação tem sido acolher os alunos que, em sua grande maioria, são profissionais da área, com experiências acumuladas, via de regra esses alunos são movidos a buscar um mestrado com questões emergentes da prática, relacionadas a situações cujo limites e dificuldades já conhecem muito bem.

O que pode permitir esse olhar mais umbilical com o estudo que pretende construir, mas não garantia de resultado fértil. A alquimia adequada é a composição de mim e do outro, não de um único ser. A familiaridade a uma temática de estudo pelo orientando pode escurecer a busca pela originalidade, em como enxergar por outras óticas aquilo que me é habitual, daí o orientador ter que **dizer o que precisa mudar**, valor que também converge com os estudos de Mazilli (2009, p.7) ao lembrar que “[...] há culturas próprias dos campos científicos e que fazem parte das práticas arraigadas nos sujeitos e nos contextos educativos”,

A mesma autora em relação a essa situação interroga: “Onde, porém, se aprende esse exercício? Como os professores orientadores aprendem a exercitar tão complexa ação? Pode ser ela tratada como uma dimensão da docência? Como vivemos esse ensino?” (2009, p.6). No que conclui, por meio

de seus argumentos, que todos esses procedimentos estão relacionados na pós-graduação a um modo particular de ser docente – ler, rabiscar, cortar, reler, sugerir.

Os orientadores entrevistados ressaltam que aprender a conduzir um estudo em pós-graduação é um aprendizado maturado no tempo – ser sendo, o que inclusive permite ter segurança quando opina sobre a produção alheia. Só que chamamos atenção para que essas demandas de encaminhamentos teóricos e procedimentais não se apartam da subjetividade, por não se construir em um dispositivo meramente instrumental.

O orientador tem em fazer com que o aluno entenda que as críticas são dirigidas ao seu trabalho e não a sua pessoa. Lidar com a reação alheia a uma situação como essa não é das tarefas mais fáceis. Há o melindre de ser expor a situações de constrangimentos, como relatado em nossa pesquisa por um professor que censura bancas que tem posicionamento de crucificar o trabalho em defesa pública como rito para ser titulado em mestre ou doutor. Contudo, há circulação de uma nova postura anunciada por outro professor que criticar pode, humilhar jamais.

Viana (2000. p.06), em sua pesquisa de doutoramento, identifica o que nomeia como concepções de orientação que norteiam o trabalho do orientador: “a orientação como ajuda, apoio, guia, amigável e a orientação como trabalho conjunto, parceria, compartilhamento, provocação, autonomia, co-autoria, co-participação, convivência com o orientando”. Cada uma, daquilo que as qualifica, seria insuficiente para atender a uma orientação que venha contribuir para o crescimento mútuo – orientador e orientando – opinando que a composição com a qualidade das duas é o adequado.

A obra é em linhas e entrelinhas extensão do seu criador, nela, ele existe, o que não significa abrir mão das críticas pela aceitação incondicional do que o outro escreve. Entendemos que uma postura de respeito ao orientando, é quando o orientador empreende críticas para qualificar aquele patrimônio intelectual, o que requer de fato, sensibilidade desse profissional para lidar com as reações que o aluno possa vir a ter, que depende em grande parte, em como as relações se estabelecem desde o início da convivência – não somos o que não podemos ser.

Os orientadores entrevistados revelam que nessas negociações entre o que é válido permanecer ou mudar no trabalho acadêmico, tendo em vista as pressões do sistema, raramente o aluno consegue concluir seu trabalho, opinião similar a essa também é revelada nas pesquisas de Machado; Bianchetti (2000).

No que traduz desafio a ser superado, assim como ao professor cabe **orientar as demandas do objeto**, valor convergente, por conta de que os sujeitos com vivência em um determinado problema, com frequência, buscam os programas de pós-graduação com a expectativa de produzir planos de intervenção a serem postos em prática para solucioná-los. Às vezes, têm dificuldade para compreender que o objetivo da pesquisa é justamente reunir elementos que permitam compreender os problemas em suas causas e ocorrências e que desta compreensão é que poderão emergir propostas de intervenção que contribuam para a sua percepção (MAZZILLI, 2009, p.92).

Tal pensar converge com o dos professores orientadores ao assumirem que é um desafio permanente desenvolver essa sensibilidade no orientando, em perceber que pesquisar não é um ato estéril, mas fecundo, que seu objeto de estudo tem estreita relação com aquilo que vive no seu cotidiano, que tantas vezes temos a ilusão de que enxergamos a origem do problema, mas podemos incorrer em um olhar míope. Hess (2005, p.52) contribui com uma nova observação:

o problema do orientador é que nenhum estudante, nenhum tema, nenhum campo de pesquisa não é verdadeiramente comparável aos outros e é, cada vez empreitada completamente nova

Os professores, vozes dessa pesquisa, afinam com esse entendimento do autor, ao dizerem que a cada novo orientando eles aprendem muito, ampliam suas percepções sobre a realidade, sobre a vida, sobre o conhecimento. É um tempo de vida que começam de um jeito e terminam de outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura científica precisa investir nas experiências protagonizadas por aqueles que vivem o cotidiano das produções das dissertações e teses – orientadores e orientandos. Nossa intenção de pesquisa foi descrever os sentidos que os professores atribuem ao que é ser orientador, implicados que estão com a pós-graduação, em especial, com sua a condição existencial. Por que elegemos a atividade de orientação? Porque o rastreamento investigativo de maior envergadura no país tem foco na atividade de pesquisador.

Não é nossa pretensão um estudo com o esboço de uma matriz referencial que possa ser assumida como universal para a atividade de orientação nos programas de pós-graduação, o que seria contrassenso com a abordagem por nós assumida – a fenomenologia. Longe de acharmos que nossa pesquisa mudará a vida profissional alheia, mas que a socialização dos achados pode ser propositiva para o campo da educação.

Chama-nos atenção à resposta unânime dos entrevistados de que ser orientador é estar com o outro em um tempo de vida, em que ambos aprendem, reveem posturas, mudam sua maneira de existir, o que derruba a lógica ancorada nos preceitos da racionalidade técnico-científica que para desenvolver a atividade de orientar basta cursar mestrado e doutorado.

Aprender/ensinar são fenômenos complexos, o que nos coloca diante de uma constatação: para ser orientador não basta ter a experiência nos cursos de pós-graduação. A aprendizagem humana não se dá somente pela intelectualidade, por um “adquirido”, mas também pela intersubjetividade, naquilo que sentimos pela experiência corpórea. É na relação com outro, ser vidente e corpóreo como eu que cada um se humaniza, em que as forças naturais de um mundo pré-concebido vão dando espaço para a aprendizagem pela experiência própria de cada sujeito.

Consideramos válido o tempo cronológico e pragmático, assim como as filiações teóricas, por ser uma das possibilidades do homem existir com os outros, mas daí a querer fabricar um modelo de formação de pesquisadores para as necessidades vigentes não nos parece um compromisso de fato com o desenvolvimento humano.

Os sujeitos desse estudo afirmam que sob pressão das agências reguladoras se veem propensos a negar o acesso de candidato sem vivência nos trâmites acadêmico-científicos, uma vez que o tempo instituído para a conclusão das dissertações e teses hoje posto aos programas de pós-graduação não comporta esse perfil de aluno, sendo extraído do orientador qualquer possibilidade de gestão do tempo – inflexível, decorrente das emergências sociais.

Há um abismo entre as histórias que ouvimos dos orientadores e os marcos legais que circundam a pós-graduação no Brasil, que ainda suprimem a voz de quem vive seu cotidiano, demarcando espaço, tempo e formação pela ótica dos que estão do lado de fora do espaço educativo.

Os sujeitos que dão existência aos modos de viver o tempo do mestrado e do doutorado não ganham visibilidade, são impessoalizados, suas histórias são ignoradas por uma sociedade que não enxerga a impossibilidade de se humanizar sem o convívio humano, comprometida que está por um projeto de educação (pós-graduação) que tem urgência em dominar os aparatos tecnológicos e científicos.

Arriscamos-nos a dizer que, uma educação que potencializa o saber fazer como a pedra de toque para as sociedades em franco desenvolvimento, pouco comporta tempo e espaço para que o homem desenvolva seu projeto existencial, de estar com outro, de aprender sobre a singularidade humana, de conquistar sua autonomia intelectual.

A atividade de orientação conforme visto nesse estudo é silenciada por essas demandas contemporâneas que exigem celeridade das ações humanas em nome de um progresso que nem sabemos ao certo que feições têm. Contudo, os professores orientadores desse estudo se reinventam ante as pressões que a estão postos, são indóceis, reagem aos ditos institucionais, construindo um legado existencial que extrapola os protocolos da produção de um trabalho acadêmico.

São unânimes em dizer que priorizam estar junto, aprender, discutir, crescer e abrir horizontes com os seus alunos, expressões humanas que a ciência moderna sempre olhou com desconfiança e rebateu com seus métodos infalíveis de conhecer a realidade. Buscar estratégias para sair desse confinamento da legalidade, do que pode ou não pode em determinado tempo,

é a confirmação de que é no mundo-vida em que orientador e orientando se existencializam.

Não defendemos que não seja necessária uma formação que atenda às demandas específicas da atividade de orientação, pelo contrário, uma prática de educativa requer interlocuções, entender o que nos acontece, o que fez e por que fez, o que deu certo ou não, é dividir a vida vivida, em um projeto que tenha como estofo o existir humano e suas possibilidades de vir-a-ser.

Nesse derradeiro registro, afirmamos que não temos a pretensão de passar a limpo ou colocar em prova o que a literatura científica produziu sobre a atividade de orientação na pós-graduação, nem de ser um estudo conclusivo, mas sendas para novas possibilidades de investigação sobre o que é ser e estar nesse mundo.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALARCÃO, I (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. **A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira**. In: Diálogo. Curitiba, vol. N° 19, p.11-24, set./dez. 2006.

ARANA, H. G. **Discurso sobre o Método Fenomenológico**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, Tese de Doutorado, 1987.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BARBOSA, R. L. L (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BASTOS, M. H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENTO, J. O. **Formação de mestres e doutores: exigências e competências**. Revista Portuguesa Ciência Desporto [online]. vol.8, n.1, jan/jun, 2008, p. 169-183.

BELLO, A. A. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

____. **Publicar & morrer!?** Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. Educação, Sociedade e Culturas, n° 28, 2009, Porto, Portugal. p. 53-69.

____. **Orientação de Teses e Dissertações: individual e/ou coletiva?** Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. ANPED, 2006.

____. **Reféns da Produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação**. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambú/MG. p. 1-15.

____. **Como aprendemos a orientar?** Contribuição da pós-graduação para uma didática da orientação. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2008, Porto Alegre RS. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — ENDIPE. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2008. p. 1-17.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C (Org.). **Joel Martins...** Um Seminário avançado em Fenomenologia. São Paulo: EDUC, 1997.

____; CAPPELLETTI, I. F (Org.). **Fenomenologia.** Uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho D'água, 1999.

____. **Pesquisa Qualitativa.** Segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação - **PNPG 1975 -1979**/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 1974.

____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação - **PNPG 1982 - 1985**/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 1981.

____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação - **PNPG 1986 - 1989**/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 1985.

____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação - **PNPG 2005 - 2010**/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2004.

____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação - **PNPG 2011 - 2020**/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2010.

CARMO, P. S. do. **Merleau-Ponty:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

CARVALHO, R. M. **Corporeidade e Cotidianidade na Formação de Professores.** Niterói/RJ: Editora da UFF, 2012.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R (Org.). **Formação e Situações de Trabalho.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N (Org.). **Formação de Professores: tendências atuais**. 2. ed. São Paulo: Editora UFSCAR, 2004.

CASTRO, C. M.. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, n. 16, p. 221-236, 2003. CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. revisada. São Paulo: JM Editora Ltda, 2005.

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

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DUBAR, C. **A Socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

DUARTE, A. N. **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Edinujú, 2005.

ESPÓSITO, V. H. C. **A Escola**. Um Enfoque Fenomenológico. São Paulo: Editora Escuta Ltda, 1993.

EWALD, A. P. **Fenomenologia e Existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos**. Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia. n. 2, p. 149-165, 1º semestre de 2008.

FERNANDES, R. R. **A formação continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA**. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, 2007.

FOLLARI, R. Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

GATTI, A. B. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Distrito Federal: Plano, 2002.

GHIGGI, D. P. O curso no discurso das relações de poder-saber. In: DUARTE, A. N. **De Marte a Narciso**: (sobre)vivências em dissertações de mestrado. Ijuí, Rio Grande do Sul: Edinujú, 2005.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

GUARNIERI, M. R (Org.). **Aprendendo a ensinar**. 2. ed. O caminho nada suave da docência. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

HUBBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

HESS, R. **Produzir sua obra**. O momento da tese. Brasília, Distrito Federal: Liber Livro, 2005.

IBIAPINA, I. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S (Org.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do Trabalho**. A educação continuada de professores. São Paulo: Autêntica, 2005.

MACHADO, A. M. N. **A Bússola do Escrever**: sobre a função da orientação de teses e dissertações. Revista FAMECOS. Porto Alegre, PUCRS, n. 13, p. 140-147, dez, 2000.

____. **Produtividade na pós-graduação brasileira?** Rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade. Atos de Pesquisa em Educação — PPGE/ME FURB, vol. 1, nº 2, p. 106-119, mai/ago, 2006.

___; ALVES, V. **Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil**. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2005, Caxambu/MG. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil - 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. p. 1-16.

___ . **Políticas nacionais atuais para a produção científica na pós-graduação em educação e seus efeitos na escrita e autoria de investigadores e pesquisadores em formação**. In: 15º Congresso de Leitura do Brasil / IV Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior, 2005, Campinas/SP. *Pensem nas crianças mudas, telepáticas* / Caderno de Resumos / 15º Congresso de Leitura do Brasil, 2005. v. 1. p. 244-247.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2010.

MACIEL, S. M. **Corpo Invisível**: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1997.

MARQUES, M. O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

MARTINS, J.; BICUDO, A. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

___ . **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MAZZILLI, S. **Orientações de Dissertações e Teses**: em que consiste? Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2009.

MATTEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

___ . **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, W. W. **A ação do professor de Educação Física na Escola**. Uma abordagem fenomenológica. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1990.

____; SIMÕES, R.; PORTO, E. **Análise de Conteúdo**: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Revista Brasileira Corpo e Movimento. Piracicaba/São Paulo, n. 13, p. 107-114, 2005.

MULLER, M. J. **O que é Fenomenologia?** Palestra no Instituto Gestalten. 2005.

NÓBREGA, T. P. **Merleau-Ponty: o filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente!** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Cd/resumos/129.pdf, Pernambuco, 2007.

NOVAES, A (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

____. **O Homem Máquina**. A Ciência Manipula o Corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NÓVOA, A.; FINGER, M (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-graduação, Educação e Mercado de Trabalho**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PEIXOTO, A. J. **Interações entre Fenomenologia e Educação**. Campinas, São Paulo: Alínea Editora, 2003.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Práticas de Reforma na Formação de Professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1992.

REZENDE, A. M. de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: 1990.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **Introdução à Fenomenologia**. Campinas, São Paulo: Edicamp, 2003.

RODRIGUES, Ângela de; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na Formação de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

SALOMON, D. V. **A Maravilhosa Incerteza**. Pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- SARAMAGO, J. **A Jangada de Pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SAVIANI, D. A Pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.
- SEVERINO, A. J. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (Org.). **A Bússola do Escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.
- SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- ____; BIANCHETTI, L. **Dilemas da pós-graduação**. Gestão e avaliação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- SILVA, T. T. da. **Documento de Identidade**: uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica. 1990.
- SOKOLOWSKI, R. **Introdução à Fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004.
- SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, vol. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr, 2006.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VEIGA-NETO, A. Olhares... In: **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VELLOSO, J.; VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília, Distrito Federal: CAPES/MEC, 2001.
- VIANA, C. M. Q. Q. **A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu***. Revista Linhas Críticas, vol. 14, n. 26, p. 93-100, jan/jun, 2008.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Informações contextuais sobre as entrevistas

Data:

Lugar (local de realização):

II. Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome:

Formação (graduação e pós-graduação):

Idade:

Tempo de experiência no magistério superior:

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações:

Programa de Pós-graduação que possui vínculo:

III. Questões relativas ao objeto de estudo:

3.1. Para você, o que é ser um professor orientador?

3.2. Como você exerce a função de professor orientador?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(Sra) está sendo convidado a participar da pesquisa de campo da doutoranda Roseane do Socorro da Silva Reis Fernandes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Sua participação é voluntária, sendo que a qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Objetivo geral deste estudo: Descrever o que é ser professor orientador.

Procedimento: Sua participação consistirá em responder as questões a seguir, que serão gravadas em áudio, em um único encontro, previamente marcado.

Perguntas: O que é ser professor orientador? Como você exerce a função de professor orientador?

Confidencialidade: as informações gravadas serão de uso exclusivo para a tese da referida aluna. Os resultados serão divulgados em apresentações públicas com fins científicos. Lembrando que, a sua identidade (entrevistado/a) será preservada, assumindo nome fictício na formatação final do trabalho.

Dúvidas sobre o estudo e sua participação nele é aceita a qualquer momento.

Endereço eletrônico e telefônico da pesquisadora:
rosereis@yahoo.com.br; (91) 99000000.

Declaro que entendi todas as informações acerca de minha participação na pesquisa e estou de acordo em participar.

Belém, de novembro de 2012.

ASSINATURA DO ENTREVISTADO/A

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Restaurante

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Olga

Formação (graduação e pós-graduação): graduação em Pedagogia, mestrado em Psicologia Cognitiva, doutorado em Educação.

Tempo de experiência no magistério superior: 28 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: possui vinte e dois anos de experiência em orientação.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

É orientar uma pessoa que cria, estabelece uma relação pessoal, para além da relação acadêmica. É orientar um trabalho dentro de determinadas exigências da academia, é orientar também um processo de construção desse trabalho. Acredito que ser orientador é isso, orientar uma parte mais humana, mais pessoal naquele momento que ele fragiliza, naquele momento que ele se

expõe. O momento crucial nesse processo, que eu vejo, é quando o orientando tem que assumir a autoria.

Assumir a autoria é para mim um ponto de inflexão nesse trabalho acadêmico, porque é muito simples ir a campo, eu vejo isso nos meus orientandos, muito simples fazer a tarefa bem feita, o dever de casa bem feito, alguns fazem com perfeição. Difícil é assumir a autoria, de se colocar na posição de afirmações, concordando ou discordando de teorias veiculadas por nomes respeitados na academia, por teóricos famosos, por pesquisadores internacionais.

É um momento que realmente abala as estruturas e o orientando fica muito fragilizado, fica se questionando diante desses desafios. É um momento muito difícil. Alguns até se desestruturam psicologicamente. Enquanto é para cursar disciplinas, fazer prova de idioma, participar de evento, apresentar trabalhos, isso tudo tem suas dificuldades, mas há uma dificuldade específica, mais relacionada com o emocional quando chega a hora da pessoa assumir a autoria.

Às vezes, eu me pergunto se isso tem alguma coisa a ver com a nossa posição periférica nesse contexto internacional de construção de conhecimento, porque somos orientados desde pequeno a ficar calados, copiar e a respeitar as afirmações, não pela consistência do argumento que essa afirmação traga, que essa teoria traga, mas pelo nome da pessoa que diz aquela coisa. Então, quando você chega naquela hora de fazer diferente, do que foi solicitado depois de toda uma trajetória escolar, realmente é um peso.

Como você exerce a função de professor orientador?

Quando eu fui falando do que é ser orientador, já fui falando dessa função. Bem, do ponto de vista acadêmico, é você exercer uma metacognição junto ao seu orientando, mas não só fazer essa metacognição, esse gerenciamento de um processo da produção do conhecimento de seu orientando, mas também tentar trazer esse orientando para esse processo.

O orientando, no meu entender, ele não precisa apenas dar conta da tese, da pesquisa da tese, escrever uma tese, defender. Ele precisa ir se conscientizando do passo-a-passo desse processo e de forma bem consciente

refletir sobre o próprio processo, otimizar esse processo, reconhecer pontos de inflexão desse processo para poder ter uma produção de qualidade e também que responda aos anseios dele como pesquisador, como orientando.

Não responder só ao objeto de estudo selecionado, nem só às exigências metodológicas, nem só às exigências acadêmicas, nem só às exigências institucionais. Todas elas têm que ser atendidas – teóricas, metodológicas, institucionais, acadêmicas, além do objeto em si, é uma grande demanda. O orientando, o pesquisador, precisa atender ao objeto, é o objeto que direciona para as escolhas do pesquisador, é o maior determinante.

E além de tudo isso, dessa gama de exigências que o orientando deve atender como pesquisador, deve atender a ele próprio. É o sujeito do seu próprio processo. Inclusive eu digo umas coisas assim bem engraçadas, que já se tornaram refrão dos orientandos. Digo que tese é meio de vida, não meio de morte, quando eles estão perdendo o controle da situação, se estressando demais ou naquela falta de delimitação, tendo que dar conta de muita demanda.

Eu digo para selecionar bem o que ele quer, o que pode fazer nesse tempo, depois você faz outras coisas. Dentro da tese ou da dissertação não cabe tudo. Outra orientação que dou também, isso já é bem existencial, não é nem acadêmico, que o objeto é o grande senhor, que ele fique atento às demandas do objeto. Quantas teses, quantas dissertações, nós podemos ler e verificar que o pesquisador ficou alheio ao objeto, que os dados estavam ali gritando e ele não percebeu. Ele ficou tão preso as suas categorias teóricas prévias, ele se esforçou tanto para demonstrar, para ilustrar, para exemplificar com aquela empiria que ele contava para defender os argumentos teóricos que nem conseguiu enxergar o objeto em si, o que ele dizia, o que ele mostrava.

Dentro desse entendimento, eu costumo fazer com meus orientandos, um exercício de metarreflexão, eu uso umas perguntas clássicas de Denise Jodelet que se propôs num texto, conhecido nas representações sociais, quando ela está explicando o processo de construção da representação, em que diz que toda representação é construída por um sujeito do lugar onde ele está e o pesquisador deve tentar sempre responder – quem diz, o que diz, como diz, de onde diz. Eu sempre faço esse exercício, essa reflexão com os meus orientandos em várias fases.

Eu também costumo orientá-los quando chegam a cursar as várias disciplinas que estão previstas para construir um olhar epistemológico. Os trabalhos que são demandados por cada disciplina eles trazem para mim, nós conversamos e com aquela bagagem voltamos a olhar o projeto inicial. Claro que dentro dessas disciplinas têm aquelas que são mais direcionadas para a nossa área – representações sociais.

Daí eu vejo com eles – o objeto é esse mesmo? No que essas disciplinas contribuíram, essas teorias, essas leituras todas? Ainda é esse objeto que você quer? Quais são os novos contornos desse objeto? Esse objeto vai ser reestruturado? Como você o vê agora? Isso feito, essa retomada do objeto, recomendo que o segundo passo é cair no campo, é a pesquisa imediatamente.

Eu sigo esses três passos na minha orientação: de fazer todas as disciplinas bem rápidas, num semestre, no máximo em dois semestres, reavaliar o objeto e logo cair em campo. Porque o terceiro momento retoma a teoria, porque ele vem com muita informação do campo e tudo o que vai lê a partir daí, daquela empiria que ele trouxe. A empiria é um ato de leitura, é uma atualização de teoria, é uma possibilidade importante de teorização para este orientando, porque só consegue teorizar, construir a tese, argumentar para defender essa tese, a partir do momento em que tem empiria para ressignificar as teorias que leu.

Podem ser teorias excelentes, consagradas, respeitadas, porém nem sempre dão conta do objeto como está configurado naquele campo que está pesquisando. Isso já aconteceu várias vezes comigo na minha pesquisa de mestrado e na minha pesquisa de doutorado. As teorias que tinha disponível não davam conta de explicar a situação que se apresentava em campo.

Eu precisei readequar, questionar alguns detalhes da teoria, o que custou no meu mestrado a reprovação do meu projeto no primeiro semestre e até eu conseguir comprovar com argumentos fornecidos por outros autores novos, lá de Sidney, na Austrália, que não eram conhecidos, uma área nova acontecendo. Eu passei na própria pele pela experiência, o quanto o objeto é o grande orientador do pesquisador, é ele quem demanda. O quanto você ir logo a campo lhe permite fazer leituras mais consistentes, mais críticas, mais maduras como pesquisador, como acadêmico.

Há pessoas, eu conheço muitas orientações que são no sentido de fechar tudo o que é teórico para depois abrir, ir para o campo. Eu faço o contrário. Eu oriento logo ir ao campo para depois voltar às teorias, esse é um dos meus cuidados. Eu tento que o orientando perceba vários tipos de referências teóricas, por exemplo, existe aquela grande teoria de base que permeia toda a pesquisa, no caso das representações sociais, mas dependendo do objeto é possível pinçar da grande teoria das representações sociais, aspectos mais específicos para esse objeto.

Nem todas as abordagens dentro da teoria das representações sociais se aplicam a todos os objetos. É outro cuidado que eu tenho de orientar nesse sentido, de que existe aquela grande teoria que perpassa toda a pesquisa, existem as teorias que dão suporte só na hora da interpretação dos resultados, fazendo um diálogo com a grande teoria e existe um outro tipo de diálogo, que é outro tipo de referência, de diálogo contemporâneo, de pesquisas contemporâneas sobre o mesmo objeto para fazer comparações de resultados encontrados ou com relação a procedimentos, provavelmente as referências e semelhanças são devido aquela abordagem teórica e, existem ainda, outro tipo de referência que também é teórica, mas que é relacionada à metodologia. Eu procuro orientar todas essas coisas.

Não é só uma questão de tempo, de prazo, de fazer um documento, escrever dentro de um roteiro específico com introdução, desenvolvimento, considerações. Mas esses detalhes eu procuro contemplar na orientação e, por fim, tem uma dimensão, que é da relação pessoal – orientador/orientando, afetiva, mas não só afetiva. Existe uma necessidade, eu acredito, de você poder gerenciar relacionamento humano e de você reconhecer também estilos cognitivos do seu orientando.

Existe orientando que tem uma dinâmica de pesquisar muito, procurar muitas fontes e não se sentir seguro enquanto não tem uma visão ampla. Existem outros que fazem o contrário, delimitam tanto que ficam meio cegos, não enxergam mais nada além daquilo que inicialmente se propôs. Existem pessoas que têm um estilo mais analítico, outros que são mais sintéticos, outros que são mais indutivos, outros que são mais dedutivos. Enfim, creio que você precisa conhecer, reconhecer no orientando esses aspectos, para

descobrir como trabalhar com ele, como encaminhá-lo nessa metacognição que eu falei, que o orientador faz e traz o orientador a fazer.

Quando meu orientando faz uma reflexão sobre o que sei, como sei e de onde sei. Ele faz uma mini-história de vida, uma breve história, uma meia dúzia de páginas, que é um exercício de auto-análise de si próprio ali na construção da tese – eu sou pedagogo, eu sou psicólogo, sou historiador. A pessoa vai se dando conta do que sabe, como construiu esse saber, esse conhecimento e de onde o traz. Esse é um ponto importante que vejo nesse processo de orientação que faço. É nesse momento que o orientando é chamado à reflexão e eles gostam muito de fazer esse exercício, traz bons frutos ao longo desses vinte anos de orientação.

Vinte anos de orientação, participei mais de cem bancas e orientei mais de sessenta pessoas, mas nem sempre eu fiz esse trabalho de metacognição, de metanálise, fui construindo isso no ano a ano de orientação.

Registros da pesquisadora

Esta professora foi a primeira a retornar meu e-mail com solicitação de entrevista, sendo a primeira gravação que realizei *in loco*. A entrevista foi marcada por ela para um final de tarde, na sua sala de trabalho.

Cheguei ao local indicado com antecedência, mas a professora não apareceu ali. Solicitei em seu departamento que fizessem um contato telefônico com ela, no que pediu desculpas pelo esquecimento, pois alegou que passou mal devido a um problema de saúde, o que a impediu de ir até à universidade durante a tarde, conforme planejara.

Sugeri uma nova agenda para a gravação da entrevista, mas não aceitou a sugestão. Aguardei-a, conforme pediu, tendo chegado muito tempo depois deste telefonema.

Pessoalmente nos cumprimentamos, no que repetiu o pedido de desculpas, tendo sugerido e insistido que saíssemos dali e fôssemos a um restaurante típico da região para jantar e ali gravássemos a entrevista, o que aconteceu.

Demonstrou ser uma pessoa simpática, falante, discorrendo informações sobre a cidade de Natal, depois de como ali chegou (sua cidade natal é Piauí)

e o que construiu ao longo desse tempo na profissionalmente, inclusive contando que em um determinado tempo foi Secretária de Estado de Educação.

A conversa se alongou até a chegada ao restaurante. Nesse diálogo também destacou o quão interessante achava meu estudo (a professora enviou, espontaneamente, por e-mail logo depois do aceite para ser entrevistada, um artigo científico que tinha como escopo de análise, a depressão vivida pelos orientadores de pós-graduação).

Ao iniciarmos o ritual para a entrevista, retomei as informações preliminares, enviadas por e-mail, repetindo as perguntas que faria à ela, dando-lhe tempo para refletir, lembrar sua experiência, para que suas respostas pudessem conter detalhes significativos.

Não acatou a sugestão, foi falando de imediato, no que então, acionei o celular. Aparentemente, achei-a cansada, posso até afirmar meio que tensa, parecia que travava, como se buscasse esquematizar sua fala.

Ao final da entrevista, perguntou-me se havia respondido certo. Pediu que eu desligasse o celular. Feito isso, começou a falar que gostaria de ter feito um roteiro e em voz alta ficou lembrando seu discurso, meio que conferindo se disse tudo o que desejava.

Atribuiu a sua falta de organização a uma dor que a acometeu durante dois dias. Perguntei se estava tensa ou cansada. Respondeu que além da enfermidade, passava por um problema pessoal que a deixara meio deprimida.

Perguntou se o celular estava de fato desligado, parece que assegurando que o que falaria não seria gravado, no que começou a desabafar sobre o problema pessoal que vivia, no que consumiu mais uma hora de encontro.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Sala de trabalho da entrevistada (UFRN)

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Inez

Formação (graduação e pós-graduação): graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação.

Tempo de experiência no magistério superior: 30 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: possui dez anos de experiência em orientação, tendo orientado dez dissertações e cinco teses.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

É um espaço de troca, de interlocução, que me gratifica bastante. Embora, às vezes, eu me sinta, digamos que eu estou numa fase de mudar algumas coisas.

É um momento de diálogo mais próximo, porque aquele orientando termina discutindo muitas coisas que têm a ver com o que você lê também. Então, é um momento de aprendizado e de troca muito bom, muito rico. Tanto

que eu já orientei teses de temas totalmente díspares, por exemplo, eu tive uma orientanda que trabalhou com a concepção de morte para os biólogos. Eu não trabalho com concepção de morte e nem trabalho com Biologia, mas compreender os sentidos que os alunos que fazem Biologia estão dando à morte, num curso que trabalha com a vida com foco maior, me interessava.

Tive outra orientanda da área de Administração que trabalhava com a questão dos sentidos dados à prática daquelas pessoas que trabalham com educação dentro da Petrobrás, educação não escolar, educação no processo de trabalho. Então, para mim, ser orientador é esse momento rico, momento de troca, em que eu não estou apegada para que o aluno fique naquele formato de trabalhar somente com aquilo que eu trabalho.

Porque aqui, como o processo de desenvolvimento do mestrado e do doutorado é bem diferente da maioria das outras universidades. A gente tem a realização de seminários ao longo da construção do objeto de estudo, com a participação dos professores da linha de pesquisa onde esse aluno está vinculado. Isso significa que eu não sou especialista, não tenho leitura da Biologia, nem da questão de morte, mas eu posso convidar pessoas, há discussão dentro de um grupo, há processo de construção do trabalho individual e no coletivo nas linhas que funcionam.

Então, ser orientador para mim é coisa da riqueza, de estar junto, de aprender, de estar discutindo e crescendo e abrindo os meus horizontes, um processo de ampliar meus horizontes e não somente do aluno, de riqueza, de encontro.

Como você exerce a função de professor orientador?

Até a pouco tempo, há uns três anos, eu tinha duas formas de conduzir. Eu dizia para eles que o aluno da graduação eu está na monografia eu dou uma direção, eu sou mais assertiva, o aluno no nível de especialização também, mas num outro nível, o aluno do mestrado com menos diretividade, menos imposição e o do doutorado mais livre para mostrar autonomia. Mas de uns três anos para cá, estou mudando isso, porque não necessariamente o aluno por ser do mestrado, significa que ele não tenha uma autonomia intelectual, que pode até ser muito superior de um que está no doutorado.

Então, eu diria que hoje eu pego mais no pé, hoje eu sou mais controladora do processo, no bom sentido. Não é porque o aluno está no doutorado que ele tem que ter uma maior autonomia. Eu o acompanho de forma presente, mais próxima, não é porque está no doutorado que o deixo solto. Deixo um pouco solto para poder ver como é cada um, mas não generalizo porque está num curso 'x' ou 'y' tem que ser assim.

Eu peço um diário de campo, eu trabalho muito com um texto que é um apêndice de um livro relativamente antigo, A Razão Sociológica, ele se chama o artesanato intelectual, é uma preciosidade, trabalhei inclusive na graduação. Eu aconselho e trabalho sempre na disciplina que eu desenvolvo na pós. Uma das coisas colocadas no texto é a necessidade do diário de bordo, de você estar anotando, de você relacionar a vida com a sua pesquisa. A pesquisa não é algo que está deslocado da vida. Hoje, quando os meus orientandos começam comigo, eu vou dizendo que eu vou cobrar um diário de bordo.

Quando ele vem para orientação eu vou logo perguntando, o que você anotou, foi uma tese. Sempre pergunto: qual a relação dessa tese com a sua vida ou não tem nada a ver? O que você anotou? Eu trabalho dessa forma, tentando fazer com que eles estejam num processo constante de conexão entre as coisas que ele faz no cotidiano e o seu trabalho de pesquisa.

Outra coisa, em termos bem realísticos, eu delimito os espaços, eu me considero próxima, mas ao mesmo tempo é uma proximidade que tem que impor algumas coisas. Minhas férias são minhas férias, o que for para a gente conversar em relação à tese é num período determinado para isso. Nas minhas férias se você quiser encontrar comigo para tomar uma caipirosca a gente se encontra, mas não para falar do trabalho. Isso não é querendo ser chata, mas é forçar o próprio aluno de estabelecer alguns limites, porque eu já tive algumas experiências de querer ultrapassar o limite.

Final de semana é meu final de semana, posso estar trabalhando, mas trabalhando naquilo que quero trabalhar. Se quiser contar comigo no final de semana, conte, mas para outras coisas. Isso não é rígido, por exemplo, não oriento aluno na minha casa, minha casa é meu espaço, espaço onde posso receber esse aluno para conversar, para tomar um chá, um café, comer um pedaço de bolo. Minha casa não é fechada para ele, mas é fechada para esse tipo de atividade.

Então, têm umas coisas que eu delimito e que aparentemente não tem importância, mas tem sim, se você entende a formação no sentido mais amplo, não só no aspecto cognitivo, mas a formação dos aspectos emocionais, inclusive espirituais, o ser humano como um todo e eu acho que é um pouco isso que o orientador faz.

Para mim, uma orientação não é só a afetividade que entra, mas essa coisa de estabelecer esses limites. Para teres uma ideia, eu tive uma orientanda que foi fazer um sanduíche em Portugal, mas ela já saiu daqui com um namorado pela internet e chegou lá foi morar com ele, ou seja, ela me usou, usou a estrutura daqui da pós para juntar o útil ao agradável, ou seja um sanduíche com proximidade da cidade onde morava o namorado, ela estava em Aveiro e ele morava no Porto.

Eu diria que hoje, toda a minha forma de ser, de estabelecer mais limite, de estar mais atenta, de cobrar mais, está ligada a uma série de experiências como essa, de me sentir usada porque isso não foi dito. Se tivesse sido dito claramente era outra coisa. Acabou que ela não fez a metade do trabalho que era para ser feito, devia ter aproveitado, usufruído desse tempo que ela passou fora.

Eu tive uma orientanda que sem dizer nada para mim, na hora da defesa, a que discutiu a morte, ela contratou um funeral, contratou um caixão e colocou na entrada do bloco onde costumam ter as defesas e colocou a minha foto sem me dizer nada. Foi uma celeuma, porque têm as subjetividades das pessoas, algumas ficaram chocadas, tinha gente que tinha perdido a mãe há pouco tempo, teve professores que disseram que não foram lá porque não conseguiam passar por aquilo. Isso tudo sem falar comigo.

Diante dessas experiências, hoje eu estou mais atenta para os meus orientandos, estou deixando mais claro para eles a regra do jogo, não que antes eu não fizesse, mas é que para mim algumas coisas estavam óbvias, mas não estavam. Hoje, começa a orientação eu digo:

- É assim desse jeito.

Depois a gente vai flexibilizando essa relação, porque não é uma coisa rígida, já aconteceu de orientar na minha casa, mas eu coloco limites, porque se eu abrir, o outro começa a confundir as coisas e de repente você não tem mais tempo de respirar.

Teve um período que eu tive nove orientandos, hoje eu não quero passar de três, porque é horrível para dar retorno, porque eu faço tudo para dar retorno de imediato, para estar dialogando, estabeleço o dia da semana que estou à disposição do orientando. Se ele vem ou não vem é problema dele. Se ele quiser que eu leia alguma coisa antes do nosso encontro, ele tem que enviar com pelo menos quinze dias antes e num último caso, pelo menos com uma semana de antecedência, porque eu tenho outras coisas para fazer: tenho vários orientandos, tenho livros para ler, tenho que dar aulas, tenho reuniões agendadas.

Registros da pesquisadora

Esta professora foi-me apresentada por intermédio de outra entrevistada. Tendo aceito de imediata sua participação na pesquisa. Fez menção ao e-mail que enviei, mas que não retornou por estar de licença saúde para a realização de uma cirurgia, inclusive estava ali numa reunião na condição de licenciada.

Pedi que eu aguardasse o fim da reunião para que gravássemos a entrevista. Feito isso, nosso diálogo ocorreu na sua sala de trabalho, em dois momentos, pois precisou atender a um telefonema, no que solicitou que eu parasse a gravação.

Aparentemente, demonstrou segurança naquilo que argumentava. Colocou-se à disposição para um novo encontro, caso precisasse de mais informações suas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): no hall de entrada do seu prédio de trabalho.

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Antônio

Formação (graduação e pós-graduação): graduação em Letras e mestrado e doutorado em Linguística.

Tempo de experiência no magistério superior: 37 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: possui dez anos de experiência em orientação, tendo orientado dez dissertações e cinco teses.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

Eu sempre digo aos meus alunos que o orientador é uma espécie de analista, uma pessoa que escuta, que não deve impor a sua vontade, pois o aluno é quem deve escolher o seu tema, trazer a sua proposta e o orientador ver se aquilo se encaixa ou não na sua área. O orientando deve ser livre para escolher seu objeto de estudo.

Nunca gostei de o professor impor aquilo que está fazendo, querer que o orientando faça aquilo que ele está estudando. Por exemplo, se eu estudo determinados aspectos do conhecimento de línguas, exigir obrigatoriamente que ele pesquise isso também. Ele tem que ter uma certa liberdade dentro daquela minha área. Caso eu não possa orientá-lo, eu digo que esse tema não me interessa, porque ele vai para uma direção que não me interessa orientar.

Para mim, ser orientador é isso, escutar o aluno naquilo que ele quer estudar, mostrar as pistas para onde ele quer chegar, onde ele pretende ir, abrir os horizontes, mostrar possibilidades, mas ele não é, aqui há uma compreensão da orientação muito paternalista, de que o orientador é aquele que deve fazer tudo: sentar, escrever, corrigir. Para mim, isso não é função do orientador.

Ele lê, critica o trabalho, questiona e abre a possibilidade para o orientando buscar as suas respostas, ele não dá respostas prontas, eu sempre lutei contra essa coisa de ser paternalista, de ficar pegando na mão. Por exemplo, os orientandos chegam e pedem o que poderiam ler. Eu sugiro tais e tais autores, mas eu não vou pegar o livro e entregar na mão dele.

– Você vá à biblioteca, você procura, se você não encontrar aí você me diz.

Não vou dar tudo pronto, arrumadinho, ele é que tem de procurar por ele mesmo as suas fontes. Agora, claro que eu oriento, vou dizendo que ele pode ir lendo tais autores, no trabalho dele ele vai precisar fundamentar com tais teóricos, mas ele é quem vai procurar. Caso ele procure um livro, não ache, se eu tiver posso emprestar. Noto que essa relação paternalista acontece aqui no Brasil.

Eu leio o trabalho, vou mostrando, dizendo o que deve ser fundamentado mais. Por quê? Eu mostro, ele vai fazer, não vou pegar na mão. Quando ele me diz:

- Ah, o que eu coloco aqui?

- O trabalho não é meu, o trabalho é seu. Eu já disse que aqui precisa ser feito isso, vá lê tal autor.

Ele é quem tem que fazer o seu trabalho. Essa é que é a minha percepção do que é ser orientador. O orientador orienta, não faz o trabalho do aluno. É por isso que não tenho nenhum problema em relação às críticas, vejo

na hora da defesa, professores que acham que a crítica feita pela banca é dirigida a ele, muitos orientadores ficam chateados. Eu digo aos meus colegas que não tenho problema com isso, pode meter o pau que não tenho nada a ver com isso, o trabalho é dele e já disse o que tem que ser mudado, se ele não mudou, você até me ajuda fazendo uma crítica.

Eu tentei introduzir aqui no programa de pós-graduação, quando comecei a orientar, que a gente fizesse uma espécie de pré-defesa antes da defesa da tese – pós-qualificação, a banca lê dizendo se é viável ou não a defesa do trabalho. Isso me permitiu quando eu tinha aluno muito reticente, que você tem dificuldade de orientar, quando manda mudar alguma coisa, acha que não deve mudar. Ele se sente muito seguro. Eu fazia algumas críticas, ele interpretava mal essas críticas, achando que eu estava sendo muito exigente.

Então, eu mandava para a banca e dizia para fazerem as críticas porque isso vai me ajudar a mostrar para ele o que eu estava dizendo, que eu tinha razão em dizer. A gente introduziu essa ideia do parecer prévio à defesa de tese. Tanto que, há um mês dei um parecer desfavorável, o aluno tem a defesa de tese suspensa, tem seis meses para refazer aquilo que a banca sugere. Não vai para a defesa com aquelas críticas, sempre achei desagradável você dizer ao aluno que ele precisa mudar determinadas coisas, precisa refazê-las, ele não ouve e não refaz.

Eu lembro que tinha muitos alunos que eu dizia que tinham que reformular, melhorar, explicar melhor o por que daquele argumento e ele fazia o que – cortava. Quando ia reler, talvez ele pensasse que eu não fosse reler, cobrava aquela parte.

- Ah, o senhor disse que não estava bom.

- Eu disse que você precisava fundamentar, não disse que não estava bom. Não disse que era para cortar, disse que era para fundamentar, para você dar exemplo, trazer sua experiência e você não fez, cortou.

Você tem casos assim, acho que essa leitura prévia, esse parecer prévio, ajuda muito o orientador, você tem muitas vezes dizendo a mesma coisa e aí nesses momentos eles ouvem, vêem que você tinha razão.

- Viu, essa é a sua banca. Ele está dizendo a mesma coisa que eu disse a você, fazendo as mesmas críticas que fiz ao seu trabalho. Vá refazer se não você vai se dá mal na hora da banca e não vou lhe defender porque o trabalho

não é meu. Vou dizer que mandei você fazer e você vai ter que assumir, portanto, as consequências.

Eu sempre procurei mostrar, porque é justamente aí que você dá autonomia para o indivíduo. Não adianta ele ter o título de doutor ou de mestre, se não tiver condições de ser depois mestre ou doutor. Estou para escutá-los, fazer uma leitura, fazer as críticas – eu sou o leitor. Outros leitores farão a leitura do trabalho dele. Talvez um leitor mais experiente, que conhece melhor o assunto perceba que falta fundamentar. Às vezes, eles dizem:

- Ah, o senhor sabe o que eu estou querendo dizer.

- Sim, sou um leitor que está entendendo o que você quer dizer, mas um leitor externo que não domina o assunto não vai entender o que você quer dizer. Você precisa explicar melhor, dar mais exemplos.

O meu trabalho de orientação sempre foi feito assim, dá uma certa autonomia ao orientando e dá condições para que ele faça o seu trabalho, faça as suas descobertas. Eu tive um orientador assim, que passava um traço e dizia que aquilo precisava ser refeito. Ia para casa e pensava no que tem que ser refeito, achei isso bom. Ele falava para mim:

- Sua argumentação, essa parte que você cita do seu texto não é adequado para o que você diz lá em cima, o que você afirma.

Geralmente ele pegava um texto do autor que eu estava analisando e mostrava a incoerência com o que eu estava argumentando e, assim, que fui aprendendo. Nunca cheguei para ele perguntando:

– Como é que o senhor quer que eu diga?

Alguns orientados fazem isso.

– Como é que o senhor quer?

– Eu não quero, é você quem vai dizer.

A minha orientação sempre foi assim, tenho a percepção da orientação assim: sou um leitor mais perspicaz, leitor que dá as pistas, que sugere os caminhos para ele caminhar sozinho.

Como você exerce a função de professor orientador?

Exigindo muito do orientando, no sentido dele buscar as leituras, digo que não se dêem por satisfeitos, eu não estou aqui só para elogiar o seu

trabalho. O aluno parece que é muito carente de elogios, que toda hora você fique elogiando positivamente e eu estou aqui exatamente para mostrar os defeitos, que é para ele não continuar fazendo erros.

Oriento de uma maneira cordial, mas exigindo dele empenho, trabalho e eu sempre falo que eles têm que nesse período de trabalho se dedicarem integralmente ao trabalho deles. Que eles têm que respirar o que estão estudando todo tempo, tem que estar toda hora ligado.

É assim quando você escreve um trabalho, deve querer fazê-lo, escolher o seu próprio tema, ter amor por aquilo que ele faz, sentir prazer em fazer aquilo e viver aquilo vinte e quatro horas ou vai fazer aquilo por obrigação, como uma tarefa para o professor e não é assim que se deve fazer um trabalho de mestrado ou de doutorado. Você vai fazer porque quer fazer, porque escolheu aquele tema, porque tem uma problemática que lhe interessa.

Eu não aceito trabalho que é feito por obrigação. Eu exerço a minha profissão sempre ensinando. Eu tenho uma citação de uma orientanda no trabalho dela de tese, em que ela define o meu trabalho. São quatro linhas em que define muito bem a minha maneira de ser orientador e como ajo em relação a eles. Ela diz que exijo sem ser uma pessoa dura, sem ser arrogante, mostro conhecimento com humildade e outra coisa sobre a disciplina que eu não lembro mais. São as impressões dela que ficou da minha orientação. Gostei muito porque ela definiu o que é a minha posição – não sou arrogante, sou humilde porque digo que não sei, quero que digam que não sabem.

Digo a eles:

– Feio não é vocês citarem, feio é vocês plagiarem. Mas citar um trabalho, quando bem citado, não é feio. Feio é se recusarem a não assumir que não sabem.

A gente tem que ter uma humildade intelectual, não achar que sempre está bom, tem que procurar melhorar, eu sou meio perfeccionista. Apesar de que sei que é chegada a hora de parar num determinado trabalho. Você nunca vai ter um trabalho perfeito, mas a gente tem que procurar sempre fazer da melhor maneira possível. Não pensar pequeno, não se dá por satisfeito, por isso que não gosto muito do elogio, porque o elogio muitas vezes engana a pessoa. Às vezes, o trabalho não está bom e é melhor dizer isso. Agora, há

maneiras de você dizer que não está bom, ferir, humilhar a pessoa não vale. Não ser arrogante, não achar que você sabe mais que o orientando.

É preciso ter um diálogo aberto, que leve a autonomia daquele orientando e não uma dependência dele em relação a você. Embora eu saiba que há um jogo afetivo que tece essa relação do orientador com o orientando, mas você não deve, por exemplo, se deixar levar por ela. Deve manter uma certa distância. Lógico, que algumas vezes o orientando vai fazer uma certa chantagem sentimental, que eu brinco dizendo quando eles chegam contando aquelas histórias:

– Eu não fiz porque....

Eu sempre respondo:

– Há uma doença que acomete vocês quando têm alguma tarefa para fazer, para entregar.

Então você não pode se deixar impressionar por esse jogo que muitas vezes na relação orientador/orientando se instala. Tem que ser um pouco seco, se não você vai se envolver demais e termina que você entra nessa relação paternalista de ter pena, de passar a mão na cabeça e de deixar muitas coisas que são importantes na aprendizagem dele como orientando.

Registros da pesquisadora

Este professor concedeu-me a entrevista por intermédio de outra professora entrevistada, que o incentivou a contar a sua experiência.

Inicialmente, a impressão que tive é de que não estava disposto a fazê-lo, mas diante dos argumentos da colega de trabalho sobre seu currículo, pediu que eu retornasse no final da manhã do dia seguinte.

Retornei no horário e local acertados, no que fui prontamente atendida. Reservado, de poucas palavras, assim pareceu-me o jeito do professor.

Ao responder as perguntas, aparentou fluidez nas ideias, sem hesitar ou passar tempo como que buscando o que falar.

Ao término da entrevista fez o seguinte comentário:

- Não sei se respondi a sua pergunta.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Sala de trabalho do entrevistado (UFRN)

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Fernando

Formação (graduação e pós-graduação): é graduado em Ciências Sociais e pós-graduado em nível de mestrado e doutorado em educação.

Tempo de experiência no magistério superior: 25 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: possui doze anos de experiência em orientação, tendo orientado doze dissertações e três teses.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

Eu posso responder de várias formas. É cultivar a vida acadêmica, manter-me atualizado com as discussões científicas, a partir das temáticas que os orientandos trazem, a partir da sistemática que o programa de pós-graduação tem, quando trabalhamos com seminários de orientação. As orientações aqui são coletivas dentro da linha.

Então, ser orientador nesse caso, é manter-se atuante no programa, é estar atualizado em relação às discussões importantes do campo científico, da área da educação, é interagir para formar novos profissionais, estabelecer esse diálogo de ensino, de aprendizado mútuo. A gente ensina e aprende, aprende e ensina na relação com os orientandos. É perceber o desenvolvimento da autonomia de cada aluno, embora minha experiência no doutorado ainda tenha sido curta, mas é essa possibilidade do trabalho de orientação que é prazeroso, de ler, de dialogar, de ponderar sobre as produções dos orientandos.

Como você exerce a função de professor orientador?

A partir da seleção dos projetos, que aqui é feito tudo na linha de pesquisa, eles são aprovados para a linha. Quando acontecem as entrevistas, cada orientador vai vendo os trabalhos que tem mais afinidade e uma vez o trabalho aprovado, mesmo antes da matrícula, eu chamo os novos orientandos para a gente começar o processo e definimos as atribuições iniciais, o conjunto de leituras, de obras relacionadas ao tema, leitura de dissertações e teses que foram produzidas anteriormente.

Os nossos seminários de orientação também ajudam muito, no caso do mestrado temos quatro seminários, um a cada semestre, o curso tem duração de dois anos. Então, no primeiro seminário nós discutimos o projeto de dissertação, no segundo seminário já é a parte da discussão teórico-metodológica, a metodologia da pesquisa, no terceiro seminário a dissertação já vem com algumas antecipações, oriundas do trabalho de pesquisa empírica ou teórica, dependendo da natureza de cada estudo e o quarto seminário é uma espécie de antecipação da defesa, quando convidamos pelo menos um examinador que deverá estar na banca.

O quarto seminário funciona como aquilo que em outros programas se chama exame de qualificação. Nós não trabalhamos aqui com esse conceito de exame de qualificação, a qualificação vai sendo feita semestre a semestre, ao longo dos seminários. Então, o trabalho de orientação é bem focado nesse seminário e nos dois primeiros semestres os orientandos são orientados a se

matricularem nas disciplinas ofertadas regularmente pelo programa e nas oficinas e ateliers que tem mais proximidade com as suas temáticas.

Então, é um trabalho que fica muito facilitado pela dinâmica do programa, pela dinâmica dos seminários de orientação, por fazermos isso no coletivo da linha. Isso na nossa linha de pesquisa funciona satisfatoriamente, em outras linhas nem tanto. Em outras funciona até melhor do que na nossa, mas o modelo do nosso programa auxilia bastante nessa atividade de orientação.

Eu tenho um cronograma de encontros e quando eu tenho mais de um orientando fica mais rico, porque a gente faz orientações coletivas. Eu converso com dois, três orientandos, às vezes, conversava com pessoal de mestrado e doutorado numa dinâmica em que todo mundo ensinava e todo mundo aprendia e algumas indicações eram para o conjunto, outras eram específicas, mas aqueles mais experientes auxiliavam os que estavam iniciando no doutorado.

Eu mantenho isso até hoje, apesar de nas duas últimas seleções, eu só abri vaga para mestrado e eu sempre trabalho com orientações coletivas, esporadicamente quando há necessidade, quando está próximo da defesa, a gente marca orientações individuais, mais para ajustar o texto, para ajustar as apresentações.

É difícil administrar a insegurança dos orientandos que acha que não vai dar conta do trabalho num prazo tão curto – dois anos para mestrado e três anos para doutorado. Em épocas passadas esses prazos eram mais elásticos. Lidar com essa insegurança inicial dá um pouco de trabalho, fazer alguns orientandos perceberem que são capazes, que tem condições – isso é difícil.

Coisas difíceis são os imprevistos que, às vezes, acontecem na vida dos orientandos, as questões familiares, as questões de trabalho, que muitas vezes compromete um plano que foi traçado e, às vezes, ocorre da gente se frustrar um pouco como orientador, porque percebe que a pessoa tinha potencial para apresentar um excelente trabalho e por conta desses percalços, ele vai apresentar um trabalho de qualidade não tão destacada. Então, isso eu considero uma dificuldade.

Hoje, eu tenho mais clareza dos passos de construção de uma dissertação, eu não posso dizer de uma tese porque a minha experiência é

muito curta. Tenho a clareza do que é necessário ter num trabalho de dissertação, isso hoje, para mim é muito tranquilo. No início não era assim, tinha essa insegurança do orientando quando chega. Quando chega um novo orientando, tenho plena convicção se aquele trabalho vai ser concluído, a gente vai aprendendo a exercer o ofício, não há curso para orientador, a gente vai aprendendo muito com o saber experencial.

Registros da pesquisadora

A abordagem ao professor foi feita diretamente *in loco* por mim. Lembrou de ter recebido o e-mail enviado por mim sobre a participação dos orientadores do programa, não justificando o porquê de não ter retornado esse contato.

Colocou-se à disposição para participar da entrevista, marcando meu retorno para o final do dia, na sua sala de trabalho, mas foi no auditório do prédio da educação que transcorreu a gravação.

Aparentemente tímido, de poucas palavras, tanto que tive por três momentos que provocá-lo por meio de perguntas para que detalhasse sua experiência.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Sala de trabalho

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Nélia

Formação (graduação e pós-graduação): é graduada em Licenciatura em Física, com mestrado em Ensino de Ciências com modalidade em Física e doutorado em Educação, com área de concentração em Didática.

Tempo de experiência no magistério superior: 35 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: possui trinta e cinco anos de experiência em orientação, tendo orientado entre dissertações e teses mais de cento e quinze estudos.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

Ajudar o aluno a se formar enquanto pesquisador. Num curso de pós-graduação a orientação é uma introdução à pesquisa, aos critérios da pesquisa, da organização da pesquisa. Especialmente, no doutorado, há ainda a burocracia da pesquisa, porque parte do trabalho da gente é ajudar o aluno a

entender como você faz projeto, como obtém financiamento, como se organiza equipe, como se trabalha nessa dimensão mais ampla, uma vez que for doutor vai desenvolver essas atividades.

Se ele passou por isso durante o curso, acompanhando projetos que já existem, vai ter muito mais facilidade depois.

Como você exerce a função de professor orientador?

Varia muito, dependendo do aluno, do tema da época, mas em princípio, a linha de pesquisa que a gente trabalha, tem muito fortemente a ideia de que a orientação é a participação nas pesquisas que estão acontecendo e nesse sentido também é um processo coletivo, não é uma orientação individual.

A pesquisa é uma produção coletiva, você participar de grupo, discutir com um grupo, o aluno do doutorado está orientando, está ajudando os alunos de iniciação científica, está orientando trabalho de monografia, ele faz parte da orientação que se faz e sempre que possível, trabalho em grupo com os orientandos, cada um com o seu projeto, a gente tentando discutir aonde isso vai e como vai, uma pessoa ajudando a outra nesse processo coletivo.

O que mais se faz é quando o aluno entra nos projetos em que a gente trabalha é mais ou menos tranquilo, porque é a própria dinâmica da pesquisa que vai gerando o trabalho, já vai afunilando, mas não é isso que acontece, porque chegam alunos que tangenciam as temáticas que você trabalha, mas não estão envolvidos nos projetos que você está levando.

Então, grande parte do trabalho é ajudar o aluno a encontrar com clareza, qual é a questão de pesquisa que ele tem, que vai trabalhar. Manter coerência entre aquilo que ele está elaborando enquanto parte experimental com o trabalho de campo e aquilo que ele quer – qual a contribuição que vai dar para a área? Isso varia de aluno para aluno.

Eu tinha um aluno de doutorado que não veio nesse intervalo antes de atender você, por exemplo, é um aluno que tem muito domínio de metodologias de pesquisa, de técnicas de pesquisas. Com ele, pouquíssima discussão nessa área porque ele sabia. Outros alunos, ao contrário, muito do trabalho foi encontrar qual a técnica de pesquisa e buscar como obtém a informação que

você quer, que precisa para sustentar o seu argumento, como organiza o seu trabalho de campo para obter essa informação.

Não existe um padrão, isso é também uma coisa forte, tu pensando que o doutorado forma o pesquisador autônomo e o que você tenta na orientação é construir essa autonomia que vai variar muito da experiência anterior que o sujeito traz, da entrada dele no campo. Acredito que o mais eficaz é quando a gente consegue trabalhar com os que já estão trabalhando nos projetos que a gente tem. Quem consegue se incluir num projeto de pesquisa e construir seu doutorado dentro desse projeto, tem discussão coletiva, tem as várias fases desde o planejamento, da organização, do financiamento. Estar presente é muito mais fácil e nem sempre isso acontece.

Às vezes, você orienta aquilo com que o sujeito está envolvido e é muito diferente dependendo do aluno que você está trabalhando. No fundo você tem uma meta que é dar o máximo de autonomia para ele enquanto pesquisador, mas o processo em que se chega a isso depende do sujeito – como ele entra, o que ele traz, quais são as questões. Com certeza, a definição clara de uma questão que seja relevante e de contribuição para a área, não é só relevante socialmente, mas é relevante porque constrói conhecimento, dialoga com os conhecimentos que estão sendo produzidos.

Construir isso e com clareza qual é essa tese – qual é a sua tese? Qual vai ser o seu argumento central? E ao longo do caminho é ir mantendo a coerência. Ele vai fazendo uma série de ações, atividades e você fica nesse meio de caminho, de conseguir ser coerente com aquilo que você se propunha, com a forma como você está obtendo os dados, como você faz essa leitura final, aonde você fecha a interpretação dos dados. Nada disso é mecânico, tudo isso é um exercício de trabalho. No fundo não foge do clássico, coesão e coerência e uma questão argumentativa que você desenvolve. Isso é um grande modelo de montagem de um doutorado, mas não é o único.

Participando de muitas bancas você começa a perceber que tem bons trabalhos produzidos, são estudos exploratórios, não têm uma argumentação central, não tem uma tese, tem um grande mapeamento sobre uma situação que geram coisas que vão ter que gerar programas de pesquisa. Essa é outra perspectiva interessante, perceber que o doutorado é uma fase que você não encerra, que você não acaba e que deveria estar preparando você para propor

novos projetos. O doutorado é para tu saíres pronto para propor projetos e orientar pessoas que vão trabalhar com você nesse projeto.

Situações difíceis nesse processo existem, mas o tempo vai te dando uma maturidade, por exemplo, saber que na área de educação isso é muito comum: os projetos de pesquisa são muitos abertos ou pouco definidos e a tendência até pela forma como os programas se formaram. É o orientador tentar acompanhar a questão que o orientando traz. Aí não há acumulação, as pessoas se dispersam, cada uma numa coisa diferente, você não tem uma coisa que acumule, que permita uma construção de conhecimento.

Aprender que por mais importante que sejam para as pessoas a construção da pesquisa, é um trabalho cumulativo e isso implica em a gente ter clareza de definição, o que unifica os diferentes trabalhos. Caso você pegue os meus orientandos, os objetos são muito distintos, se você não descobre isso, a tendência num programa amplo como o da educação, é as pessoas te classificarem por objetos.

Eu trabalho a partir de Paulo Freire, mas acho que o que amadurece é ir percebendo o que de Paulo Freire, qual o recorte e tentando construir aquilo que acumula a partir dos trabalhos de diferentes orientandos, a partir do seu circuito de interlocução nacional. Não é restrito ao programa e aos alunos, aí você pode achar que está sendo acumulado algum conhecimento por área.

É muito difícil isso na área na educação, é muito aberta, e não tem referenciais com clareza, acaba ficando coisa de modismo trabalhar com aquilo que chega a sua mão e aí não há aprofundamento, não há acumulação. Isso que defendo nem sempre se consegue, a diretriz principal você vai aprendendo a caminhar nessa direção. Aquilo que não se enquadra nessa direção dificulta o trabalho coletivo, as pessoas estão trabalhando com temáticas que o resto do grupo não conversa, dificulta o próprio sujeito porque acaba misturando objetos e referenciais de área que depois ele vai trabalhar de outra forma.

Esse ano abri uma vaga para o doutorado e não tinha nenhum projeto. As pessoas olham o seu currículo, veem coisas com que você trabalhou e mandam projetos. Não é porque trabalhei com EAD que vou orientar projeto de EAD. Não oriento qualquer coisa em EAD e o trabalho que fiz na EAD foi na Secretaria de Educação à Distância daqui e que a gente estava com a ideia de que era possível fazer um currículo com base freiriana em curso superior. Fiz

essa assessoria pedagógica contendo uma dimensão clara, não trabalho com qualquer projeto, trabalho com Paulo Freire. Casualmente, nesse momento, era uma experiência com EAD, mas não necessariamente uma coisa com que me vinculo.

Acho que quanto mais você introduz a pessoa nesse ritmo de produção coletiva, de apropriação coletiva – melhores trabalhos, isso quando há interlocução coletiva, porque um orientando apóia o outro, a discussão corre, se aprofunda muito mais que a orientação individual. Você vai ter algumas pessoas, mas são uma minoria, para quem o aprendizado das coisas se dá muito mais numa interação individual, mas a maioria é na interação com o outro, muito mais do que com o texto. Você ter gente com você que lê, discute junto, é uma situação que ajuda muito na produção do conhecimento.

Existe um espaço individual que é compartilhado, acho que esse é o mecanismo mais eficaz de orientação que a gente tem, é quando você consegue olhar esse clima de troca e, no fundo, o orientador tem uma experiência maior, sabe mais sobre os assuntos, pode propor questões, ajudar, ver onde a coerência está faltando, sugerir coisas que podem melhorar e aprofundar aquilo que está sendo feito. A aprendizagem é um processo individual do sujeito, mas que se faz no coletivo e que acaba sendo mais rico, dando mais segurança para o sujeito do que está fazendo, do que individualmente.

Registros da pesquisadora

Esta professora retornou o e-mail enviado por mim, dispondo-se a participar da entrevista. Cheguei no horário marcado, no que fui recebida por ela no espaço em que atua seu grupo de pesquisa.

Antes de iniciar a entrevista, citou nome de profissionais da UFPA, com quem partilha projetos.

Ao final da entrevista, senti-me constrangida com os comentários da professora, questionando a validade das perguntas às quais lhe fiz. Criticou os objetivos, defendendo seu ponto de vista sobre o que é uma tese, como conduzir um estudo nessa direção.

Calei-me, procurando encerrar o diálogo acerca das observações por ela proferidas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Sala de trabalho

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Walter

Formação (graduação e pós-graduação): é graduada em Sociologia, com mestrado e doutorado em Sociologia e pós-doutoramento em Antropologia e Psicologia da Educação.

Tempo de experiência no magistério superior: 18 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: possui dezoito anos de experiência em orientação, tendo orientado nove dissertações e dezesseis teses.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

Nós temos uma cultura científica no país muito nova, com uma concentração da produção acadêmica no sul e sudeste e isso faz com que tenhamos, posso falar do nordeste, uma pós-graduação com modelo de escola. A relação que o orientando trava com o orientador é ainda permeada por uma

cultura escolar. Temos esse perfil de aluno que se relaciona como aluno, não como cientista. E o que é ser um professor-orientador a partir disso?

Desde que voltei da minha formação doutoral, até porque sempre fui vinculado à questão teórica, científica, sempre me dediquei a isso, embora o outro lado da minha vida sempre fui envolvido na política, sou anistiado político, mas a minha grande dificuldade é essa relação professor/aluno que trazemos da formação da educação básica e uma pós-graduação – que modelo ela vai copiar? Se não o modelo da educação básica. Aí falamos da cultura incorporada, não só dos rituais retóricos, racionais.

Ser orientador é importante porque te permite desenvolver práticas de laboratório. Cada trabalho que oriento é um laboratório, embora essa visão não tenhamos no começo da orientação. Quando comecei a orientar, mesmo que tivesse uma leitura teórica bem definida, desde minha adolescência sempre me envolvi com a teoria e tinha uma visão teórica sempre focada. A teoria era necessária para ler a realidade e digo hoje que, a grande dificuldade dos nossos orientandos é lidar com a teoria, é lidar com a interpretação. Nós avançamos nesse percurso, avançamos no fazer, aprendemos as técnicas de trabalho, os graduandos conseguem isso, tem mudado porque recebemos alunos de outras origens, mais despreparadas.

No período em que cheguei aqui, vivemos um momento, estou falando da década de 90, em que os orientandos começaram a lidar com a metodologia da pesquisa, ainda não com a teoria. A teoria era sempre tida como revisão de literatura, então as teorias não seriam as lentes para ler a realidade. Por isso, quantos trabalhos tínhamos com cinquenta, cem páginas de revisão de literatura e depois apresentação dos dados empíricos, um distante do outro. Não tínhamos essa tradição científica que você vê nas universidades européias consolidadas, então, no começo da minha carreira não tinha tanta clareza do meu papel, embora tivesse uma boa formação, mas foi essa experiência no exterior que me ajudou a lidar com a ciência.

Na pós começamos a tentar com esse professor que vinha da Inglaterra, da França, a trazer essa tradição científica para cá. Com o passar do tempo, vamos percebendo qual é o nosso foco, não é qualquer aluno que oriento, a ausência de uma cultura científica faz com que no início o orientador aceite qualquer tema (não tem foco). Às vezes, não tem nem foco teórico, uma

adesão a uma teoria. Trabalho com Paulo Freire, então só quero orientar com quem quer trabalhar com ele, por exemplo. Mas no começo o orientador não tem essa clareza. No meu começo queria trabalhar com essa articulação, mas ainda era embrionário, não dava para direcionar os trabalhos.

Sempre orientei representações sociais, mas tive outros trabalhos que não trabalhavam com isso, mas só como experiência de orientação, necessidade de produção, de apresentar os relatórios para a CAPES, mas só hoje temos visão mais clara do produtivismo para apresentar serviços para a CAPES. Com o passar do tempo, vamos definindo o foco dos nossos interesses e sabendo melhor selecionar os orientandos e podendo influenciá-los para aquilo que a gente quer.

Hoje, com vinte anos de experiência na pós, o foco é bem delimitado. Tem gente que caminha sem foco. Temos linhas de pesquisa que têm uma organização, uma estruturação que não sabemos qual a formação daquela pessoa. Temos colegas que não tem foco, atira para qualquer lado, diria que essa ainda é uma ausência de consolidação de uma cultura científica, tanto que misturamos práticas burocráticas com um monte de trefismo.

Tem muitas falhas nessa profissão, dessa cultura científica entre nós e olha que somos um programa com nota cinco há várias avaliações. Com o passar do tempo vamos ficando bem seletivos e bem focados, vamos deixando de aceitar orientações que não têm nada a ver com os nossos projetos. Por quê? Porque a nossa meta é atingir as fronteiras do conhecimento científico.

Temos uma estrutura hierárquica no campo científico com qual trabalha Bourdieu e nessa hierarquia do campo existem as relações de poder que nos impulsionam a ficar na periferia. Por exemplo, as regras da CAPES são para os centros mais desenvolvidos que têm uma tradição e temos que nos adaptar a essas regras. Inclusive no começo da nossa pós, quando atingíamos as exigências da CAPES, quando mandávamos os relatórios, aquelas exigências já tinham mudado.

Outra coisa que chamo atenção é para o campo das humanas, da educação, nós tendemos a reproduzir as teorias reproduzidas no sudeste em função das influências externas. Sempre tive essa preocupação, não basta apenas lidar com uma teoria, temos que estar constantemente checando essa teoria que foi produzida em contextos diferentes, há que testar a pertinência de

sua aplicação na realidade nordestina, pesquisar numa realidade do Limoeiro, Caicó, qualquer cidade do interior ou capitais. É o momento de testar essas teorias.

Do ponto de vista do interesse do pesquisador, na prática é ir avançando nesse processo, vamos selecionando os alunos, porque nossa intenção é produzir algo original sobre a realidade e não apenas cumprir as exigências burocráticas do controle da produção científica no país e aí é preciso ter um pouco de paciência, esperar o tempo em que aquela fruta vai brotar, não brota do dia para a noite, precisa muito acúmulo.

Posso dizer, tenho doze trabalhos que representaram cada um deles uma experiência de laboratório e hoje estudo essa experiência. Como nós aplicamos essa teoria? Como aqueles conceitos foram checados com a realidade do Limoeiro, de Campina Grande, de João Pessoa, de Natal? É este trabalho que estou fazendo hoje, orientado por mim, produzido pelos orientandos, num diálogo com duas teorias externas e outras que vão entrar no modelo explicativo e esse é o ponto da ciência, o momento da criatividade, você falar da sua realidade procurando dar uma contribuição.

Agora, nesse processo todo, um aspecto importante é o perfil do orientando, em que vejo muitas dificuldades, embora você tenha algumas excepcionalidades. Por exemplo, o padrão na Europa, passei cinco anos na Bélgica, tirei essa conclusão de tudo o que vi, das defesas que assisti, a tese que apresentasse uma excepcionalidade não tinha levado o tempo regular de quatro anos. As que assisti com essa excepcionalidade, os autores interromperam, retomaram, teses que levaram oito anos. É diferente de você levar uma tese num período corrido.

Temos muitas dificuldades por conta da cultura, o nosso orientando com a cabeça do Ensino Médio, de uma graduação escolarizada, coisas elementares que não foram feitas na graduação, que na pós é que a gente vai resolver e a pós não seria para isso. Lidar com uma teoria, saber escrever um texto, conhecer as normas técnicas básicas de um texto científico, desenvolver um raciocínio numa linguagem científica são dificuldades, problemas da cultura, limitações do nosso público que faz com que não consigamos, às vezes, ir além do que poderia ir, porque levamos bom tempo do orientando em que ele aprende o que é o trabalho científico.

Minha principal preocupação é que há orientador que empurra um monte de livros para ler, uma carga de conteúdos nas disciplinas, para mim, só reproduz a cultura enciclopédica do bacharelado e cada vez mais distancia a teoria da sua aplicabilidade. Os estudantes não estão preparados para isso, quando vai escrever o trabalho, escreve um monte de coisas que não tem nada a ver, já mandei cortar setenta páginas, hoje nem isso eles fazem. A geração de hoje nem isso conseguem fazer, embora esteja com os pés mais no chão, conseguem trabalhar o mais operacional. Isso retarda o tempo de maturação.

Outra coisa comum nos orientandos é acharem que passou na seleção.

– Estou feliz porque estou na pós!

Acha que tem todo o tempo do mundo para fazer o trabalho, fui muito influenciado pela minha passagem pela Europa – onde está a autonomia? Tem que ficar em cima, teve orientando aqui que queria que fôssemos responsáveis até pela parte burocrática. Entrei ali, é o professor que toma conta de mim, vai dizer qual disciplina devo cursar, orientar todo tempo e olha que recebemos orientandos de vários lugares.

Por onde passei, aluno tinha muita autonomia na leitura e isso me influenciou. Enquanto vamos maturando a construção do trabalho, o tempo está acabando, pois temos um controle burocrático muito forte, as coisas têm que ser naquele tempo. Hoje, com o acúmulo de experiência, tento lidar com uma realidade onde o orientando não tem muita autonomia. Tem um exemplo que me tocou, há dois anos recebi uma lista com setenta e um pedidos de alunos especiais, aceitei vinte e um porque quis ser generoso, se não só teria recebido sete, porque os currículos não tinham nada.

Como você quer vir para uma pós-graduação se nunca participou de um evento científico? Nunca apresentou um trabalho, não foi bolsista de iniciação científica, qualquer uma dessas coisas que demonstram seu interesse. Temos que estar atentos e sermos abertos a essa formação porque é aqui que eles vão encontrar o apoio. Se você tem um currículo que tem a graduação e nada mais não tem perfil para entrar na pós-graduação. Como não conheço a pessoa, não fez graduação com a gente, é o currículo que a gente tem.

Uma grande dificuldade que tenho na prática é puxar a teoria e olha que eu trabalho com modelo, ou seja, tenho duas teorias, ministro disciplina sobre elas, mas não tenho como deixar o aluno solto para caminhar. Por quê?

Porque tem dificuldade de lidar com a teoria com uma lente para compreender a realidade. O que é aplicar um conceito? Essa é a grande dificuldade.

Temos avanços graças a esses investimentos todos em pesquisa. As pessoas sabem o que é uma entrevista, a metodologia para fazer o projeto, sabem ir para campo, colhem direitinho, são dedicados, aí começa a dificuldade na análise. Arruma os dados, sistematiza, dificuldade na análise e na interpretação.

Há expectativas diferentes para aluno de mestrado e doutorado, entendemos que num orientando de mestrado podemos aceitar uma série de limitações formativas, no doutorado não, mesmo assim temos que aceitar. Por exemplo, vamos recebendo professores de convênios, essas pessoas não têm formação científica. Nosso crescimento é no tranco, isso é característica do Brasil – produtividade, empurra produtividade. Produz, depois a gente filtra.

Quando fui para a Bélgica em 1988 com bolsa do CNPQ, de repente descubro que a universidade nem sabia quem eu era, eu tinha um orientador, ele até tinha vindo à Natal, eu recebi a carta de aceite dele, chego lá e não tenho apoio nenhum. Mas era correta a política do CNPQ, manda o povo para fora, o que fizeram agora com o Ciência sem Fronteiras, jogaram as pessoas, teve gente que voltou porque não deu certo.

É por aí – a gente vai corrigir com o carro andando. Hoje, temos que compreender que vamos receber um aluno de mestrado com muita dificuldade. Temos uma realidade de gente muito nova ou que se acomodou e agora tem que correr atrás, o que é o pior, porque a mente está acomodada, mais congelada, fica mais difícil. Na minha experiência vejo que tem melhorado. Esperar que as coisas amadureçam não dá, nossas condições são muito adversas – o pesquisador no Brasil tem que administrar seu projeto de pesquisa, tem que atender, fazer um monte de tarefas administrativas. Grandes cientistas do Brasil reclamam disso.

Outra coisa – a prioridade, mesmo nessa universidade que tem boa posição, ainda é o ensino, embora a retórica diga que é a pesquisa, mas a prática incorporada é o ensino. Fica uma pressão, o MEC diz que manda recurso, mas tem que ter matrícula. Quem se beneficia é quem tem uma tradição como São Paulo, o sudeste com outras origens sociais que facilitam a racionalização, a disciplina.

Nós, do nordeste apanhamos mais, queremos fazer nossas teses tomando nossas cervejas, dançando, fazendo não sei mais o que, fazendo tudo e eu sempre chamo atenção para esse aspecto, não estou me auto-discriminando, depois dos meus primeiros anos de pós comecei a montar bancas com o pessoal que ia formando e um ou outro profissional por conta de suas competências.

Hoje, faço bancas inteiras com ex-doutorandos, pessoas que produzem, mostrando que não reproduzíamos a tradição medieval de um cortar o pescoço do outro nas defesas e que São Paulo reproduziu bem, tanto que tem professor que vai para a banca para lavar a roupa com o outro e não discutir o trabalho. Eu quis mostrar e trabalho assim, que não precisamos desse tipo de banca, mudamos isso. Podemos brincar, somos informais, sem perder o rigor, porque foram formados nessa perspectiva teórica que venho desenvolvendo. É um amadurecimento pelo tempo de trabalho.

Registros da pesquisadora

Este professor retornou meu e-mail, dispondo-se a participar da entrevista. Cheguei ao local e horário marcados, no que fui recebida por ele, apresentando-me a outra professora que divide a sala de trabalho com ele, que não retornou minha solicitação de entrevista. Foi convencido por ele a conceder a entrevista, no que ela aceitou.

Ele – o professor – fez a proposta de falar sem pausas para as interrogações e eu que fizesse o recorte da sua fala de acordo com as perguntas geradoras.

Falou muito, tanto que sua gravação foi a mais longa que realizei, aparentemente com muita convicção e firmeza na colocação de suas opiniões.

Revelou que achava interessante o meu estudo, o que o motivou a querer falar sobre a sua experiência.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Sala de trabalho da entrevistada (UFRN)

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Beatriz

Formação (graduação e pós-graduação): graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação.

Tempo de experiência no magistério superior: 17 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: tem sete anos de experiência na pós-graduação, tendo orientado onze estudos entre dissertações e teses.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

Um aprendizado, um dos papéis mais difíceis que a gente exerce na universidade, porque quando a gente tem turmas de alunos, estabelece com eles alguns parâmetros relacionais que você consegue conduzir o processo. Claro que tem as individualidades, tem um ou outro que tem mais problema porque é mais tímido ou mais extrovertido.

Num processo de orientação em pós-graduação fica um pouco mais complicado, porque além de ser uma relação individualizada, embora a minha sistemática de trabalho seja bem no grupo, junto os orientandos e a gente trabalha assim. Isso foi uma coisa que me ajudou muito nas dificuldades, porque essas dificuldades acabavam sendo resolvidas no coletivo e não individualizava. Mesmo assim, é uma relação difícil, porque a pessoa está numa situação sensível. Toda vez que você está construindo algo seu para ser mostrado e avaliado, você está se expondo e qualquer intervenção mesmo no sentido de colaborar, a pessoa estranha.

É uma aprendizagem de saber como intervir, como colocar o direcionamento do trabalho, saber como cortar. Há uma dificuldade do aluno, principalmente no mestrado, de ver seu texto cortado, é como se cortasse a própria pessoa. Então, tem que ter muito cuidado para dizer por que aquilo tem que ser cortado, porque aquilo não está legal, porque tem que ser diferente. É uma exposição, é uma parte de si que está ali.

A gente não tem muito traquejo na academia de ensinar os alunos de graduação a serem cientistas, postura científica, de você colocar na baia aquilo que pensa para ser pensado em conjunto, criticado, duvidado. Mas a gente tem uma cultura que diz que toda vez que você expõe, que alguém faz algum tipo de crítica, positiva ou negativa, você está sendo intimado.

Lidar com isso com os orientandos é difícil, apesar de que eu tive muita sorte. Tem alguns orientandos que dizem que não é sorte, é como você conduz a relação. Tive bons orientandos, maduros academicamente e emocionalmente. Temos recebido alunos de pós-graduação muito jovens que têm dificuldade de lidar com certas exposições, estranhamentos, conflitos intelectuais. Confundem o intelectual com o pessoal e têm dificuldades de aceitar os limites.

Os alunos têm chegado na pós com lacunas formativas e enfrentar esses limites não têm sido fácil para os alunos. Primeiro, porque a gente tem uma postura paternalista na graduação, parece que tudo que é feito é bom, falo isso das licenciaturas com quem eu trabalho. Os alunos têm uma auto-expectativa de si próprio, de que vão ter notas muito boas e quando chega na pós estranham, têm dificuldade de entender que ali é uma etapa formativa que precisam buscar para tapar os buracos.

Porém, tem coisas muito boas, na dinâmica que eu trabalho com grupo de estudo, você troca muito, todos vêem as dificuldades, vêem as soluções encontradas, um pensa junto com o outro. Eu aprendi isso sozinha, porque quando cheguei não tinham os colegas mais velhos, mais experientes para trocar. Então, meu processo de organização do que seria uma orientação bem feita foi muito embasado das coisas que eu não tive como orientanda, das minhas experiências e das coisas boas – porque as tive.

Eu procurei ir por um caminho, tive orientandos muito bons que me ajudavam a pensar junto, as estratégias para a gente pensar as coisas. Tive dois problemas com orientação, um aluno com problema sério de depressão, em que a gente teve que redimensionar todo o tempo de feitura do trabalho e o outro, um processo de estranhamento, de temperamento. A gente conseguiu finalizar o trabalho, mas a relação pessoal foi difícil, tensa, não era tranquila.

Particularmente sou uma pessoa muito exigente comigo e com os outros, então eu quero um trabalho bem feito, bem consistente, quero o melhor da pessoa e às vezes, a pessoa não gosta desse tipo de solicitação. Isso é o que mais dificulta, não o processo de produção do conhecimento, pois quando a gente consegue estabelecer uma dinâmica mais coletiva, de certa forma flui.

Agora, quando a pessoa não tem maturidade acadêmica nem emocional para lidar com o processo – não é fácil, porque misturam as coisas. É um momento tenso por natureza, acontecem todas as coisas possíveis na vida da gente – a gente se separa, a gente tem filho, a gente se casa e isso tensiona, você tem prazo, as cobranças da pós-graduação são cada vez mais intensas.

De maneira geral, estou muito feliz, eu tenho muito orgulho dos trabalhos que foram feitos, inclusive três estão publicados em livros. Pessoas que voltaram, duas estão fazendo doutorado comigo. A gente percebe que tem frutos desse trabalho, fico feliz que alguém esteja estudando isso, porque é um aprendizado a gente aprender a lidar com essas dimensões da personalidade e da profissionalidade, porque você está formando profissionais, mas é uma pessoa.

Às vezes, fico preocupada com a pressão profunda que esse sistema de pós-graduação tem feito na gente, porque tensiona uma relação que já é tensionada por uma produção intelectual que tem que ser consistente num prazo determinado, isso desgasta as pessoas. Não gosto disso, hoje estava

falando que tem data marcada para eu sair da pós-graduação, daqui a seis anos quando for associado 4, quando não precisar mais disso para a minha progressão. Porque a gente termina ficando refém desse sistema.

Eu gosto de pesquisa, mas não gosto dessa pressão, desse produtivismo exacerbado, não é por aí que a gente faz ciência. Então prefiro ficar livre dessa pressão e poder produzir até mais, que sem pressão a gente fica mais livre para fazer as outras coisas que eu gosto – eu adoro o ensino, tenho paixão pela graduação, isso me alimenta. A pós do jeito que está hoje não tem me alimentado. Embora eu saiba que as frentes da universidade não são as nossas frentes, mas nos processos de avaliação são, porque somos cobrados para investimento, para bolsa.

Como você exerce a função de professor orientador?

Tenho reuniões quinzenais de estudo e discussão dos trabalhos definidos numa agenda. A outra frente são os encontros individuais por demanda para não atrasar o trabalho. Outra estratégia minha, é que meus orientandos não fazem primeiro a parte teórica e depois vão para campo. Eles vão para campo, depois fazem a parte teórica. Com os dados na mão, a gente vai ver a partir do processo analítico – o que da teoria, das representações sociais e do objeto de estudo vai ser preciso que a gente recupere para estudar esse objeto.

Isso tem ajudado bastante, os alunos se assustam no início, principalmente os do mestrado que não estão acostumados, têm a ideia de que primeiro precisam estudar, depois olhar o campo, depois a reflexão que é bem o modelo que estamos acostumados, mas depois percebem o quanto ganham tempo, porque já se apropriaram do fenômeno que vão estudar e a partir daí é que a gente entra com os referentes. Primeiro ano, normalmente, é para ir a campo buscar esse material para a gente analisar. Paralelo a isso, vão ter as questões de estudo.

Temos um implicador no nosso grupo de estudo que não sei se são para todos, a maior parte dos nossos alunos não tem ideia do que é a teoria das representações sociais, porque não é trabalhada na graduação, quando aparecem é só uma notícia, tanto que temos feito um esforço de tentar oferecer

isso na graduação como disciplina complementar para formar um escopo de interesse.

Essa dinâmica de se encontrar quinzenalmente, estar estudando sempre, discutindo, ajuda muito, porque forma uma coesão no grupo, não fica só centrado na minha figura, depois cria uma dinâmica de estudo e quando há proximidade com o objeto de estudo ajuda mais ainda. Participação em evento a gente faz conjuntamente.

Registros da pesquisadora

Esta professora foi-me apresentada por intermédio de outro entrevistado. Tendo aceito participação na pesquisa, pediu que eu a aguardasse concluir um trabalho no computador, para gravar a entrevista.

Alegou não ter agenda para o período que eu dispunha. Aguardei e gravamos na sua sala de trabalho.

Demonstrou ser uma pessoa tranquila, acolhedora, de fala mansa, indagou coisas sobre mim e sobre o meu estudo, além de uma fala firme sobre as ideias que pronunciou.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações contextuais sobre as entrevistas

Data: novembro de 2012

Lugar (local de realização): Sala de trabalho da entrevistada (UFRN)

Indicadores para identificar o(a) entrevistado(a):

Nome: Carolina

Formação (graduação e pós-graduação): graduação em Sociologia e Política, mestrado e doutorado em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia.

Tempo de experiência no magistério superior: 35 anos

Tempo de experiência como orientador de teses e/ou dissertações: tem trinta e cinco anos de experiência na pós-graduação, tendo orientado entre dissertações e teses mais de cem trabalhos.

Programa de Pós-graduação que possui vínculo: Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Natal - UFRN

Questões relativas ao objeto de estudo:

Para você, o que é ser um professor orientador?

Para mim, é ser alguém que se disponha a viver junto, de forma compartilhada, tensional, mas, sobretudo como facilitador do tempo de vida de outra pessoa. Eu digo para os meus orientandos que eu tenho duas atitudes

possíveis de serem acionadas na relação com cada um, numa posso ser parceira, noutra posso ser cúmplice do trabalho.

Digo isso porque o trabalho de orientação é muito duro, é o maior desafio de um professor de pós-graduação, porque você tem que se deslocar do seu lugar de construção de conhecimento para entrar um pouco na temática do orientando.

Eu tento sempre tirar o meu orientando do lugar instalado em que ele está, das certezas dele, das leituras apenas de uma lado para que ele possa se organizar, aprender um pouco mais a partir do que a gente faz junto.

A relação de orientador e orientando como toda relação de mestre e discípulo é muito perigosa, que demanda de você cuidado com a outra pessoa, você tem que dar um lugar especial para essa pessoa na sua vida, porque são tempos de vida.

Para mim, orientação é viver junto um tempo de vida, porque entre o começo da orientação e quando termina, o tempo não é o mesmo – mudou. Eu sou mais velha e meu orientando é mais velho de quando começamos a trabalhar. Significa uma reformulação, uma metamorfose, uma auto-crítica, uma ampliação do conhecimento de cada um de nós.

O trabalho de orientação requer muita humildade, às vezes, há uma dissintonia grande entre a maturidade do orientando e o que você espera. Você tem que ter um pouco de cuidado, de carinho, de afeto para reconhecer que as coisas podem acontecer ou não, é um trabalho muito doído, solitário – apesar de ser um trabalho a dois.

Todo orientador se prestar bem atenção, ele aprende muito com o orientando. Às vezes, essa relação não é assimétrica – o que sabe e o outro que aprende. Cada vez que a gente tem a chance de orientar um trabalho, a gente compreende um tema que não dominava. Tenho muitos exemplos disso, trabalhei com pessoas da área da Física, tive que ler coisas dessa área, trabalhei com gente da área da Biologia, fui ter que refazer minhas leituras dos teóricos da Complexidade que trabalham com a Biologia, trabalhei com pessoas que tinham como tema a loucura, a esquizofrenia.

Aceitava esses temas porque tinha leitura sobre eles, um pouco de experiência, mas eu me reatualizo porque eu tenho a leitura, mas a prática eu fui aprendendo com eles. Eu credito minha formação, minha auto-formação,

meus ganhos, minhas perdas, hoje, como orientador e como pessoa aos meus orientandos. Aprendi, cresci, me decepcionei também.

O trabalho de orientação talvez seja uma partícula, um ponto de um holograma que contém todas as outras atividades da vida – da relação de simpatia, empatia, afetividade, crescimento, decepção mútua. Nem todos os trabalhos chegam a um final feliz nem para orientador nem para orientando.

Conheço muitos casos de orientandos que ao final da orientação dizem que valeu a pena. Conheço muitos casos, estou me incluindo, de orientandos que ficam para sempre ligados como relação de mestre e discípulo, interessante até certo ponto, o que significa prolongamento de trabalho coletivo, comum. Conheço casos de pessoas que foram castradas pelos seus orientadores.

O trabalho de orientação requer, sobretudo, disponibilidade para reconhecer nessa relação um ganho também, um orientador não é um pai espiritual nem uma mãe. Às vezes, se confunde orientador com pai e mãe, acho equivocados, já escutei interpretações desse tipo, não é. Quem diz isso tem alguma questão psíquica mal resolvida e essas projeções são muito complicadas.

Para mim, ser orientador é abrir mão, às vezes, de uma carreira mais plena, mais ampliada para você como professor da pós-graduação e aceitar ficar num lugar para que os outros alcem voos maiores, com mais independência intelectual.

Eu não sei se sou uma pessoa fácil como orientadora, às vezes, acho que não, acho que sou muito intempestiva, não faço triagem do que vou dizer nas minhas reclamações. Reclamo muito, exijo muito, exijo dos outros o que não é o projeto deles. Por exemplo, eu quero que os meus orientandos sejam eu – eles não são. Quero que eles sejam obsessivos, que só façam isso, que isso seja prioridade na vida deles, a coisa mais importante.

Eu sei que pode ser um excesso, mas eu digo que ninguém chama ninguém para fazer uma orientação, são eles que escolhem serem orientados, eles é que querem fazer pós-graduação, eles é que querem fazer doutorado. Se eles decidem, esse é o desejo deles, cabe a mim cobrar a obsessão para priorizar como primeira coisa da vida – a pós-graduação.

Isso, às vezes é equivocado, para eles não é, para eles é a família, é a mulher, é o menino, é outra coisa, não é o projeto deles. Às vezes, projeto nos meus orientandos, isso é uma constatação, uma coisa meio inalcançável para eles. Sou um pouco excessiva, obsessiva, eu quero muito mais sempre e eu sei que isso não é possível, ainda não consegui corrigir esse meu mecanismo intelectual no meu modo de ser. Sou obsessiva e digo aos meus orientandos que o pensamento não tem férias, o pensamento não conhece o que é sábado, domingo, feriado.

A gente também precisa ser terminal, como se fosse uma doença virótica, tem que ter o tempo para morrer, para acabar. Eu não entendo, às vezes, o tempo excessivo que as pessoas passam para fazer um trabalho. Não faz sentido, é três anos o tempo e pronto, não pode ser mais do que isso. Durante três anos verticalize e vamos mostrar serviço. Arregaçar as mangas, entrar na universidade, projetar, continuar a fazer as coisas, pois não dá para ser o estudante a vida inteira.

Aqui, no Brasil, a gente tem um pouco isso, deixando muito para depois para entrar na universidade. Mestrado e doutorado não torna ninguém mais feliz ou infeliz, torna mais habilitado para fazer alguma coisa na ordem da política do pensamento, na ordem da concepção do conhecimento, na concepção de construção de sociedade. Eu me preocupo muito com isso, sobretudo, porque estou numa universidade pública e todo ano nesse pretensão lugar de objeto de desejo do orientador, tenho muita gente que quer concorrer para uma vaga.

Tem orientando que se dispõe a fazer tese de doutorado em dois anos, porque já tem um capital tão bom, tão bem construído, tão obsessivo que só faz isso, que ele consegue. Tenho um caso de um professor de uma universidade, ele é historiador e há um ano defendeu a tese, tempo recorde e o trabalho é excelente. É assim que eu concebo, ou melhor, não sei se concebo, mas é assim que eu faço, eu acho que faço assim.

Como você exerce a função de professor orientador?

Tem uma característica que não é exclusivamente minha, eu procuro fazer sempre orientações coletivas e individuais. Tem uma coisa que é íntima,

minha com cada orientando que é em cima do texto que ele produz, mas tem outra coisa que é o coletivo. Aqui tem o que chamo de oficina do pensamento, onde se discute coletivamente o trabalho dos colegas, porque isso evita que os orientandos sintam que estão fazendo uma coisa muito ruim e não estão e você só percebe isso quando vê a partir da densidade do trabalho do outro ou o inverso.

É bom para que ele não se sinta muito auto-centrado, que só veja o trabalho dele e ache que está fazendo o melhor trabalho do mundo, quando de fato não está. Somente no coletivo, vendo os trabalhos dos outros, discutindo o trabalho dos outros é que cada orientando pode fazer essa avaliação. Porque eu posso e faço, sei quais orientandos têm mais densidade, sei os que estão produzindo mais, mas só eu sei, eles não sabem, pois cada um só sabe do seu trabalho.

A ciência não é uma coisa do eu sozinho, cada vez que você produz um trabalho e não discute com ninguém, não pede ajuda, não tem a humildade, isso só pode ser feito pelo coletivo, pela comparação. Só pela cooperação você consegue produzir, mas às vezes, nem pela cooperação acontece essa auto-crítica. O cara tá fazendo o trabalho, se cobra demais, achando péssimo, mas quando ele vê o trabalho do outro, que não tem densidade na pesquisa, não tem densidade teórica, que não tem recorte feito, não tem um tema bem definido, uma questão problema – percebe que não está tão ruim assim.

É assim que eu procuro fazer, mas nem sempre consigo fazer assim, já orientei pessoas que tinham dificuldade de trabalhar no coletivo, participavam da reunião, mas não davam uma palavra e que só faziam orientação bem se fosse da forma confessional – eu e a pessoa. Mas eu entendia, era uma limitação psíquica. Outras não falam do seu tema de forma mais ampliada, tem dificuldade.

Ou seja, eu só aprendo quando oriento. Aprendo o que é a condição humana, a singularidade de cada um. É assim que eu acho o como eu faço. Não sei se faço como eu acho que faço. É como eu percebo e me programo para tirar o fulano de onde ele está, eu quero sempre tirar a pessoa de onde ela está, é com isso que eu ganho conhecimento, é com isso que eu ganho do ponto de vista ético da ciência.

Cada vez que você sai um pouco do lugar onde você está, você volta crescendo, ampliado, mais humilde, mais forte. Se você nunca sai do lugar onde está, você só vai consolidar o padrão que já é teu. Se a gente lembrar do Thomas Kuhn, A Estrutura da Revolução Científica, ou você faz a ciência normal, cristaliza, repete, consolida um saber, uma verdade, um conhecimento instalado – muito bem, é uma forma de fazer ciência ou você faz ciência nas franjas, nas bordas, nas margens, ou seja, faz a ciência criativa, a revolução científica de Kuhn.

Já tive essa experiência, tem gente que entra com o projeto, fica com a cabeça dura, o projeto está muito bom, está muito bonitinho, mas não acrescentou um grama de coisa nova para ele. Toda vez que você sai do lugar onde está, isso não vale só para orientação, vale para áreas disciplinares, vale para temas de pesquisa. Toda vez você só trabalha um tema de pesquisa, sai do tema e volta para ele, você cresce o formato do recorte.

Registros da pesquisadora

Esta professora manteve contato comigo por e-mail, tendo aceito participação na pesquisa, indicando local e horário para encontrá-la.

Cheguei no dia e horários agendados, no que fui recebida por uma pessoa aparentemente expansiva, intensa, falante na maneira de dirigir-se ao outro. Apresentou-me aos presentes na sala do seu grupo de pesquisa, estando ali dois orientandos seus.

Regressara naquele dia de uma semana intensa de trabalho, segundo relatara, no que coordenou um evento internacional e participou como conferencista num evento acadêmico em outro estado. Afônica, cansada e desarrumada, assim se identificou naquele momento, pedindo que eu a aguardasse uns trinta minutos até concluir a orientação com dois alunos ali presentes.

Antes de iniciarmos a gravação da entrevista, contou a história do seu grupo de pesquisa, os últimos eventos que organizaram, inclusive com a presença de Edgar Morin. Presenteou-me com algumas publicações do grupo e de sua autoria. Durante a entrevista, demonstrou uma fala firme quanto aos seus argumentos.

APÊNDICE D – Descrição

MOMENTO 1 – DESCRIÇÃO

1) Para você, o que é ser um professor orientador?

| | |
|-----------------|--|
| Olga | <p>É orientar uma pessoa que cria. É orientar um trabalho dentro de determinadas exigências da academia, é orientar uma parte mais humana, mais pessoal naquele momento que ele fragiliza, naquele momento que ele se expõe.</p> <p>É você exercer uma metacognição junto ao seu orientando, mas não só fazer essa metacognição, esse gerenciamento de um processo da produção do conhecimento.</p> <p>Você poder gerenciar relacionamento humano e de você reconhecer também estilos cognitivos do seu orientando.</p> |
| Inez | <p>É um espaço de troca, de interlocução, que me gratifica bastante. É um momento de diálogo mais próximo, porque aquele orientando termina discutindo muitas coisas que têm a ver com o que você lê também.</p> <p>Então, é um momento de aprendizado e de troca muito bom, muito rico.</p> <p>Ser orientador pra mim é coisa da riqueza, de estar junto, de aprender, de estar discutindo e crescendo e abrindo meus horizontes, um processo de ampliar meus horizontes e não somente do aluno, de riqueza, de encontro.</p> |
| Antônio | <p>Eu sempre digo aos meus alunos que o orientador é uma espécie de analista, uma pessoa que escuta, que não deve impor a sua vontade, pois o aluno é quem deve escolher o seu tema, trazer a sua proposta e o orientador ver se aquilo se encaixa ou não na sua área.</p> <p>Para mim, ser orientador é isso, escutar o aluno naquilo que ele quer estudar, mostrar as pistas para onde ele quer chegar, onde ele pretende ir, abrir os horizontes, mostrar possibilidades.</p> <p>Ele lê, critica o trabalho, questiona e abre a possibilidade para o orientando buscar as suas respostas, ele não dá respostas prontas.</p> <p>Essa é que é a minha percepção do que é ser orientador. O orientador orienta, não faz o trabalho do aluno.</p> <p>O meu trabalho de orientação sempre foi feito assim, dá uma certa autonomia ao orientando e dá condições para que ele faça o seu trabalho, faça as suas descobertas.</p> <p>A minha orientação sempre foi assim, tenho a percepção da orientação assim: sou um leitor mais perspicaz, leitor que dá as pistas, que sugere os caminhos para ele caminhar sozinho.</p> |
| Fernando | <p>É cultivar a vida acadêmica, é me manter atualizado com as discussões científicas a partir das temáticas que os orientandos trazem, a partir da sistemática que o programa de pós-graduação tem.</p> <p>Ser orientador nesse caso, é se manter atuante no programa, é tá atualizado em relação às discussões importantes do campo científico, da</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>área da educação, é interagir pra formar novos profissionais, estabelecer esse diálogo de ensino, de aprendizado mútuo.</p> <p>A gente ensina e aprende, aprende e ensina na relação com os orientandos. É perceber o desenvolvimento da autonomia de cada aluno.</p> |
| Nélia | <p>Ajudar o aluno a se formar enquanto pesquisador.</p> <p>É ajudar o aluno a entender como você faz projeto, como obtém financiamento, como se organiza equipe, como se trabalha nessa dimensão mais ampla, uma vez que for doutor vai desenvolver essas atividades.</p> <p>Ajudar o aluno a encontrar com clareza, qual é a questão de pesquisa que ele tem, que vai trabalhar.</p> <p>O que você tenta na orientação é construir essa autonomia que vai variar muito da experiência anterior que o sujeito traz.</p> <p>É tentar acompanhar a questão que o orientando traz.</p> <p>É quando você consegue olhar esse clima de troca e, no fundo, o orientador tem uma experiência maior, sabe mais sobre os assuntos, pode propor questões, ajudar, ver onde a coerência está faltando, sugerir coisas que podem melhorar e aprofundar aquilo que tá sendo feito.</p> |
| Walter | <p>Melhor selecionar os orientandos e podendo influenciar para aquilo que a gente quer.</p> <p>É produzir algo original sobre a realidade e não apenas cumprir as exigências burocráticas do controle da produção científica no país e é preciso ter um pouco de paciência, esperar o tempo em que aquela fruta vai brotar, não brota do dia pra noite, precisa muito acúmulo.</p> <p>Falar da sua realidade procurando dar uma contribuição.</p> <p>Tem que administrar seu projeto de pesquisa, tem que atender, fazer um monte de tarefas administrativas.</p> |
| Beatriz | <p>Um aprendizado, um dos papéis mais difíceis que a gente exerce na universidade.</p> <p>É uma aprendizagem de saber como intervir, como colocar o direcionamento do trabalho, saber como cortar.</p> <p>Você troca muito, um pensa junto com o outro.</p> <p>A gente aprende a lidar com essas dimensões da personalidade e da profissionalidade.</p> |
| Carolina | <p>Para mim é ser alguém que se disponha a viver junto, de forma compartilhada, tensional, mas sobretudo como facilitador do tempo de vida de outra pessoa.</p> <p>Eu digo para os meus orientandos que eu tenho duas atitudes possíveis de serem acionadas na relação com cada um, numa posso ser parceira, noutra posso ser cúmplice do trabalho.</p> <p>O trabalho de orientação é muito duro, é o maior desafio de um professor de pós-graduação, porque você tem que se deslocar do seu lugar de construção de conhecimento para entrar um pouco na temática do orientando.</p> <p>Tirar o meu orientando do lugar instalado em que ele tá, das certezas dele, das leituras apenas de um lado pra que ele possa se organizar,</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>aprender um pouco mais a partir do que a gente faz junto. Você tem que dá um lugar especial pra essa pessoa na sua vida, porque são tempos de vida. Significa uma reformulação, uma metamorfose, uma auto-crítica, uma ampliação do conhecimento de cada um de nós. Todo orientador se prestar bem atenção, ele aprende muito com o orientando. Eu credito minha formação, minha auto-formação, meus ganhos, minhas perdas, hoje, como orientador e como pessoa aos meus orientandos. Aprendi, cresci, me decepcionei também. Ser orientador é abrir mão, às vezes, de uma carreira mais plena, mais ampliada para você como professor da pós-graduação e aceitar ficar num lugar pra que os outros alcem voos maiores, com mais independência intelectual. Eu não sei se sou uma pessoa fácil como orientadora, às vezes, acho que não. Reclamo muito, exijo muito, exijo dos outros o que não é o projeto deles. Sou um pouco excessiva, obsessiva, eu quero muito mais sempre e eu sei que isso não é possível, ainda não consegui corrigir esse meu mecanismo intelectual no meu modo de ser. Quando oriento, aprendo o que é a condição humana, a singularidade de cada um.</p> |
|--|--|

2) Como você exerce a função de professor orientador?

| | |
|-------------|---|
| Olga | <p>Eu digo pra selecionar bem o que ele quer, o que pode fazer nesse tempo. Oriento que ele fique atento às demandas do objeto. Costumo fazer com meus orientandos um exercício de metarreflexão. Tentar sempre responder – quem diz, o que diz, como diz, de onde diz. Ele faz uma mini-história de vida, uma breve história, uma meia dúzia de páginas, que é um exercício de auto-análise de si próprio ali na construção da tese. Costumo orientá-los quando chegam a cursar as várias disciplinas que estão previstas para construir um olhar epistemológico. Os trabalhos que são demandados por cada disciplina eles trazem pra mim, nós conversamos. Eu oriento logo ir ao campo para depois voltar às teorias. Eu tento que o orientando perceba os vários tipos de referências teóricas.</p> |
| Inez | <p>Há processo de construção do trabalho individual e no coletivo. Eu pego mais no pé, hoje eu sou mais controladora do processo, no bom sentido. Não é porque o aluno tá no doutorado que ele tem que ter uma maior autonomia. Eu o acompanho de forma presente, mais próxima, não é porque tá no doutorado que o deixo solto. Eu peço um diário de campo.</p> |

| | |
|----------------|---|
| | <p>Eu aconselho que a pesquisa não é algo que está deslocado da vida. Sempre pergunto: qual a relação dessa tese com a sua vida ou não tem nada a ver? O que você anotou? Eu trabalho dessa forma, tentando fazer com que eles estejam num processo constante de conexão entre as coisas que ele faz no cotidiano e o seu trabalho de pesquisa.</p> <p>Eu delimito os espaços, eu me considero próxima, mas ao mesmo tempo é uma proximidade que tem que impor algumas coisas. Minhas férias são minhas férias, o que for pra a gente conversar em relação à tese é num período determinado para isso.</p> <p>Não oriento aluno na minha casa, minha casa é meu espaço.</p> <p>Hoje eu estou mais atenta para os meus orientandos, estou deixando mais claro para eles a regra do jogo, não que antes eu não fizesse, mas é que para mim algumas coisas estavam óbvias, mas não estavam.</p> <p>Hoje eu não quero passar de três, porque é horrível pra dar retorno, porque eu faço tudo para dar retorno de imediato, para estar dialogando, estabeleço o dia da semana que estou à disposição do orientando.</p> <p>Se ele quiser que eu leia alguma coisa antes do nosso encontro, ele tem que enviar com pelo menos quinze dias antes e num último caso, pelo menos com uma semana de antecedência.</p> |
| Antônio | <p>Nunca gostei de o professor impor aquilo que está fazendo, querer que o orientando faça aquilo que ele tá estudando.</p> <p>Ele tem que ter uma certa liberdade dentro daquela minha área.</p> <p>Eu sempre lutei contra essa coisa de ser paternalista, de ficar pegando na mão.</p> <p>Eu oriento, vou dizendo que ele pode ir lendo tais autores, no trabalho dele ele vai precisar fundamentar com tais teóricos, mas ele é quem vai procurar.</p> <p>Caso ele procure um livro, não ache, se eu tiver posso emprestar.</p> <p>Não vou dar tudo pronto, arrumadinho, ele é quem tem de procurar por ele mesmo as suas fontes.</p> <p>Eu leio o trabalho, vou mostrando, dizendo o que deve ser fundamentado mais.</p> <p>Eu digo aos meus colegas que não tenho problema com isso, pode meter o pau que não tenho nada a ver com isso, o trabalho é dele e já disse o que tem que ser mudado, se ele não mudou, você até me ajuda fazendo uma crítica.</p> <p>A gente introduziu essa ideia do parecer prévio à defesa de tese.</p> <p>Sempre achei desagradável você dizer ao aluno que ele precisa mudar determinadas coisas, precisa refazê-las, ele não ouve e não refaz.</p> <p>Acho que essa leitura prévia, esse parecer prévio, ajuda muito o orientador, você tem muitas vozes dizendo a mesma coisa e aí nesses momentos eles ouvem, veem que você tinha razão.</p> <p>Vá refazer, se não você vai se dá mal na hora da banca e não vou lhe defender porque o trabalho não é meu. Vou dizer que mandei você fazer e você vai ter que assumir, portanto, as consequências.</p> <p>Exigindo muito do orientando, no sentido dele buscar as leituras, digo que não se deem por satisfeitos, eu não tô aqui só para elogiar o seu trabalho.</p> <p>Oriento de uma maneira cordial, mas exigindo dele empenho, trabalho e</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>eu sempre falo que eles têm que nesse período de trabalho se dedicarem integralmente ao trabalho deles. Que eles têm que respirar o que estão estudando todo tempo, tem que estar toda hora ligado. Eu não aceito trabalho que é feito por obrigação. Não sou arrogante, sou humilde porque digo que não sei, quero que digam que não sabem. Digo a eles: feio não é vocês citarem, feio é vocês plagiarem. Mas citar um trabalho, quando bem citado, não é feio. Feio é se recusarem a não assumir que não sabem. Às vezes, o trabalho não está bom e é melhor dizer isso. Agora, há maneiras de você dizer que não está bom – ferir, humilhar a pessoa não vale. Há um jogo afetivo que tece essa relação do orientador com o orientando, mas você não deve, por exemplo, se deixar levar por ela. Tem que ser um pouco seco, se não você vai se envolver demais.</p> |
| Fernando | <p>Mesmo antes da matrícula, eu chamo os novos orientandos pra gente começar o processo e definimos as atribuições iniciais, o conjunto de leituras, de obras relacionadas ao tema, leitura de dissertações e teses que foram produzidas anteriormente. Os nossos seminários de orientação também ajudam muito. O trabalho de orientação é bem focado nesse seminário e nos dois primeiros semestres os orientandos são orientados a se matricularem nas disciplinas ofertadas regularmente pelo programa e nas oficinas e ateliers que tem mais proximidade com as suas temáticas. É um trabalho que fica muito facilitado pela dinâmica do programa, pela dinâmica dos seminários de orientação, por fazermos isso no coletivo da linha. Eu tenho um cronograma de encontros e quando eu tenho mais de um orientando fica mais rico, porque a gente faz orientações coletivas. Eu sempre trabalho com orientações coletivas, esporadicamente quando há necessidade, quando está próximo da defesa, a gente marca orientações individuais.</p> |
| Nélia | <p>Trabalho em grupo com os orientandos, cada um com o seu projeto, a gente tentando discutir aonde isso vai e como vai, uma pessoa ajudando a outra nesse processo coletivo. Manter coerência entre aquilo que ele está elaborando enquanto parte experimental com o trabalho de campo e aquilo que ele quer – qual a contribuição que vai dar para a área? Acredito que o mais eficaz é quando a gente consegue trabalhar com os que já estão trabalhando nos projetos que a gente tem. É dar o máximo de autonomia pra ele enquanto pesquisador. Ao longo do caminho é ir mantendo a coerência. Ele vai fazendo uma série de ações, atividades e você fica nesse meio de caminho, de conseguir ser coerente com aquilo que você se propunha, com a forma como você está obtendo os dados, como você faz essa leitura final, aonde você fecha a interpretação dos dados.</p> |
| Walter | <p>Sempre tive essa preocupação, não basta apenas lidar com uma teoria,</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>temos que estar constantemente checando essa teoria que foi produzida em contextos diferentes.</p> <p>Levamos bom tempo do orientando em que ele aprende o que é o trabalho científico.</p> <p>Não tenho como deixar o aluno solto para caminhar. Porque tem dificuldade de lidar com a teoria, com uma lente para compreender a realidade.</p> <p>Há expectativas diferentes para aluno de mestrado e doutorado, entendemos que num orientando de mestrado podemos aceitar uma série de limitações formativas, no doutorado não.</p> <p>Faço bancas inteiras com ex-doutorandos, pessoas que produzem, mostrando que não reproduziríamos a tradição medieval de um cortar o pescoço do outro nas defesas.</p> <p>Podemos brincar, somos informais, sem perder o rigor.</p> |
| Beatriz | <p>Minha sistemática de trabalho é bem no grupo, junto os orientandos e a gente trabalha assim.</p> <p>Tem que ter muito cuidado para dizer por que aquilo tem que ser cortado, porque aquilo não está legal, porque tem que ser diferente.</p> <p>Na dinâmica que eu trabalho com grupo de estudo, todos veem as dificuldades, veem as soluções encontradas.</p> <p>Meu processo de organização do que seria uma orientação bem feita foi muito embasado das coisas que eu não tive como orientanda, das minhas experiências e das coisas boas.</p> <p>Particularmente sou uma pessoa muito exigente comigo e com os outros, então eu quero um trabalho bem feito, bem consistente.</p> <p>Tenho reuniões quinzenais de estudo e discussão dos trabalhos definidos numa agenda. A outra frente são os encontros individuais por demanda para não atrasar o trabalho.</p> <p>Eles vão para campo, depois fazem a parte teórica. Com os dados na mão, a gente vai vê a partir do processo analítico – o que da teoria, das representações sociais e do objeto de estudo vai ser preciso que a gente recupere para estudar esse objeto.</p> |
| Carolina | <p>Tem que ter um pouco de cuidado, de carinho, de afeto para reconhecer que as coisas podem acontecer ou não, é um trabalho muito doído, solitário – apesar de ser um trabalho a dois.</p> <p>Sou muito intempestiva, não faço triagem do que vou dizer nas minhas reclamações.</p> <p>Quero que eles sejam obsessivos, que só façam isso, que isso seja prioridade na vida deles, a coisa mais importante.</p> <p>Às vezes, projeto nos meus orientandos, isso é uma constatação, uma coisa meio inalcançável para eles.</p> <p>Procuro fazer sempre orientações coletivas e individuais.</p> <p>Aqui tem o que chamo de oficina do pensamento, onde se discute coletivamente o trabalho dos colegas, porque isso evita que os orientandos sintam que estão fazendo uma coisa muito ruim e não estão e você só percebe isso quando vê a partir da densidade do trabalho do outro ou o inverso.</p> <p>Quero sempre tirar a pessoa de onde ela está, é com isso que eu ganho conhecimento, é com isso que eu ganho do ponto de vista ético da ciência.</p> |

APÊNDICE E – Redução

MOMENTO 2 – REDUÇÃO

1) Para você, o que é ser um professor orientador?

| | |
|-----------------|--|
| Olga | <p>Orientar pessoa que cria</p> <p>Estabelecer relação pessoal e acadêmica</p> <p>Orientar trabalho com exigências da academia</p> <p>Orientar uma parte humana</p> <p>Exercer metacognição com o orientando</p> <p>Reconhecer estilos cognitivos do orientando</p> |
| Inez | <p>Interlocução que me gratifica bastante</p> <p>Estar junto, aprender, discutir, crescer, abrir e abrir horizontes</p> |
| Antônio | <p>Analisar escuta sem impor vontade</p> <p>Escutar o aluno no que quer estudar, abrir horizontes, mostrar pistas e possibilidades</p> <p>Ler, criticar, questionar para o orientando buscar respostas</p> <p>Não fazer o trabalho do aluno</p> <p>Dar autonomia e condições ao orientando para fazer o trabalho</p> |
| Fernando | <p>Cultivar a vida acadêmica</p> <p>Manter-se atualizado com as discussões científicas</p> <p>Manter-se atuante no programa</p> <p>Formar novos profissionais</p> <p>Ensinar e aprender mutuamente</p> <p>Perceber o desenvolvimento da autonomia do aluno</p> |
| Nélia | <p>Ajudar o aluno a ser pesquisador</p> <p>Ajudar o aluno a fazer projeto, obter financiamento e organizar equipe</p> <p>Ajudar o aluno ter clareza da questão de pesquisa</p> <p>Construir autonomia</p> <p>Acompanhar a questão do orientando</p> <p>Olhar o clima de troca</p> <p>Propor questões e sugerir coisas para melhorar o que está sendo feito</p> |
| Walter | <p>Melhor selecionar e influenciar os orientandos</p> <p>Produzir algo original da realidade</p> <p>Não cumprir apenas exigências do controle da produção científica</p> <p>Ter paciência e esperar o tempo de amadurecer</p> <p>Administrar projeto de pesquisa e cumprir tarefas administrativas</p> <p>Falar da realidade e contribuir</p> |
| Beatriz | <p>Papel mais difícil de exercer na universidade</p> <p>Aprendizagem de como intervir, direcionar e cortar o trabalho</p> <p>Trocar e pensar juntos</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>Querer o melhor da pessoa Lidar com a personalidade e a profissionalidade</p> |
| Carolina | <p>Dispor a viver junto como facilitador do tempo de vida de outra pessoa Ser cúmplice do trabalho Deslocar do seu lugar de conhecimento para a temática do orientando Tirar o orientando do seu lugar instalado e das certezas Aprender junto Dar lugar especial para a pessoa na sua vida Viver junto um tempo de vida Ampliar o conhecimento de cada um Aprender com o orientando Abrir mão de uma carreira plena como professor da pós-graduação Ficar num lugar para que outros alcem voos com independência intelectual Reclamar e exigir dos outros o que não é projeto deles Querer o que não é possível Aprender sobre a condição e a singularidade humana</p> |

2) Como você exerce a função de professor orientador?

| | |
|----------------|---|
| Olga | <p>Dizer o que selecionar no tempo que dispõe Orientar as demandas do objeto Fazer com os orientandos metarreflexão Orientar o curso de disciplinas para um olhar epistemológico Orientar ir ao campo para depois voltar às teorias Tentar que o orientando perceba as referências teóricas</p> |
| Inez | <p>Não apegar para que o aluno trabalhe com o que eu trabalho Construir o trabalho no individual e no coletivo Pegar no pé e controlar o processo Pedir diário de campo Aconselhar que pesquisa não é deslocada da vida Perguntar se a tese tem a ver com sua vida Trabalhar para conectarem o cotidiano e a pesquisa Delimitar os espaços para falar da tese em período determinado Orientar a afetividade e estabelecer limites Deixar claro a regra do jogo Retornar, dialogar, estabelecer dia disponível para o orientando Ler algo antes do nosso encontro só enviando com antecedência</p> |
| Antônio | <p>Não impor ao orientando o estudo, dar liberdade na área Lutar contra o paternalismo de pegar na mão Dizer para ler autores para fundamentar o trabalho, mas vai procurar Procurar livro, se não achar posso emprestar Não dar pronto, procurar suas fontes Ler o trabalho e dizer para fundamentar Permitir aos colegas dizer o que mudar, a crítica ajuda Optar pelo parecer prévio, vozes ajudam o orientador Pedir para refazer, não defender o aluno que assume as consequências</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>Exigir do orientando leituras Orientar cordialmente, exigir empenho integral deles Exigir que respirem e estejam ligados no que estudam Ser humilde quando não sei, quero que digam que não sabem Sobre o trabalho há maneiras de dizer que não está bom Ter que ser seco para não se envolver</p> |
| Fernando | <p>Antes da matrícula chamo os novos orientandos para começar Trabalhar a orientação focado no seminário Trabalhar facilitado pela dinâmica do programa Trabalhar com orientações coletivas e esporadicamente com orientações individuais</p> |
| Nélia | <p>Trabalhar em grupo com os orientandos Dar o máximo de autonomia para o pesquisador Manter coerência com ações e com interpretação dos dados e contribuição para a área Ter clareza no que unifica diferentes trabalhos</p> |
| Walter | <p>Ficar seletivos e focados para não aceitar orientações fora dos nossos projetos Não basta lidar com uma teoria, temos que constantemente checá-la Não deixar o aluno solto pela dificuldade de lidar com a teoria para compreender a realidade Fazer bancas com ex-doutorandos para não reproduzirmos a tradição medieval de um cortar o pescoço do outro nas defesas Poder brincar, ser informais sem perder o rigor</p> |
| Beatriz | <p>Trabalhar no grupo Dizer o que tem que ser cortado Trabalhar com grupo de estudo Orientar é embasado das minhas experiências como orientanda Ser exigente comigo e com os outros Querer um trabalho bem feito e consistente Ter reuniões quinzenais de estudo e encontros individuais Definir depois do campo, do processo analítico o que estudar do objeto</p> |
| Carolina | <p>Ter cuidado, carinho, afeto e reconhecer que as coisas acontecem ou não Ser intempestiva e não fazer triagem das minhas reclamações Querer que sejam obsessivos, que o curso seja prioridade na vida Projetar nos meus orientandos algo inalcançável para eles Fazer orientações coletivas e individuais Discutir coletivamente o trabalho para que não sintam fazê-lo ruim, que só percebem o contrário quando veem a densidade do trabalho do outro Querer tirar a pessoa de onde está para ganhar conhecimento ético e científico</p> |