

Intuição e prática pedagógica: uma discussão contemporânea no campo educacional¹

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo²

Resumo

O objetivo da pesquisa foi verificar a importância do fenômeno da intuição na prática pedagógica de professoras do ensino fundamental de algumas escolas do Recife. Acompanhou-se um grupo de professoras participantes de um curso de extensão que tratou sobre o tema *Intuição e Prática Pedagógica*, tendo a duração de seis meses, com aulas presenciais e um encontro semanal. Durante o período do curso, foram tratadas questões conceituais sobre a Intuição e orientou-se as professoras a utilizarem o diário etnográfico como fonte de registro de suas experiências docentes cotidianas. Esse suporte pretendeu colaborar para o levantamento dos dados e sua posterior análise. No que diz respeito tanto às atividades de conceituação quanto às de relatos da própria experiência cotidiana apresentada em sala de aula, bem como nos diários etnográficos e completando-se com os dados de entrevistas, concluiu-se que as professoras conseguiam fazer aproximações ao conceito da intuição e identificavam o fenômeno na própria prática. Elas admitiram uma contribuição significativa nas suas ações pedagógicas cotidianas, partindo das próprias reflexões sobre a experiência intuitiva, melhorando, principalmente, a relação pedagógica entre educador e educando. Um outro resultado importante e muito valorizado pelas professoras referiu-se à participação no curso *Intuição e Prática Pedagógica*, pois serviu, segundo elas, principalmente como um espaço de troca de experiências muito rico em reflexões sobre a própria prática docente.

Palavras-chave: prática pedagógica, intuição, formação integral, diário etnográfico.

Abstract

The research aim was to verify the importance of the phenomenon of intuition in the pedagogical practice of elementary school women teachers in several schools in Recife. A group of women teachers was observed who were on a six month extramural course on the theme of Intuition and Pedagogical Practice. The course consisted of presential classes and a weekly meeting. Throughout the course, conceptual questions about Intuition were tackled and the teachers were guided in the use of an ethnographic diary as the recorded source of their daily teaching experiences. The intention of this support document was to aid in the collection of data and for it to be analyzed later. As to both the activities of conceptualization and those on reports of their own daily experience in the classroom, as well as what was gleaned from the ethnographic diaries, and rounded off with the data from interviews, it was concluded that the teachers managed to make approximations to the concept of intuition and identified the phenomenon in their own practice. They admitted that this made a significant contribution to their daily pedagogical actions, based on

their own reflections on intuitive experience, and improved, especially, the pedagogical relationship between the educator and those being educated. Another result considered important and highly valued by the teachers was their participation on the course Intuition and Pedagogical Practice, for it served, according to them, principally as a space for the exchange of information which was very rich in reflections on teaching practice itself.

Key-words: pedagogical practice, intuition, whole education, ethnographic diary.

Introdução

Vivemos atualmente momentos de profundas reflexões e ressignificações acerca dos conceitos do mundo, do homem e da verdade. Para alguns autores contemporâneos (MARCONDES, 1996; SANTOS, 2000), encontramos-nos mergulhados em plena transição paradigmática que estaria sendo provocada por mudanças nos âmbitos científico, social e cultural da modernidade.

As causas dessas mudanças, ao menos no que diz respeito às transformações do paradigma científico (KUHN, 2000), estariam relacionadas a fatores internos e externos. Da perspectiva interna, as mutações seriam o “resultado de desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria e também do esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria”. Por outro lado, os fatores externos abrangeriam as “mudanças na sociedade e na cultura” (MARCONDES, 1996, p.16).

Parece, no entanto, haver um certo consenso de que a fonte dessas mudanças está enraizada no argumento fundante da modernidade, ou seja, na fundamentação da razão como elemento constituidor da construção da verdade. Habermas (2001), dentre outros, afirma que o conceito de razão, no início da modernidade, tinha a abrangência de diagnóstico da situação (razão compreensiva), de projeção para o futuro (razão emancipatória) e de indicação para suas realizações (razão instrumental). Essa abrangência terminou por se perder, fazendo prevalecer a lógica construtora da razão instrumental³.

Pretendemos defender a idéia de que a centralização na razão e a sua crescente limitação em termos de racionalização instrumental estaria acarretando um desequilíbrio crescente na integralidade

do ser humano. Integralidade que é pensada aqui em referência à educação, haja vista a suposição de que há uma estreita relação entre racionalidade e saber.

Nossa compreensão, portanto, é a de que “reduzir” o ser humano à razão ou, pior ainda, a uma função parcial da razão, é algo profundamente problemático, pois negligencia aquelas dimensões que não correspondem com a razão no seu sentido mais amplo. Nesse sentido, pode-se dizer que as energias regulatórias da modernidade contribuíram para cindir as várias dimensões que constituem a pessoa humana – corpo, razão, sentimento e espírito - priorizando unidimensionalmente a razão instrumental e provocando uma crise profunda nas culturas do Ocidente (CARDOSO, 1995).

O lado positivo dessa tensão é que ela também estaria provocando a necessidade de renovação e revisão das concepções que fundamentam o saber e o fazer pedagógicos. Nesse sentido, a busca de novos elementos teórico-conceituais capazes de reconfigurar a integralidade do homem passou a exigir novos caminhos e impulsos investigativos no âmbito educacional.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que muitos desses problemas apontam, dentre outros vetores, o fracasso das tentativas sucessivas do próprio ser humano para conhecer-se em sua integralidade. Daí, a importância de re-conhecer a integralidade do ser humano, enquanto objeto de investigação das ciências humanas, de um modo geral, e da educação, em particular. Não é difícil justificar essa importância, haja vista que é quase impossível encontrar, no campo pedagógico, abordagens que não façam menção, direta ou indiretamente, à educação integral enquanto meta dos sistemas pedagógicos. Como lembra Yus (2002),

sem dúvida, se analisarmos o preâmbulo e as finalidades da lei de educação de qualquer país, é possível notar que, de maneira mais ou menos explícita, o objetivo principal da educação do aprendiz é o desenvolvimento pleno, a educação integral, a educação de todas as potencialidades (p. vii).

Isso não significa, obviamente, que a(s) prática(s) docente(s) estejam efetivamente materializando esse tipo de exigência. A dissociação dos fins, que mantêm sua ênfase na integralidade da formação, e os conteúdos e métodos que os concretizam sinalizam, exatamente, para o fato de que, salvo algumas raras exceções, os sistemas educacionais permanecem centrados em uma parcela reduzida das dimensões humanas.

A discussão da integralidade precisa ultrapassar os debates que visam a “regrar” os currículos escolares, pois, nesse caso, dificilmente conseguiremos avançar em um debate que problematize a tradição cartesiana de separação e hierarquização das dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), transcendendo nesse percurso a focalização restritiva nos aspectos cognitivistas da racionalidade.

Dessa forma, este trabalho se propõe tratar, de forma sucinta, os estudos sobre o fenômeno da intuição, fenômeno que, entre as dimensões constitutivas do ser humano, pode ser considerado como um dos mais esquecidos em nossos sistemas educacionais. De fato, a intuição é uma dimensão que há bastante tempo faz parte das nossas preocupações, e se tornou, durante o percurso nas atividades docentes e de pesquisa científica, uma questão epistemológico-filosófica que tem atraído recorrentemente nossa atenção.

Formados nos “conceitos modernos” da Pedagogia, não admitíamos que algo tão inefável como a intuição pudesse ser uma “ferramenta” possível para solucionar algumas das nossas questões pedagógicas. À medida que resolvemos nos aprofundar no estudo da experiência intuitiva, passamos a verificar que aquele “algo” tinha um papel fundamental na prática (fazer) docente. Estudar a intuição foi tornando-se um desafio pessoal e profissional, pois, para o mundo ocidental, o fenômeno intuitivo trata-se ainda de uma mistura de mistério intocado e verdade venerada.

Por outro lado, começamos a perceber também que autores tão díspares como Platão, Spinoza, Descartes, Nietzsche e Henri Bergson manifestaram, de formas distintas, uma preocupação em tratar o conceito de intuição. Mais ainda, defrontamo-nos com verdadeiras “escolas” de conhecimento voltadas quase que exclusivamente para o estudo da intuição em diferentes campos e situações:

na matemática e na ética, psicólogos como Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Jung e Jerone Bruner reconheceram a importância da intuição. Na maior parte, porém, a intuição tem sido apenas um assunto periférico no Ocidente, onde o modo reverenciado de conhecer tem sido o empirismo racional, graças, em grande parte, ao [...] sucesso da ciência (GOLDBERG, 1997, p. 19-20).

O fato é que, para a maioria das pessoas, a intuição existe como algo (ou como uma via de acesso ao) “sagrado”. Enquanto para outros, ela seria algo “comum”, pertencente ao mundo profano, mas ainda assim seria um fenômeno *menor*. Um fenômeno do mundo cotidiano, confundindo-se com o senso comum ou com alguma forma de irracionalidade. Daí porque as tentativas de entender mais profundamente a intuição, seus conceitos, sua vivência e percepção pelos sujeitos, terminam sendo tratadas como algo alheio às preocupações e necessidades pragmáticas do campo pedagógico.

Em uma clara contraposição a essas abordagens, buscamos compreender e desmistificar os conceitos vigentes acerca dessa temática. A hipótese de partida de que se os professores pretendem educar integralmente, é preciso também formarem-se integralmente. Isso significa desbloquear as dimensões reprimidas pela formação racionalista instaurada pelo pensamento pedagógico moderno na esteira da filosofia da consciência.

Para atingir tal propósito, além da localização da intuição em um projeto epistemológico e pedagógico que fundamente sua problematização enquanto objeto de estudo do campo educacional, buscamos investigar como o fenômeno intuitivo se insere no cotidiano dos professores, sobretudo, em suas atividades pedagógicas diárias.

A intuição no pensamento educacional

Ao visarmos à filosofia enquanto eixo de fundamentação da reflexão em torno do fenômeno intuitivo, remetemos essa discussão

aos padrões adotados contemporaneamente que visam a anular o significado de uma questão nuclear central: o que somos? De acordo com Morente (1980), esse tipo de problematização é vital, inclusive, para se explicitar o sentido mesmo do que é a filosofia. Ao descartar a interrogação em torno do humano, torna-se praticamente impossível vivenciar a reflexão filosófica, pois não admitir essa questão é aceitar simplesmente os conceitos sem de fato conhecê-los profundamente, uma vez que, para conhecer verdadeiramente, precisamos ter uma vivência da “coisa” que se conhece⁴.

Logo, em uma perspectiva filosófica, abordar a relação do indivíduo com a intuição pode vir a se configurar como uma experiência de conhecimento das múltiplas dimensões que constituem o ser humano. Também, nesse sentido, pode contribuir para, enquanto vivência, desenvolvê-la conscientemente.

Vale ressaltar que, quando abordamos a experiência do conhecimento enquanto vivência, não pretendemos alimentar mais uma dicotomia nos moldes do cientificismo moderno, no qual para validar uma forma de conhecimento seja necessário desqualificar uma outra forma que estaria idealmente contrapondo-se à primeira. A intenção, ao contrário, é tão somente encaminhar uma forma de leitura que busca ser validada a partir do intercâmbio entre razão e experiência sistematicamente adquirida.

Nesse contexto, o uso que fazemos do termo vivência remete ao seu sentido em alemão *Erlebnis*, ou seja, “*o que tem realmente em nosso ser psíquico, o que real e verdadeiramente estamos sentindo, tendo, na plenitude da palavra ‘ter’*” (GOLDBERG, 1997, p. 19-23). Morente (1980), por exemplo, se utiliza de um exemplo de H. Bergson para esclarecer o fenômeno da vivência e para expressar a importância desse contato real e individual com uma situação ou uma coisa, para conhecer mais verdadeiramente seu conceito,

Uma pessoa pode estudar minuciosamente o mapa de Paris; estudá-lo muito bem; observar, um por um, os diferentes nomes das ruas; estudar suas direções; depois, pode estudar os monumentos que há em cada rua; pode estudar os planos desses monumentos; pode revis-

tar as séries das fotografias do Museu do Louvre, uma por uma. Depois de ter estudado o mapa e os monumentos, pode este homem procurar para si uma visão das perspectivas de Paris mediante uma série de fotografias tomadas de múltiplos pontos. Pode chegar, dessa maneira, a ter uma idéia bastante clara, muito clara, claríssima, pormenorizadíssima, de Paris. Semelhante idéia poderá ir aperfeiçoando-se cada vez mais, à medida que os estudos deste homem forem cada vez mais minuciosos; mas sempre será uma simples idéia. Ao contrário, vinte minutos de passeio a pé por Paris são uma vivência. Entre vinte minutos de passeio a pé por uma rua de Paris e a mais vasta e minuciosa coleção de fotografias, há um abismo. Isto é, uma simples idéia, uma representação, um conceito, uma elaboração intelectual; enquanto aquilo é colocar-se realmente em presença do objeto, isto é, vivê-lo, viver com ele; tê-lo próprio e realmente na vida; não o conceito, que o substitua; não a fotografia, que o substitua; não o mapa, não o esquema, que o substitua, mas ele próprio (BERGSON *apud* MORENTE, 1980, p. 23-24).

Assim, a chave para compreensão da intuição, como elemento importante da integralidade do humano, pode estar inicialmente na admissão de que ela existe. Acompanhando-se a isso é preciso perceber também quando esse processo acontece internamente em cada indivíduo. Para isso é preciso recorrer às lembranças guardadas na memória a fim de poder construir e reconstruir as estruturas do fenômeno. A construção/reconstrução dessas memórias passa por algumas questões tais: o que se sentiu no momento da intuição? Qual foi a situação, de forma mais ampla que estava sendo vivenciada? Havia outras pessoas envolvidas?

São essas lembranças vivas ou vivências que nos podem dar uma idéia da adequação de sua descrição e, ao mesmo tempo, da insuficiência da mesma, pois mesmo as mais perfeitas conceituações, descrições e definições da intuição não podem substituir a vivência do fenômeno.

Uma das razões dessa problemática reside na linguagem, nos limites da sua comunicação. O que não foi um problema localizado ao objeto da nossa investigação, pois podemos perceber isso em outras áreas das ciências sociais e humanas. Captar suas expressões e compreendê-las, entretanto, não se constitui em uma tarefa simples.

O fato é que nem sempre as pesquisas educacionais procuram problematizar adequadamente os limites da(s) língua(s) utilizadas pelo ser humano em suas diferentes manifestações existenciais, perdendo com isso uma oportunidade de melhorar o nível de compreensão dos processos pedagógicos que são objeto das mais variadas análises.

Assim, ao propormos a intuição como objeto de reflexão pedagógica, estamos apostando na colocação de um problema, cuja solução poderá nos levar a uma ampliação mesma do conceito de educação.

O atravessamento entre os níveis de realidade e os níveis de percepção é o que constitui a base de qualquer projeto social viável no tempo e, por extensão, de qualquer projeto pedagógico que se queira verdadeiramente formativo do ser humano. Segundo Nicolescu (2000).

O fluxo de consciência que passa coerentemente através dos diferentes níveis de percepção deve corresponder ao fluxo de informações que atravessa coerentemente os diferentes níveis de Realidade. [Assim] o conhecimento não é nem exterior nem interior: é simultaneamente exterior e interior. Os estudos do universo e do ser humano se sustentam um ao outro (p. 56)⁵.

É possível perceber, portanto, que a partir de uma base mínima de definição conceitual, que a educação emerge em torno desses níveis e de suas interações, abrindo uma importante pista para se problematizar seu papel e sua existência na atualidade. Essa pista parece-nos que pode ser delineada pela exploração do fenômeno intuitivo. Em um contexto onde a abordagem convencional da educação vem esgotando-se pelo enfrentamento contínuo com os conflitos provocados pelas mudanças, pela complexidade e pela incerteza es-

trutural, o estudo da intuição apresenta-nos não apenas uma estrutura conceitual abrangente, mas também um recurso prático valioso para superar alguns dos dilemas atuais da educação.

A intuição bergsoniana e as contribuições de Goldberg

Segundo Morente, ao remeter ao conceito de intuição em Bergson, a intuição seria uma espécie de “*simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível*” (BERGSON, 1979, p. 21). E assim a vivência intuitiva se expressaria na coincidência do sujeito e do objeto, sendo o objeto algo que não pertence a uma espécie de coisas, mas algo que seria captado na sua individualidade, naquilo que carrega de unicidade.

Vale ressaltar, também, que a expressão “simpatia” para Bergson é a atitude adequada para vivenciar o ato de intuição, pois simpatia vem de syn-pathos que significa sofrer junto, ou ainda, segundo Cunha (1999, p. 723) “tendência ou inclinação que reúne duas ou mais pessoas” (p. 173). Simpatia, portanto, é a abertura do sujeito de se colocar na posição de algo ou de alguém, de sentir como esse algo ou alguém sente, sem medo de compartilhar o “sofrimento” do outro. Só a capacidade de abrir-se dessa forma possibilita o acontecimento de uma intuição, que, por sua parte, não tem na linguagem uma expressão adequada à experiência.

A filosofia de Bergson aponta elementos para uma reflexão conceitual da intuição que está acima de uma reflexão racional, ela direciona “*para formas superiores e intuitivas de conhecimento, muito acima da razão e dos sentidos.*” (GOLDBERG, 1997, p. 19)⁶.

O ato de intuição é simples. O que complica é a necessidade de expressá-lo. Sua característica inexprimível refere-se, não à impossibilidade de expressar algo da intuição, mas de não poder alcançar de forma puramente autêntica, absoluta, o que cada objeto tem de único. Quer sinalizar apenas que essa representação se dá de forma aproximada, sendo necessária e imprescindível para ser conhecido e estudado o objeto. Logo, quando uma pessoa relata a sua experiência intuitiva, ela se utiliza de imagens. Essa expressão, no entanto, é a

forma mais aproximada de sua unicidade, pois é relatada por aquele que esteve em ligação direta com o seu interior.

Muitas vezes a experiência intuitiva ocorre sem que a pessoa tenha a intenção de intuir algo. Isso acontece porque o indivíduo tende a subsumir (na consciência) todo processo que desconhece ou até mesmo desconsidera. Mas, também, porque é difícil encontrar nos símbolos da linguagem uma representação (unívoca, clara e distinta) para uma experiência desse nível.

Por isso mesmo, a intuição, mesmo que comunicada de forma “incompleta,” só pode ser expressa através da inteligência, sendo intermediada freqüentemente por imagens. Para se ter certeza de que a *experiência vivida* é (ou foi) intuição, precisa-se diferenciá-la primeiramente de “vontade própria que algo aconteça ou manifestações de modelos racionais do agir diante de determinadas situações” (RÖHR, 2000, p. 7).

A intuição, tal como a formula Bergson, permite apreender as ondulações do real, “*a unidade de uma continuidade, a unidade de nossa realidade, e não esta unidade abstrata, derivada de uma generalização suprema, que seria a unidade de qualquer mundo possível*” (BERGSON In: CARDOSO, 1995, p. 40).

A teoria bergsoniana permite, assim, reafirmar a importância do homem (em nosso caso, do/a educador/a) reconhecer suas capacidades intuitivas como uma atividade fundamental da mente, ao lado do intelecto. O importante é que ele seja capaz de captar-se a si mesmo/a, ainda que por um instante, no interior de um objeto, “*entrar numa ligação direta com o objeto*” (RÖHR, 2000, p. 8).

O conceito da intuição, como experiência concreta e conhecimento imediato, permite relacionar o sujeito ao objeto. Essa experiência, por sua vez, só pode ser explicitada através de idéias. Com isso, deixamos o âmbito da intuição usando a razão para explicitá-la, o que permite sua exploração sem olvidar que uma experiência dessa forma não poderia originar-se no exterior do objeto, nem ser mensurada instrumentalmente. A experiência da intuição aponta para uma realidade que é apreendida por todos os indivíduos interiormente durante toda sua existência, mesmo sem que se dêem conta dessa apreensão.

Por tudo isso, acredita-se que a teoria de Henri Bergson sobre a intuição pode vir a apresentar contribuições fundamentais para o exercício de “novas” reflexões sobre a prática pedagógica, no atual contexto de crises múltiplas e paradigmáticas. Prática pedagógica interpretada como uma vida de troca, de criação e de transformação, ultrapassando assim o mero sentido de local para aplicação de técnicas e estratégias de ensinar.

Já Philip Goldberg tenta aproximar a compreensão da intuição ao nosso entendimento, trazendo definições tematizadas e procurando apresentar sua relação polêmica com a racionalidade em termos de vivências diárias.

Partindo do pressuposto de que a construção do pensamento racional é linear, sequencial, por etapas e a intuição ocorre sem que se saiba previamente que ela irá acontecer, Goldberg caracteriza a pessoa que passou por uma experiência intuitiva como impossibilitada de “oferecer uma explicação plausível para o que a levou ao seu conhecimento, mas ela estaria raciocinando retroativamente e não poderia ter certeza de que a explicação se adequaria ao processo real” (GOLDBERG, 1997, p. 35). Na verdade, o que aparentemente poderia ser uma oposição entre racionalidade e a intuição, configura uma necessária complementaridade, não havendo uma com mais prestígio que a outra.

Enquanto a intuição acessa informações, que geralmente podem estar indisponíveis conscientemente, o pensamento racional pode lidar apenas com o que é perceptível no momento do contato com a coisa ou pensamento. Vemos, com essa afirmativa, a importância da interligação entre os dois, ou seja, para construir o conhecimento, o indivíduo pode utilizar-se dos dois, sabendo que a intuição pode ser o caminho mais rápido.

Delimitar um conceito de intuição, não é uma tarefa fácil, visto que existe uma diversidade de fenômenos que se misturam com ela. Ainda como problemática à intuição, podemos localizar que ela apresenta uma coerência apenas parcial, o que vem juntamente com os vários aspectos que aparecem confundidos a ela, dificultando sua avaliação. E essa problemática está intimamente relacionada ao fato de que, para captá-la, exige-se uma interpretação, que pode comprometer o seu real significado.

A confusão existente sobre essas várias interpretações pode, inclusive, levar a confundir intuição com conceitos que são difíceis de distinguir, como, por exemplo, fenômenos psíquicos, como “... telepatia mental ou transferência de pensamento; clarividência e clariaudiência (ver ou ouvir à distância); [e] precognição... “ (GOLDBERG, 1997, p. 43). Temos que fazer diante dessa multiplicidade de fenômenos uma distinção: a intuição é uma captação direta no sentido de não percorrer um caminho discursivo. Mas não é direta como aquilo que Kant chama de intuição sensível. O objeto nesse caso é acessível diretamente para nossa percepção. Se nós falamos de fenômenos de percepção extra-sensorial como clarividência ou clariaudiência, por exemplo, pensamos num processo paralelo ao sensorial, utilizando-se apenas de um outro órgão de percepção. Uma pessoa sensitiva pode fazer uma descrição perfeita, de uma visão extra-sensorial. Nesse sentido, é a percepção de algo que aparece para ela de forma objetiva. A percepção intuitiva não tem esse tipo de respaldo. Se aparecer, na intuição, uma imagem, essa já é uma “tradução” da essência do objeto que está sendo intuído (fenômeno que precisa ser diferenciado de meras visões psicopatológicas que não se confirmam como contribuição para conhecer um objeto mais profundamente), portanto, mesmo dizendo algo essencial sobre o objeto, não se confunde com ele. Sem poder aprofundar essas temáticas mais polêmicas, recorreremos a uma explicação de Goldberg que parte de um exemplo simples:

Suponha que você olhasse pela janela e visse um jovem caminhando em direção a uma senhora. O mero relato disso não se qualificaria, naturalmente, como intuição. Mas seria se você olhasse a cena e dissesse: ‘Aquele rapaz vai roubar a bolsa daquela mulher.’ Agora, suponha que você estivesse sentado na sua sala a um quilômetro de distância e visse essa mesma cena com os olhos da mente. Isto seria clarividência, mas seria intuitivo apenas se, como na situação inicial, você fosse além das informações trazidas pela percepção extra-sensorial. (*Ibid.*, p. 44)

Podemos, portanto, segundo Goldberg, excluir as percepções extra-sensoriais da nossa conceituação de intuição. E, entre os pontos a serem ainda considerados na conceituação da intuição, está o contexto e a interpretação da intuição. A circunstância na qual se manifesta um fenômeno, como sendo intuitivo, poderá mostrar até que ponto foi mesmo intuição ou não. Assim, dada uma certa situação como intuitiva, é necessário percorrer não apenas o fenômeno em si, mas se perguntar se fatores externos ou internos a influenciaram. O que queremos dizer é que, o que parece ser uma intuição pode ser apenas fruto do raciocínio indutivo.

Entre as várias distinções conceituais que Goldberg aponta há uma que ele denomina ser a mais provocativa. Trata-se da diferenciação entre intuição e inferência, ou seja, mesmo que se possa refazer a seqüência lógica depois do fato acontecido, não podemos afirmar que ela foi utilizada conscientemente no momento que aconteceu a intuição. Essa diferenciação foi crucial para o nosso trabalho, pois a pretensão de acompanhar experiências ditas intuitivas através do resgate da fala e registros escritos de professoras sobre suas experiências intuitivas no espaço escolar, com certeza deixou-nos em alerta em relação a possíveis direcionamentos de nossa parte ou da professora, ou mesmo, para um leitor mais desatento, concluir equivocadamente a nossa orientação metodológica.

Estudando o fenômeno intuitivo a partir das experiências docentes

Apreender da prática docente a experiência intuitiva por tudo o que já foi apresentado, não constituiu uma tarefa fácil. Para atender aos objetivos da pesquisa, foi então necessário reunir instrumentos diversos para garantir uma aproximação minimamente fidedigna ao objeto em estudo.

Era necessária uma reflexão mais sistemática sobre a intuição, pois, de forma contrária, correríamos o perigo de perder as vivências intuitivas dos relatos só por causa da não-identificação das mesmas ou de receber relatos sobre experiências que, de fato, não

correspondem à intuição. A saída para essa problemática foi elaborar um curso sobre a intuição na prática pedagógica, com o objetivo de sensibilizar as professoras para a percepção e conceituação do fenômeno. A finalidade fundamental do curso foi apresentar uma conceituação mais sistematizada da intuição e fornecer um espaço de troca de experiências a respeito das vivências intuitivas.

A observação do curso foi muito enriquecedora para o registro de algumas reflexões das professoras, além de ter sido um ótimo instrumento que preparou o caminho para outras estratégias como, por exemplo, o diário. O curso funcionou, na verdade, como espaço para o exercício do registro mais sistematizado das experiências com a intuição. A forma de registro pensado para sistematização da(s) experiência(s) intuitiva(s), encontrou sua concretização no diário etnográfico. Ele foi pensado para oferecer às alunas, um conhecimento mais aprofundado sobre o conceito de intuição, além de orientá-las na metodologia de utilização dos diários.

Após o término do curso, foi dado um tempo às professoras para que elas elaborassem seus diários e, assim, logo após a entrega dos mesmos, foram realizadas entrevistas com elas.

Ao colocar a intuição como importante elemento da prática pedagógica docente, partimos da premissa de que as professoras a utilizam. A intuição seria, de certa forma, uma maneira de se resolver determinadas situações presentes no cotidiano escolar. A hipótese, aqui, era a de que o professor que percebe quando a experiência acontece, teria menos dificuldades em resolver algumas situações que só aparentemente são rotineiras ou simplesmente não encontram solução satisfatória nos procedimentos de praxe.

Se não há o registro das lembranças que povoam o pensamento do professor e que colaboram para que ele tome determinadas decisões, estas correm o perigo de se perderem, ou parte delas, pois, mesmo sabendo que sempre ficam marcadas em algum lugar de nossa memória, não é possível reconstruir identicamente as circunstâncias nas quais as experiências foram vivenciadas. Nesse sentido, o diário foi o instrumento utilizado como forma de registro dessas memórias.

Ainda como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário que as alunas responderam no primeiro dia de curso. É importante frisar que nele buscamos captar as concepções que as professoras apresentavam, logo no início do curso, sobre a intuição e sua relação na prática pedagógica do professor.

Por fim, realizamos com as professoras uma entrevista semi-estruturada.

As respostas conseguidas através da entrevista serviram na descoberta e confirmação de algumas hipóteses que já haviam sido pressentidas nos dados levantados com os outros instrumentos.

Apresentando alguns resultados⁷

– O que é intuição? A conceituação da intuição segundo as professoras

As falas das professoras sobre a conceituação da intuição mostra-nos o resultado de dois momentos distintos. No primeiro, as professoras estão no primeiro dia do curso e, no segundo, elas já passaram por todas as fases e já estavam sendo entrevistadas. Observamos que, mesmo em tempos distintos, em alguns casos, a forma de conceituação, segundo algumas delas, continua a mesma ou muda muito pouco

[...] eu ainda continuo com a mesma idéia inicial. Intuição nada é mais do que um pressentimento, uma coisa que você presta atenção [...] analisa e segue. Porque no momento em que você analisa, ou então, quando você sente o pressentimento, e não segue, então, mais tarde quando acontece a coisa que você pressentiu, aí você diz: ‘puxa, eu deveria ter seguido a minha intuição’. Mas isso não acontece com todas as pessoas, não. É isso que eu acredito mais do que a intuição, a própria intuição em si (IVETE⁸).

Com a última frase, a professora quis expressar que, para ela, mais importante do que a conceituação da intuição é a experiência da mesma, que não muda.

Muitas vezes, as pessoas têm receio em admitir a existência da intuição por acreditar que esse fenômeno irá conduzir à anarquia, ao dogmatismo ou ao autoritarismo intelectual (Cf. GOLDBERG, 1997, p. 31), mas o que essa postura na verdade obscurece para Goldberg é o sacrifício da prova verificável à suposta anti-razão, à arbitrariedade e as declarações de infalibilidade e estas são questões muito complexas e sérias. Nessa perspectiva, é interessante verificar como algumas professoras apresentam uma constante preocupação quando vão falar sobre a intuição. Podemos exemplificar esse fato com alguns trechos de uma entrevista onde quando perguntado sobre qual a concepção de intuição, a resposta da professora apresenta uma certa resistência em comunicar o conceito:

Bem na verdade ... ainda continua aquela questão de que é um fenômeno, [...] vamos dizer um fenômeno interno da pessoa [...] e que as vezes algumas pessoas desenvolvem mais essa atividade ou não (Luzia).

É importante registrar que percebemos com uma certa frequência, uma interessante coincidência entre as respostas, tanto do questionário como nas entrevistas, que apontam uma relação entre intuição e pressentimento:

Uma espécie de 6º sentido, pressentimento, premonição (Q3)º.

Sensibilidade à flor da pele; pressentimento (Q8).

A intuição [...] é um sentido humano pouco desenvolvido, mas muito utilizado. É a capacidade de sentir ou 'pressentir' o outro ou fenômenos que se revelam a todo instante e que não conseguimos descrevê-los somente pelo intelecto. É uma capacidade comum a todos, mas negada na maioria das vezes, talvez por não ser cientificamente estudada ou confirmada (Q1).

Esse fato, de acordo com Goldberg, é comum, e podemos dizer que o pressentimento pode ser um indicador de que há a intuição, mas podemos sair de premonições vagas para intuição, às vezes bastante clara e concreta.

Além das respostas aproximadas ao conceito de intuição, encontramos também algumas professoras que, já na conceituação, vão apontando as possíveis causas da dificuldade em conceituar e até mesmo de se reconhecer o processo intuitivo

Como esse fenômeno não está muito claro no nosso cotidiano, como outras disciplinas a gente tem dificuldade de conceituar (aluna durante a observação do curso)

A relação intuição e prática pedagógica

Percebemos que as alunas apresentaram mais facilidade em relatar os fatos do seu dia-a-dia, fora da realidade escolar, mas, quando tentavam observar os fenômenos em sua prática pedagógica, elas apresentavam uma maior resistência. Aparentemente, parecem acreditar que, no espaço da sala de aula, não acontece a intuição ou não é um local onde caiba um fenômeno intuitivo, apesar de algumas defenderem que é um processo que acontece em todos os espaços e com todas as pessoas.

Isso pode levar-nos a crer que o ambiente escolar ainda está muito impregnado de uma concepção racionalista em detrimento ao reconhecimento de uma integralidade do professor, alunos e demais envolvidos no entorno pedagógico escolar. Os depoimentos também apontaram que todas as professoras, quando admitem a intuição no espaço pedagógico, procuram alterar este quadro, utilizando-a em atividades do cotidiano escolar. Apesar das dificuldades indicadas, para elas o processo intuitivo acontece.

Pode-se perceber que existem algumas predisposições que são importantes para se alcançar a experiência intuitiva, algumas professoras alegam o cansaço, o excesso de trabalho que leva a uma distração e assim ela “... passa batida ...” (IVETE). Quando a pessoa se encontra envolvida com outras atividades, isso pode dificultar a percepção da intuição:

[...] eu não senti, não (se referindo a uma situação intuitiva). Primeiro porque eu estava com outras preocupações. Quando a gente tem outras preocupações, então as intuições passam, você não percebe que teve a intui-

ção, você não percebe que perdeu aquela intuição. Você não prestou atenção, não captou aquele momento, por sua falta de atenção, por sua falta de concentração (Ivete).

Podemos verificar que, enquanto algumas professoras falam que em situações tensas não conseguem intuir, é possível verificar que isso não é unânime, pois encontramos também professoras que, no momento de tensão, conseguiram encontrar saídas através de uma intuição que ocorreu quase que ao mesmo tempo em que acontecia a situação a ser resolvida:

Foi assim de imediato, muito rápido, quando eu estava falando com aluno pensei: ‘Isso aqui não vai surtir efeito não. É melhor parar agora, deixar como está’. Então, naquele momento eu só parei para me refazer e tentar rever o discurso na perspectiva de dizer o que por instinto eu sabia que teria que ser dito. O que possivelmente era o que a criança poderia ouvir. Então, eu acho que foi ao mesmo tempo, tive dois momentos: um momento rápido em que pensei: ‘não dá, tem que repensar tudo’, e um outro momento que eu tive que parar e refazer o percurso para começar de novo (Maria).

A intuição e sua utilização para elaboração de instrumentos metodológicos

Durante as entrevistas, um ponto que nos chamou a atenção nas falas das professoras, refere-se ao processo intuitivo na elaboração de estratégias utilizadas por elas, no processo ensino-aprendizagem. Em relação a esse ponto, podemos exemplificar com a fala:

Em termos de prática pedagógica a intuição influenciou muito em alguns casos [...] para a escolha dos próprios métodos em sala de aula, eram selecionados métodos que eu tinha que ter para chegar mais perto dos alunos e desenvolver minhas ações (Ana).

A intuição aparece em alguns depoimentos como guia de ação pedagógica, contradizendo com isso a visão técnica do planejamento educacional. A Professora “Ivete”, reforça esse aspecto:

No espaço pedagógico as coisas são bem técnicas, se diz que você não pode fugir daquilo ali e se você fugir a coisa não vai dá certo, ou já não dá certo mesmo porque você está tendo (utilizando) uma intuição. Mas, eu acho muito raro as pessoas usarem apenas a técnica. Pelo menos, no meu ambiente, onde eu trabalho, as pessoas seguem muito a intuição. Quer dizer, elas falam assim: ‘puxa, tive uma intuição danada para fazer isso...’, mas não estão nem analisando o que é intuição [...] Vão lá e fazem. Não analisam porque fizeram, mas fizeram. E dá resultado. Ficam felizes porque deu resultado, porque tiveram como elas chamam ‘aquela idéia’, ‘eu tive uma idéia genial’, dizem elas (Ivete).

A intuição não é instrumento suficiente para se obter êxito do trabalho docente. Um aspecto muito importante para nós e que é mencionado várias vezes pelas professoras é a preocupação das críticas que recaem sobre qualquer professor que menciona a palavra intuição dentro das suas atividades pedagógicas escolares. Sobre o planejamento, algumas professoras não apenas ressaltaram as dificuldades em fazer outros colegas de trabalho entenderem que a ação intuitiva não dispensa o ato de planejar, como apresentam, em algumas falas, a relação entre os dois.

A partir dos depoimentos coletados, podemos afirmar que as professoras admitem utilizar a intuição para realizar suas ações em sala de aula, mas isso não significa que elas não planejem. Apesar de geralmente as pessoas indicarem a intuição como sinônimo de não planejar as aulas ou fazer de qualquer maneira a prática pedagógica, ao menos as professoras entrevistadas admitem que suas aulas são planejadas e que a intuição colabora no próprio processo de elaboração do planejamento e suas necessárias conexões, sejam elas antes, ou durante as aulas. Isso afasta essas professoras de uma atitude meramente espontaneísta em sala de aula, assumindo conscientemente a responsabilidade em perceber e seguir a intuição.

Considerações finais

A nossa pesquisa buscou verificar a inserção da intuição na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. Constatou-se que, de fato, as professoras, sujeitos dessa pesquisa, identificaram a intuição como elemento significativo na própria prática pedagógica.

Mesmo considerando algumas dificuldades na expressão da intuição, podemos afirmar que as professoras receberam positivamente a proposta de uma conscientização sobre processos intuitivos na prática pedagógica. O simples fato de se reunir semanalmente em discussões sobre a intuição contribuiu não só para identificação do fenômeno intuitivo, mas suscitou também discussões sobre as mais variadas perguntas e problemas relacionados ao dia-a-dia escolar das participantes. Para algumas, a intuição se tornou, dessa forma, como sinônimo de maior aprofundamento e até humanização das relações pedagógicas. O processo intuitivo como processo de abertura para o mais íntimo do próprio aluno percebeu-se como reafirmação de uma responsabilidade pedagógica que sucumbe normalmente nas práticas técnico-administrativas da vida escolar. Foi interessante observar a tentativa das professoras participantes do curso, de defender a importância diante de atitudes cientificistas e tecnocratas sem por isso legitimar um comportamento irracional e espontaneísta. Por algumas afirmações, podemos até perceber um certo isolamento das professoras diante dos próprios colegas.

Temos a preocupação que a temática da intuição, que já se tornou modismo na formação de executivos de alto escalão, entre enquanto tal nas escolas como exigência sem que se pense na devida qualificação dos professores. Seria mais uma vez um “faz de conta” que leva a formações programadas e à conseqüente negação da possibilidade de trabalhar o fenômeno intuitivo com crianças. Tudo indica que, para chegar a uma educação da própria intuição, seria frutífero um olhar comparativo sobre as culturas que desenvolvem tal preocupação pedagógica durante milênios. Sem estudos mais aprofundados e comparativos, corremos riscos, em vez de fornecer mais elementos para a formação integral do ser humano, aumentar sua desintegração

a partir de atividades errôneas diante de um fenômeno tão sutil como no caso da intuição. Nesse sentido, não podemos subestimar o peso da cultura técnico-racional que prevalece na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Uma mudança na questão do aproveitamento de processos intuitivos na prática pedagógica não pode ser executada via legislação ou medidas meramente administrativas. Para atingir a própria prática, não é suficiente alterar o discurso teórico da educação. Necessita-se uma mudança de mentalidade do próprio professor não só como profissional, mas como ser humano que busca sua própria integralidade. A transformação de uma mentalidade modificada na prática pedagógica nos parece que não é uma questão de difícil execução. As iniciativas de alguns grupos, por exemplo, holísticos, parecem incluir propostas práticas viáveis. Suspeitamos, portanto, que essas não vão ter êxito mais contundente sem a necessária mudança de mentalidade do professor.

Notas

- ¹ Trabalho originado da dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), orientado pelo Prof. Dr. Ferdinand Röhr, do Núcleo de Teoria e História da Educação. Título original, **A prática docente e o fenômeno educacional**: elementos para uma discussão educacional.
- ² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.
- ³ **Teoría de la acción comunicativa I**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus Humanidades, 2001.
- ⁴ Cf. MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia I**: lições preliminares. Trad. por Guilherme de La Cruz Coronado. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980. p. 35-57.
- ⁵ Nicolescu, Basarab. “Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso” In: Coll, A. et all. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo, Triom, 2000.
- ⁶ O “*príncipe da filosofia contemporânea*” (TREVISAN, 1995, p.14) trabalhou nos Liceus de Angers e de Clermont-Ferrand, transferindo-se mais tarde para Paris onde se doutorou em 1889. Em 1898, foi promovido a *maître de conférences* na “*École Normale Supérieure*”. Em 1900, foi promovido a professor do “*Collège de France*” até 1921. Faleceu a 4 de janeiro de 1941.
- ⁷ Traremos nesta parte uma pequena amostra da nossa análise e resultados de pesquisa, que se encontram em maior proporção e aprofundamento na Disserta-

ção: *A prática Docente e o Fenômeno da Intuição: elementos para uma discussão educacional.*

⁸ Os nomes verdadeiros das professoras foram substituídos por pseudônimos.

⁹ Identificaremos os questionários como Q1, Q2, Q3, ...Q16, como os mesmos não apresentaram os nomes das professoras então esses símbolos representam respectivamente os 16 questionários das alunas.

Referências

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos.** Seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva. Trad. Franklin Leopoldo e Silva, Natanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

_____. **Matéria e memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza:** uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995. p. 49-52.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa.** 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 839.

GOLDEBERG, Philip. **O que é intuição:** e como aplicá-la na vida diária. Tradução por Roberto Socio de Almeida e Paulo César de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1997.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. *In:* BRANDÃO, Zaia. **A crise de paradigmas na educação.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 14-29.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia I:** lições preliminares. Trad. por Guilherme de La Cruz Coronado. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980. p. 35-57.

RÖHR, Ferdinand. Intuição e formação do professor. **Revista de Educação AEC**, n. 115, p. 123-140, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

TREVISAN, Rubens Muríllio. **Bergson e a educação**. Prefácio de Constança Marcondes Cesar. Piracicaba: Editora Unimep, 1995, p. 192.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-28, 73-90.

Endereço para correspondência

Tatiana Cristina dos Santos Araújo
tatianacristinaaraujo@yahoo.com.br