

Razão e sensibilidade na docência universitária

Cristina d'Ávila

103

Resumo

A pesquisa-formação realizada no ano de 2015 com 18 professores universitários da área das ciências da saúde, na Universidade Federal da Bahia, teve por objetivo descrever os saberes didático-pedagógicos e o saber sensível mobilizados pelos docentes nos ateliês didáticos formativos inspirados na teoria raciovitalista de Michel Maffesoli. Os dispositivos para a coleta das informações foram: produção de ateliês formativos, escritas autobiográficas e questionários. Concluiu-se que: a) os professores, em geral, possuem uma visão intuitiva sobre os saberes pedagógicos; b) os professores apresentam abertura para uma prática pedagógica raciovitalista, demonstrando (inclusive em suas escritas) a importância de se trabalhar o ensino associado à pesquisa, incluindo o componente lúdico em suas práticas.

Palavras-chave: saberes pedagógicos; saber sensível; profissionalidade docente; docência universitária.

Abstract

Sense and sensibility in university teaching

The research-training performed in 2015 with 18 university teachers from health sciences area, at the Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia), aimed to describe the didactic-pedagogical knowledge and the sensitive knowledge mobilized by the teachers, in the formative didactic ateliers inspired in Michel Maffesoli's raciovitalist theory. The devices to collect information were: production of training ateliers, autobiographical writing and questionnaires. We concluded that: a) the teachers, in general, have an intuitive view about the pedagogical knowledge; b) the teachers are open for a raciovitalist pedagogical practice, demonstrating (including in their writing) the importance of teaching associated to researching, including the playful component in their practices.

Keywords: pedagogical knowledge; sensitive knowledge; teaching professionalism; university teaching.

Introdução

Um novo enciclopedismo, travestido de cultura digital (cada vez mais expandida a classes sociais distintas) e de mídiatização das formas de comunicação e expressão, vem se apoderando da dita *sociedade do conhecimento*, vale dizer, *sociedade da informação*. Não há mais lugar para a lógica de um saber científico estabilizado nem para mais disciplinas científicas específicas. Isso requer outra configuração para pensarmos a produção de informações e sua difusão – outro ecossistema, para utilizar uma metáfora. Significa dizer que a complexidade dos conhecimentos e sua produção partilhada, na contemporaneidade, não permitem mais seu enquadramento em classificações preestabelecidas. O enciclopedismo agora repousa sobre outra lógica, a lógica dos dados, das informações esparsas e rápidas, das trocas entre seus produtores e consumidores. Dito de outra maneira, é o nascedouro inexorável de outra inteligência com a qual devemos saber lidar sob o risco de vermos derrocadas quaisquer tentativas de educar.

Tais transformações, entretanto, não esgotam a tendência racionalista de ver e viver o mundo atual, posto que, anacronicamente, nos centros universitários, ainda é válida uma pedagogia calcada essencialmente na transmissão quase unívoca de conteúdos disciplinares. Estamos longe da interdisciplinaridade alardeada em currículos escolares desde a segunda metade do século 20, nos quais a transdisciplinaridade não passa de uma utopia.

Com tal inquietação vimos ministrando como docente o componente curricular Didática para a formação de professores da educação básica e o correlato Docência no Ensino Superior voltado à formação de professores universitários, e nos deparando com vários dilemas: de um lado, os professores que se ressentem de seus alunos

que não aprendem; de outro, os alunos que se ressentem de seus professores que não sabem ensinar. Todos os envolvidos possuem razão em suas críticas que, veladas ou não, ganham vulto quando pesquisamos sobre a pedagogia universitária.

A presente investigação teve origem, pois, em observações sobre o processo didático levado a cabo por professores universitários que, em geral, se ressentem da ausência de uma formação pedagógica mais consistente para o exercício da profissão. Há um desprezo tácito entre os acadêmicos pelos saberes pedagógico-didáticos, tidos como conhecimentos de menor importância. Ressaltem-se, também, a hegemonia do racionalismo acadêmico mencionado – o que na docência resulta em práticas extremamente tradicionais –, e o silenciamento da dimensão sensível e lúdica nas práticas de ensino.

Eis que a suposta cisão entre razão e sensibilidade nos lançou para frente em busca de subsídios teóricos que pudessem sustentar a ideia de uma didática sensível, voltada para a compreensão dos processos subjetivos que subjazem às ações humanas cotidianas e que estão presentes também nas ações do ensinar e do aprender. Sustentamos, no nosso argumento, a premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. Das experiências que trazemos, como pesquisadora na área da educação universitária, temos constatado que aprendizagens duradouras são as que provêm de experiências educativas que integram o pensar, o sentir e o agir humanos. O que reforça antigo provérbio chinês: “Diga-me, e eu esquecerei; ensine-me, e eu lembrarei; envolva-me, e eu aprenderei”.

Para sustentar a tese, adotamos como lastro conceitual o raciovitalismo de Michel Maffesoli (sua ideia de razão sensível para compreensão da realidade social) e a educação do sensível de Duarte Junior (para a compreensão do fenômeno educativo), tendo em vista a construção de uma didática do sensível. Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade – fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente lúdico.

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no ano de 2015 num curso da área de ciências da saúde na Universidade Federal da Bahia e teve como população 18 professores. Seu objetivo principal residiu em descrever, a fim de compreender, os saberes didático-pedagógicos e o olhar dos professores colaboradores sobre o saber sensível, a partir de uma intervenção didática (por meio dos ateliês didáticos) baseada no raciovitalismo. E como objetivos específicos, elencamos:

- identificar os saberes didático-pedagógicos referidos pelos professores universitários em cursos na área de saúde;
- evidenciar o espaço concedido ao saber sensível nas práticas dos professores, mediante análise de suas representações e participação nos ateliês didáticos;
- evidenciar, descrever e explicar as relações entre saberes didático-pedagógicos, saber sensível e profissionalidade dos professores colaboradores.

Fundamentando a pesquisa

Sobre o raciovitalismo

O raciovitalismo é explicado por Michel Maffesoli em seu livro *Éloge de la raison sensible* [Elogio da razão sensível], publicado pela primeira vez em 1996 pelas Éditions Grasset & Fasquelle, em Paris. O sociólogo e filósofo, após o sucesso obtido com sua tese sobre o tribalismo (2000), dá ênfase a uma outra lógica, completamente desprezada pelos racionalistas ocidentais, sobretudo franceses, operada pela dialética entre razão e sensibilidade. Para entendermos a teoria do raciovitalismo, discorreremos sobre os princípios que a regem: primeiro a *razão interna*; em seguida, *o pensamento orgânico*.

Ao conceituar o que chama de razão interna – uma racionalidade aberta e oposta ao racionalismo estático – Maffesoli (2005) coloca em evidência uma força instintiva pela qual se exprime a sinergia entre razão e sensibilidade. Para o autor, tudo que é da ordem da paixão deverá servir como motor para a compreensão dos fenômenos sociais, visto que é inevitável se conceber uma outra epistemologia não mais centralizada sobre a razão abstrata, mas sobre a razão sensível: “Em uma palavra, compreender que a racionalidade aberta integra seu contrário, e que é de sua conjunção que nasce toda a apreensão global” (Maffesoli, 2005, p. 68-69).

O autor parte, portanto, da crítica sobre a razão moderna que relegou os afetos à sombra, em nível tanto individual como coletivo, erigindo a razão pura e abstrata, e propõe o *élargissement de la conscience* (alargamento da consciência) como um processo epistemológico capaz de apreender a globalidade social no todo e em suas partes constituintes. Notar bem que Maffesoli (2005, p. 69) não fala em negar, mas em alargar a consciência, conferindo-lhe um campo de ação mais vasto à compreensão de domínios até então interditados: os caminhos do não racional, do não lógico. Antes de mais nada, o sociólogo nos convida a “compreender, e não a julgar todos os fenômenos, as ações, as representações humanas pelo que elas são, e não em função do que elas deveriam ser”.

Distinta do racionalismo moderno, a racionalidade aberta pretende apreender a realidade em sua totalidade, enquanto a razão instrumental se contenta em analisar o mundo real. A lógica moderna deita à sombra o imaginário, o delírio coletivo (percepção onírica) e o lúdico. Mas esses elementos estão mais do que nunca presentes na realidade atual – recusando-se a razão estreita, pode-se apreender a razão interna das coisas, aí onde se exprime o vitalismo.

O outro elemento fundamental para se compreender a teoria raciovitalista é a ideia do pensamento orgânico. Para Maffesoli (2005), o que distingue um corpo não orgânico de um corpo orgânico é que o primeiro é movido do exterior. É inanimado, enquanto o corpo orgânico é vivo, tem uma dinâmica própria, tem uma alma interna. É próprio da separação ser mortífera – os fragmentos, as partes quando se disjuntam – enquanto a vida tende a reagrupar, a reunir os elementos que se dispersaram. Tal ideia nos remete à epistemologia complexa de Edgar Morin (1990). Este autor é crítico à hiperespecialização das ciências, que deixam de se

comunicar entre si, perdendo, assim, a visão global da realidade. Da mesma forma que as ciências naturais, as ciências sociais nascem do paradigma racionalista moderno e voltam-se a um olhar parcial sobre o real. Para Morin, religar os conhecimentos dispersos é fundamental para compreensão dos fenômenos naturais e humanos.

Maffesoli (2005) afirma que a vida cotidiana repousa sobre múltiplas experiências de forte carga erótica, compreendendo esse termo como sendo aquilo que implica uma carga emocional, afetiva. A sensibilidade orgânica carrega esses elementos à esfera do psicológico – a paixão, as emoções – e demonstra sua eficácia na organização das relações sociais. Uma das marcas da pós-modernidade é, pois, a força do afeto.

Apreender a razão interna das coisas torna possível pensar o que é contraditório sem reduções, o pensar em seus diversos elementos sem se reduzir a uma atividade puramente intelectualista. Por isso o corte epistemológico, tão caro às ciências na modernidade, não deixa espaço para essas questões, assim como estigmatiza o senso comum: tudo que vem da realidade mundana é rechaçado. No sentido contrário caminha o raciovitalismo.

O raciovitalismo constitui, pois, uma teoria que religa razão e sensibilidade. Não separa, reúne. Não isola, mas supera por incorporação uma racionalidade antes instrumentalizadora em prol de uma visão holística sobre o real.

Da educação do sensível à didática do sensível

107

O mito da ciência moderna tornou verdadeira a crença na neutralidade e no afastamento do cientista perante os objetos de investigação e/ou de conhecimento. Tal atitude epistemológica trouxe, por decorrência, um afastamento em relação ao saber sensível, tão prosaico quanto duramente esquecido, não obstante presente no cotidiano de qualquer cientista. A lógica rigorosa das conclusões científicas passa por cálculos estatísticos e se distancia das meias verdades que atravessam as frestas das janelas do teor daquilo que se investiga.

No pensamento de Maffesoli (2006), há uma descrença na educação universitária quanto ao seu papel socializador. Há uma grave crise na educação, em geral, e na educação universitária, em particular, uma vez que, segundo o autor, a universidade não integra mais seus jovens, suas demandas e sua vida ativa naquele espaço. Há que se adotar outra perspectiva, diz Maffesoli (2006, p. 1), diferenciando educação de iniciação:

Quando se observa a história humana, há duas formas de socialização. Há a educação que se baseia sobre o *educare* que significa extrair: é exigente e demanda autodisciplina, o que me parece corresponder ao espírito do tempo. E há uma outra maneira de socializar que é a "iniciação". Eu diria que a educação é moderna e a iniciação, que era pré-moderna, passa a ser pós-moderna. O que é iniciação? Diferentemente da educação, a iniciação não postula que não haja nada no espírito do sujeito. Postula que o sujeito é portador de alguma coisa e que pode ser acompanhado, fazendo emergir seu tesouro, enquanto a educação considera que há um vazio e que é necessário preencher esse vazio. Isso não funciona mais

em razão dessa diferenciação: há uma cultura musical, uma cultura artística, uma cultura existencial que não corresponde mais à cultura oficial...

Sem dúvida, essa crise a que nos remete Michel Maffesoli (2006) se faz sentir em uma universidade regida pela burocracia e por modelos pedagógicos academicistas, conducentes e diretivos, incapazes de integrar as novas linguagens e socialidades que fazem parte do *modus vivendi* tribal e juvenil da contemporaneidade. Segundo o autor, na iniciação, o acento é sobre a experiência de vida em si, mas atualmente a educação universitária caminha ao contrário, apostando em modelos teóricos do passado sem diálogo com a nova cultura. A vida está do lado de fora.

Há que se pensar, pois, numa educação que enfatize a vida das crianças e dos jovens que estão na escola e na universidade. Como afirmou Maffesoli (2006): é preciso nos darmos conta de um outro *modus operandi* capaz de nos fazer catapultar da abstração à imaginação e ao sentimento. Se quisermos ir além de uma formação baseada apenas em conceitos abstratos, precisaremos estar sensíveis à comunicação via outras linguagens que não apenas a verbal: a linguagem sensível corporal intuitiva deve se fazer presente como elo necessário à relação professor e alunos, ensino e aprendizagem. Como afirmou Duarte Junior (2004), a dimensão sensível é o fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida.

A intuição ganha relevância numa educação voltada para a estesia, para a sensibilidade. A intuição compreendida como uma maneira pré-reflexiva de apreensão do todo, como um tipo de saber do qual todos somos portadores, mas que pouco compreendemos. Um saber de ordem corporal que capta o mundo em suas particularidades, em sua dinâmica, e de maneira globalizante. Fritjof Capra (1982, p. 35), afirma que:

o racional e o intuitivo são modos complementares de funcionamento da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Assim, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não intelectual da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não-linear.

Do ponto de vista didático, não se pode pensar em ensinar, nessa abordagem, um conhecimento apartado do mundo social, cultural e político, assim como, separado de sua dinâmica e pulsões. Isso nos remete à ideia de dispormos sempre, nos processos de ensino, dos saberes locais de que são portadores os alunos e que não têm vez nem lugar na escola. Um saber dito "popular" abrange formas sensíveis e inteligentes de interpretar o mundo, as quais foram renegadas durante séculos na escola, em nome de uma saber genérico e universalizante, ou seja, em prol de uma razão abstrata e instrumentalizadora. Assim, "o vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado" (Duarte Junior, 2004, p. 190).

Imputamos à didática um papel fundamental nesse processo, visto que é a matéria eixo-articulador do currículo dos cursos de formação de professores – uma didática do sensível na qual a sensibilidade assuma um lugar tão importante quanto a intelectualidade, e que a dimensão sensível seja tão protagonista quanto a inteligibilidade no ensino e na aprendizagem.

Convém esclarecer o que entendemos por saber sensível, a fim de que os princípios que regem uma didática do sensível sejam compreendidos. O saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento. Cabe à mediação dos professores estreitar esses laços entre a apreensão totalizante do real e a compreensão inteligível dos objetos de conhecimento. A esse respeito Maffesoli (1998) menciona uma “dinâmica orgânica” presente na lógica do vivente. Essa dinâmica presume a apreensão primeira, globalizante, gestáltica – em suas numerosas interfaces – da realidade mediante a intuição, que é uma lógica interna ao indivíduo.

Grande parte da rotina cotidiana está baseada no saber sensível (intuitivo e corporal): viver, comer, andar, trabalhar. O corpo conhece o mundo antes dos conceitos abstratos advindos dos processos mentais. Pode-se afirmar, resumidamente, que o inteligível é o conhecimento abstratamente articulado pelo cérebro que mobiliza signos lógicos e racionais, e que a sensibilidade refere-se à sabedoria do corpo e manifesta-se em diversas situações da vida corrente, como o movimento da mão ao som de um instrumento percussivo, o drible do jogador de futebol, as informações transmitidas pelos odores, pelas cores, pelas imagens, etc.

No cotidiano escolar, o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos são mobilizados mesmo que alguns professores não tenham consciência deles. Os saberes didático-pedagógicos são o lastro das práticas de ensino e estão intimamente relacionados à profissionalidade e ao profissionalismo docentes. São aqueles provenientes da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito a habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Eles abrangem:

- elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar;
- elementos presentes no ato de ensinar: gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos; e
- elementos pós-processo de ensino: avaliar e replanejar.

Diferenciando um pouco mais, os saberes didático-pedagógicos são estruturantes da profissão e provêm das ciências da educação e também da ciência pedagógica, ou seja, sem eles não há como exercer a docência. São os conhecimentos que sustentam a prática docente e abarcam os didáticos, que se referem aos saberes próprios ao processo de ensino.

Neste trabalho, defendemos a ideia de que o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos, lastro das práticas pedagógicas, possam presidir a pedagogia e a didática dos professores, mediante a adoção de posicionamento e *modus operandi* coerentes, a partir de uma pedagogia raciovitalista e de uma didática sensível. Vale dizer que o sensível não se opõe ao inteligível, mas lhe é complementar.

Retomando o método

Nesta pesquisa-formação adotamos a abordagem fenomenológica a partir dos estudos de Michel Maffesoli (2005). Para ele, pensar o fenômeno a ser investigado é pensar a presença e a ausência das coisas, é estudar a vivência humana. Fizemos essa opção tendo em vista apreender a compreensão dos professores universitários acerca de sua própria formação, pedagogia e saberes, buscando identificar qual o espaço concedido ao saber sensível nas formas de tratar didaticamente os objetos de conhecimento em relação aos sujeitos da aprendizagem, a partir de um trabalho vivencial. Por isso, optamos pelo método da pesquisa-formação, apoiados em Macedo (2006) numa abordagem qualitativa.

Utilizamos como dispositivos de pesquisa e técnicas auxiliares no trabalho de colheita das informações: ateliês formativos; escritas autobiográficas; questionário de escala Likert – um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários e a mais usada em pesquisas de opinião, na qual os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Como a pesquisa é de caráter formativo, teve início com a constituição dos ateliês didáticos formativos.

Análise dos dados

Neste trabalho, por reconhecer a importância do discurso narrativo (a maneira mais direta possível de apresentar a relação do sujeito com a dimensão temporal da existência e da experiência humana), recorreremos à vivência dos ateliês didáticos e às histórias de vida, tomando como referentes concretos as práticas desenvolvidas no ateliê e os discursos dos professores sobre suas experiências como docentes.

Nossos ateliês didáticos constituíram um espaço de formação, mediante uma intervenção baseada na didática do sensível, construída na sua prática, a partir dos seguintes princípios:

- sentir: escutar, ver, tocar, intuir;
- metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas;
- imaginar: permitir a visualização;
- criar: permitir o emergir de novas condutas.

Assumimos tais princípios numa lógica participativa e de registro da experiência em diário de bordo e elegemos os temas dos ateliês: 1) Mediação didática e metodologias criativas; 2) Saberes didáticos e saber sensível; 3) Avaliação da aprendizagem. Cada ateliê teve a duração de quatro horas e foram realizados no instituto onde atuam os professores colaboradores.

Os ateliês tiveram início em abril de 2015 com a presença de 18 professores. Neles, a escuta sensível era primordial. Ouvir os docentes e ressignificar junto com eles os sentidos e as concepções que possuíam sobre o ensinar e o aprender representaram uma importante tarefa. A grande lição referida pelos professores foi

a ressignificação do conceito de ensino como transmissão de conteúdos para o conceito de mediação de conhecimentos, valores e atitudes. Outro conhecimento ressignificado pelos professores foi o de que o trabalho docente parte e se desenvolve de saberes que precisam ser estudados, pesquisados e valorizados no exercício cotidiano de ser professor – os saberes didático-pedagógicos. Assim, a valorização desses saberes passou a assumir um espaço naquela sala de aula. Mais ainda, dentre os saberes didáticos e pedagógicos fundamentais, passou-se a valorizar também o saber sensível. Ao final da participação nos ateliês formativos, entendemos que os professores produziram uma rede de significados a partir do que foi exposto e do vivenciado. Esses ateliês tiveram um peso significativo na quebra de paradigmas e na ressignificação de conceitos de práticas pedagógicas.

Dados das escritas autobiográficas

As escritas autobiográficas – dos 18 professores participantes, 6 realizaram a atividade – foram analisadas a partir das categorias que emergiram do material:

- docência no ensino superior: as memórias dos professores;
- prática pedagógica;
- saber sensível e lúdico;
- vivência nos ateliês.

Neste artigo, pelo volume das informações obtidas com o processo analítico, optamos por apresentar uma síntese e usamos letras para identificar os colaboradores, a fim de preservá-los.

No relato da professora D, observa-se a referência a um modelo de docência de caráter academicista, vivido no passado: “Professores no meu tempo de estudante, costumavam ser sisudos e, com frequência, um pouco arrogantes”, mas, na sua prática pedagógica, ela se refere à importante relação entre ensino e pesquisa. Não por coincidência, mas por força da própria formação, os demais professores se reportaram também a essa relação. Imputamos como necessária tal vinculação, pois a partir daí pode-se pensar em aulas mais vivas, fazendo valer a ideia do raciovitalismo e, ainda, de uma didática do sensível defendida nesta investigação. Um trabalho raciovitalista deve estar baseado na experiência e não há outro dispositivo didático mais apropriado que a pesquisa para tornar o conteúdo disciplinar vivo. A professora D reporta-se à imersão nos ateliês e à transformação no seu modo de conceber o ensino – antes como meio de transmissão do conteúdo, e depois como processo de mediação de conhecimentos. Remete também à empatia com a profissão docente e ao gosto, fundamental à profissão, pelo inter-relacionamento com sujeitos da aprendizagem.

Para o professor F, a sua inserção na docência é recente e está baseada na pesquisa: “A minha trajetória está baseada na pesquisa e extensão. Então estou aprendendo a ser professor neste momento”, diz referindo-se aos ateliês. “Não tinha,

até o momento, reservado um tempo à corporeidade, à imaginação, à sensibilidade e à criatividade. Após o ateliê, começo a pensar sobre como incluir estes componentes”. O professor F é exemplo de como os professores universitários adentram na profissão com a experiência pregressa de pesquisador. A aprendizagem da docência se dá de modo artesanal e por observação de modelos do passado como estudante e de colegas na atualidade. Após o ateliê, esse professor refere um novo aprendizado aberto ao saber sensível, à imaginação e à criatividade.

A professora S remete, nas suas escritas, o lugar da docência ancorado na sua formação inicial como bacharel em Nutrição e explica sua inserção “acidental” como docente no ensino fundamental:

Minha trajetória de formação na docência universitária iniciou ainda na graduação. Como estudante do curso de Nutrição, tornei-me professora de química e física para o ensino fundamental em uma escola estadual no centro de Salvador ao substituir um professor que necessitou afastar-se do cargo durante seis meses. No mesmo período, como forma de exercer a prática docente e exercitar a arte da dança, aprendida desde a infância, iniciei em 1999 atividades de ensino de *jazz dance* e *ballet* para crianças e adolescentes do ensino infantil, ensino fundamental e médio na cidade de Cachoeira, no interior da Bahia, mesmo residindo em Salvador.

Indagamo-nos a propósito da formação pedagógica dos docentes universitários obtida através dos cursos de mestrado e doutorado. Pela terminologia, o mestrado acadêmico deveria objetivar a formação do mestre, do professor. Entretanto, pelo que conhecemos dos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, não há praticamente espaço para a formação docente pela ausência de disciplinas didático-pedagógicas. A não ser pelo Tirocínio Docente,¹ os professores universitários se ressentem bastante dessa lacuna em suas formações.

O saber sensível está presente na condução didático-pedagógica da professora S pela sua abertura ao trabalho integrado entre a pesquisa e o ensino – o conteúdo vivenciado com os alunos na sua cotidianidade –, assim como pelo desejo explícito de incorporar os elementos da arte e da sensibilidade em sua trajetória: “Tenho o desejo de programar mais atividades voltadas à corporeidade e à sensibilidade, incluindo teatro e dança, mas a operacionalização é difícil e a colaboração dos colegas e da instituição para estas atividades ainda não é uma realidade”.

A professora L, de modo similar, começou sua carreira docente no quadro do mestrado e do doutorado, na condição de estagiária na atividade Tirocínio Docente. Ela refere uma aprendizagem da docência restrita à elaboração de plano de aula e à realização de uma aula expositiva. Há a ausência, portanto, de formação didático-pedagógica prévia à assunção da sala de aula, como no caso dos demais professores, quase todos bacharéis. Sua abertura ao componente lúdico fica, entretanto, bastante evidenciada em sua atual prática pedagógica, assim como na prática dos ateliês: “Assim, já trabalhamos com teatro de bonecos, com o projeto Cinemação, cinema, e outros. Esses contatos têm permitido aos alunos produzirem vídeos, mostras de fotografias, *blogs*, *spots* para rádio, atividades educativas com abordagens lúdicas, entre outros”.

¹ Também conhecido como Estágio de Docência (nota do revisor).

A professora L faz um relato mais longo, traduzindo sua experiência de alegria e positividade nas vivências realizadas nos ateliês. Ela refere o aprendizado inovador em suas atuais práticas de ensino: “Vivenciei com grande satisfação e alegria ao ver, enfim, essas temáticas ganharem um espaço de discussão e reflexão na instituição onde trabalho, que, apesar de ser muito inovadora em sua área de *expertise*, deixava a educação... sempre em segundo plano”. Também faz menção à ressignificação do seu trabalho pelo ateliê formativo: “Assim, sou muito grata ao trabalho no ateliê, que já repercutiu em minhas aulas, renovando as possibilidades de criação em um contexto favorável também pelo movimento de reestruturação do curso”.

Em síntese, pode-se afirmar, a partir das escritas autobiográficas e das vivências nos ateliês formativos, que a pesquisa-formação mediante intervenção didática, funcionou positivamente tendo impactado na docência dos professores, produzindo mudanças de comportamento pedagógico. Os professores, de modo geral, apresentaram interesse, sensibilidade e abertura para desenvolvimento de um trabalho sensível e criativo.

Dados dos questionários

Nos questionários do tipo escala de Likert respondidos pelos colaboradores, percebem-se a abertura dos professores para o trabalho pedagógico-didático ludossensível e a conscientização quanto à importância do conhecimento pedagógico-didático para ressignificação de suas práxis.

Dez participantes responderam aos questionários. Operações estatísticas foram realizadas a fim de transformar os dados provenientes do questionário em unidades de análise passíveis de interpretação e, pelo volume de informações obtidas, optamos por apresentar aquelas que dizem respeito de forma mais direta aos objetivos da pesquisa: a questão dos saberes pedagógicos didáticos e o espaço do saber sensível na docência dos professores.

A maioria dos professores (80%) relacionaram fortemente os saberes pedagógico-didáticos ao saber fazer. São, para eles, saberes “adquiridos na prática profissional”; “adquiridos no processo ensino e aprendizagem (PEA), envolvem ferramentas pedagógicas”; “conhecimentos sobre a dinâmica do processo educativo [...] com tecnologias que otimizam esse processo”; “são estratégias”; “são saberes que contribuem no PEA”; “são essenciais ao exercício da docência, planejamento e metodologias”; e “estão relacionados às formas de ensinar (tipo de material ou mídia)”. Outro professor os considera como “métodos e técnicas criativas que permitem o autoconhecimento”.

Quando os colaboradores foram solicitados a identificar alguns desses saberes, 40% os relacionaram a aspectos instrumentais do PEA: a) “uso de filme e músicas”; “variados objetos artísticos, documentos, relatos de experiências, narrativas, audiovisuais”, confundindo técnicas com recursos didáticos materiais; b) “saber do processo educativo; uso de instrumentos para apresentação de temas, vídeos, músicas e *softwares*”, referindo-se a instrumentos e recursos didáticos materiais; c)

“planejamento de aula e escolha de tecnologia que provoque discussões, indagações, pesquisas sobre um tema”, referindo-se a técnicas de ensino. Outros professores (30%) relacionaram saberes a competências e capacidades: “escuta, capacidade analítica e de síntese”. Nesse ponto, os professores associaram o saber às capacidades cognitivas necessárias à docência, como também às competências didáticas, completando: “escuta, articulação entre conhecimento teórico e vivenciais”. E 20% não souberam responder.

Diante dessa questão, apenas uma professora parece possuir uma concepção mais próxima ao que defendemos sobre esses saberes, diferenciando os pedagógicos dos didáticos. Estes referem-se a: “saber elaborar um plano de aula, saber mediar discussões, utilizar diferentes métodos avaliativos”; aqueles compreendem “a educação enquanto processo social e relacional da constituição de sujeitos”.

Sobre como os professores definiram e identificaram o saber sensível, podemos resumir da seguinte forma:

- a) três (30%) o desconheciam ou não o sabiam definir;
- b) um professor o conceituou como “saber mediado pela arte”;
- c) dois o relacionaram a aspectos socioculturais e psicossociais: “é um saber sensível à realidade psicossociocultural”, “construir um saber a partir das experiências dos estudantes, possibilitando profundas reflexões” – são conceitos relacionados à racionalidade, aliando experiências socioculturais a aprendizagens no PEA –, e o mesmo professor continua: “capacidade de escuta e produção de conhecimento a partir do reconhecimento do outro em interação com o conjunto de conhecimentos acumulados”;
- d) dois professores relacionaram esse saber à palavra “sensibilidade”;
- e) apenas uma professora se aproximou do nosso entendimento sobre o assunto, referindo: “é estar atenta as especificidades culturais do grupo de participantes no PEA e ativar dimensões do ser humano para além de sua racionalidade, dando lugar à expressão de particularidades dos diferentes sujeitos, incluindo a dimensão afetiva”.

Em síntese, à exceção de três professores, aos demais falta uma visão mais integrada das duas dimensões: razão e sensibilidade.

Perguntados sobre como o saber sensível estaria presente em suas aulas:

- a) três professores não souberam responder à questão;
- b) um professor se reportou à palavra “sensibilidade”;
- c) cinco professores relacionaram esse saber à linguagem artística: “na utilização de linguagens diversificadas nas aulas”, “no uso de expressões artísticas e lúdicas”; “uma obra de arte pode ser comparada a um tema a ser desenvolvido; interpretação teatral...”; “propomos vivências com música, teatro, filmes, literatura de cordel, contação de histórias dentre outras técnicas que sensibilizam os estudantes para determinados conteúdos”; “através do estímulo à livre expressão dos alunos...”; “do

estímulo ao recurso da arte e expansão da literatura nos seminários que eles organizam...”.

Dentre esses cinco professores:

- a) três mencionaram a articulação desse saber com atividades colaborativas na sala de aula: “elaboração de acordos de convivência”; “a partir de reflexões construídas nos grupos de pesquisa...”; “construção efetiva do programa com a turma”.
- b) dois se reportaram à dimensão afetiva: um professor colocou a palavra “sensibilidade”.

Dentre os cinco que mencionaram a linguagem artística como componente do saber fazer, uma professora enfatizou “o clima de confiança que tento estabelecer com os grupos”.

O que observamos dessas respostas é que os professores citaram aspectos componentes do saber sensível, como a inclusão da linguagem artística nas aulas, o trabalho colaborativo e a criação de atmosfera afetiva. Percebemos que tais elementos estão sempre vinculados ao trabalho com os conteúdos de ensino, no sentido de facilitar sua apreensão. Não obstante, o saber sensível, a nosso ver, envolve ainda outras dimensões do ser, incluindo a corporeidade, a imaginação e a intuição.

Sobre como os professores identificavam o componente lúdico em suas aulas:

- a) 60% deles afirmaram que o lúdico faz parte de suas aulas;
- b) três responderam que é por meio de: “simulação de situações, uso de música, de filmes e jogos”; “os alunos têm liberdade para escolher como querem trabalhar, de modo que trazem jogos, dramatizações, entre outros”; “utilização de produtos fílmicos para estimular a reflexão sobre determinados temas com os alunos; criação de situações-problema usando recursos lúdicos”.

Pelas respostas dos professores, a dimensão instrumental subjaz à percepção do que seja trabalhar o aspecto lúdico na sala de aula.

Concluindo provisoriamente: a triangulação dos dados

Triangulando as informações amealhadas com a pesquisa realizada e buscando responder aos objetivos da pesquisa, podemos inferir, quanto ao primeiro objetivo (Identificar os saberes pedagógico-didáticos referidos pelos professores universitários em cursos na área de saúde), que os professores colaboradores tinham uma noção ainda incipiente sobre os saberes pedagógicos e didáticos, uns mais que outros. À exceção de uma professora, os demais denotaram mobilizar esses saberes, sem, entretanto, identificá-los com clareza. Esse aspecto foi também observado nos questionários, percebendo-se que os docentes se reportavam a uma tipificação confusa dos saberes e à não distinção entre saberes pedagógicos e saberes didáticos. Os saberes didático-pedagógicos identificados e referidos pelos docentes foram:

“escuta, articulação entre conhecimento teórico e vivenciais”; “técnicas, habilidades de comunicação e relacionais”; “uso de filme e músicas”; “objetos artísticos, documentos, relatos de experiências, narrativas, audiovisuais”; “saber do processo educativo”; “uso de instrumentos para apresentação de temas, vídeos, músicas, *softwares*”; “planejamento de aula e escolha de tecnologia que provoque discussões, indagações, pesquisas sobre um tema”, “metodologia no trabalho com mulheres, oficinas de autoconsciência”; “aprendizagem colaborativa; aprendizagem significativa; prática dialógica; uso de tecnologias”.

Como resultado para o segundo objetivo (Evidenciar o espaço concedido ao saber sensível nas práticas dos professores, mediante análise de suas representações), percebemos, por meio dos ateliês, que os professores apresentam abertura para uma prática pedagógica raciovitalista, demonstrando (inclusive em suas escritas) a importância de se trabalhar o ensino associado à pesquisa, tornando o conteúdo disciplinar mais vivo e pulsante para o alunado. Há toda uma prática já vivida no trabalho pedagógico desses professores, que alia a pesquisa ao ensino de diferentes formas, umas mais criativas e lúdicas que outras (com uso de oficinas, cinema, dramatizações), o que remete também ao grande potencial para que o saber sensível se faça presente. O saber sensível e o lúdico são, de alguma maneira, dispositivos potenciais para as práticas dos professores que, em maioria, se reportam a essas dimensões numa perspectiva ainda instrumentalizadora, como uso de recursos: filmes, jogos, representações.

Quanto ao terceiro objetivo (Evidenciar, descrever e explicar as relações entre saberes pedagógico-didáticos, saber sensível e profissionalidade dos professores colaboradores), obtivemos como principal resultado que a profissionalidade significa um conjunto de saberes – habilidades, conhecimentos e valores – mobilizados no exercício profissional. No caso da docência, são saberes pedagógicos e didáticos mobilizados, sobretudo, na sala de aula. Os saberes pedagógicos dizem respeito às concepções de educação, de ensino, de aprendizagem; e os didáticos referem-se a conhecimentos e habilidades desenvolvidos na sala de aula em relação ao ensino e à aprendizagem. Os professores se referem à mobilização desses saberes, ressignificando suas práticas. Isso foi verificado com as escritas autobiográficas quando avaliam suas participações nos ateliês didáticos, sobretudo, em dois pontos fundamentais: 1) a superação do ensino-transmissão para uma visão de mediação de conhecimentos e saberes; 2) a inclusão, com maior evidência, do saber sensível e do lúdico em suas falas. Há que se mencionar a valorização percebida em relação a esses saberes.

Referências bibliográficas

- ARDOUREL, Yves. *Vers une nouvelle société de la connaissance*. Bordeaux: Ed. Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 2. reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. 3. ed. Curitiba, PR: Criar, 2004.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Edunijui, 2002.
- LEVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- LIBÂNIO, José Carlos. Educação, pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. (Org). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-129.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto. *Etnopesquisa crítica: etnopesquisa formação*. São Paulo: Liber, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. *Éloge de la raison sensible*. Paris: La Table Ronde, [1996] 2005.
- MAFFESOLI, Michel. *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. 3. éd. Paris: La Table Ronde, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. *Entretien avec le sociologue Michel Maffesoli*. Interrogé par: Michaela Fiserova. 19 févr. 2006. Disponível em: <<http://www.sens-public.org/article193.html?lang=fr>>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.
- MORIN, Edgar (Org.). *Le défi du XXIe siècle: relier les connaissances*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

PIMENTA, Selma G., ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROHART, Jean-Daniel. *Comment enchanter l'école? Plaidoyer pour une éducation postmoderne*. Paris: Dervy, 2013.

Cristina d'Ávila, doutora em Educação com pós-doutorado em Formação de Professores pela Universidade de Montreal, Québec, Canadá, e pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 5 – Sorbonne, Paris, França, é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e professora associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Leciona, em curso de graduação, o componente Didática e, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, a disciplina Docência no Ensino Superior. É membro da Rede Inter-Regional de Pesquisadores sobre Docência na Educação Superior (Rides) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (Gepel)

cristdavila@gmail.com

Recebido em 30 de setembro de 2016

Aprovado em 19 de outubro de 2016