

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

A centralidade da didática na formação de professores e as contribuições da didática sensível

The centrality of didactics in teacher education and the contributions of sensitive didactics

La centralidad de la didáctica en la formación docente y los aportes de la didáctica sensible

Cristina d'Ávila 

Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil
cristdavila@gmail.com

Márcia Mineiro 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil
marcia@uesb.edu.br

Recebido em 14 de outubro de 2024

Aprovado em 23 de outubro de 2024

Publicado em 16 de maio de 2025

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a centralidade da Didática sensível na formação de professores pelo dispositivo do Ateliê Didático, discutir o papel da Didática geral e das didáticas específicas na formação de professores, abordando os reflexos de sua desvalorização nos currículos e na educação, e evidenciar a contribuição da Didática sensível para a formação de professores universitários por meio das ressignificações promovidas na experiência dos Ateliês Didáticos. A motivação para sua escrita parte da verificação do papel que vem sendo subsumido pelas Didáticas específicas. Não obstante, a Didática possuir centralidade na formação de professores, esta disciplina científica vem sendo invisibilizada, quando não desaparecida dos currículos dos cursos de Licenciatura. Nesse interregno, interessa trazer as contribuições da Didática Sensível para a formação de professores, uma abordagem inovadora, baseada no pressuposto da integralidade da constituição dos seres humanos (corpo-mente-emoções) que necessita ser mobilizada e respeitada nos espaços educacionais, seja na Educação básica ou superior. Para o artigo em questão, apresentou-se o exemplo dos Ateliês Didáticos (AD), um dispositivo formacional voltado para professores universitários, baseado na Didática sensível. Metodologicamente empreendeu-se uma pesquisa-formação suportada por survey eletrônico, interpretada pela análise de conteúdo temática, disposta em três categorias: Didática Sensível, Formação docente

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

e Ressignificações. Depreendeu-se dos resultados da pesquisa com professores envolvidos nos AD, não somente seu teor inovador, mas também ressignificações importantes sobre a formação docente e o papel de centralidade da didática sensível nela.

Palavras-chave: Didática; didáticas específicas; Didática sensível; formação de professores.

ABSTRACT

The article aims to analyse the centrality of Sensitive Didactics in teacher formation through the Didactic Atelier device, to discuss the role of General Didactics and specific didactics in teacher formation, addressing the repercussions of their devaluation in curricula and education, and to highlight the contribution of Sensitive Didactics to university teacher formation through the resignifications promoted by the experience of Didactic Ateliers. The motivation for his writing comes from the verification of the role that has been subsumed by the specific Didactics. Despite of the fact that Didactics is central to teacher education, this scientific discipline has been made invisible, if not disappeared from the curricula of undergraduate courses. In this interregnum, it is interesting to bring the contributions of Sensitive Didactics to teacher education, an innovative approach, based on the assumption of the integrality of the constitution of human beings (body-mind-emotions) that needs to be mobilized and respected in educational spaces, whether in basic or higher education. For the article in question, we bring up the example of the Didactic Ateliers (AD), an educational device geared towards university professors, based on the sensitive Didactics. Methodologically, a research-formation was undertaken supported by an electronic survey, interpreted by thematic content analysis arranged in three categories: Sensitive Didactics, Teacher Education and Resignifications. It was deduced from the results of the research with teachers involved in AD, not only its innovative content, but also important resignifications about teacher education and the role of centrality of sensitive didactics in it.

Keywords: Didactics; specific didactics; Sensitive didactics; teacher education.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar la centralidad de la Didáctica Sensible en la formación de profesores a través del dispositivo del Taller Didáctico, discutir el papel de la Didáctica General y las didácticas específicas en la formación docente, abordando los reflejos de su desvalorización en los currículos y en la educación, y evidenciar la contribución de la Didáctica Sensible a la formación de profesores universitarios mediante las resignificaciones promovidas en la experiencia de los

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Talleres Didácticos. La motivación de su escritura proviene de la constatación del papel que ha sido subsumido por las Didácticas específicas. A pesar de que la Didáctica es central en la formación docente, esta asignatura científica ha sido invisibilizada, cuando no desaparecida, de los planes de estudio de los cursos de pregrado. En este interregno, es interesante acercar los aportes de la Didáctica Sensible a la formación docente, un enfoque innovador, basado en el supuesto de la integralidad de la constitución de los seres humanos (cuerpo-mente-emociones) que necesita ser movilizada y respetada en los espacios educativos, ya sea en la enseñanza básica o superior. Para el artículo en cuestión, traemos el ejemplo de los Talleres Didácticos (TD), un dispositivo formativo dirigido a profesores universitarios, basado en la Didáctica sensible. Metodológicamente, se realizó una investigación-formación apoyada en una encuesta electrónica, interpretada mediante análisis de contenido temático organizado en tres categorías: Didáctica Sensible, Formación Docente y Resignificaciones. De los resultados de la investigación con docentes involucrados en el TD se dedujo no solo su contenido innovador, sino también importantes resignificaciones sobre la formación docente y el papel de centralidad de la didáctica sensible en ella.

Palabras clave: Didáctica; didácticas específicas; Didáctica sensible; formación de profesor.

Introdução

A didática é central para a formação de professores. Deslindemos as razões que amparam nosso argumento; primeiramente, a Didática se constitui, para além de disciplina científica, como campo epistemológico. Pelas duas vertentes pode-se compreender que a centralidade desta na formação de professores reside no seu objeto: o processo de ensino (e aprendizagem, não inexorável). O ensino é o seu foco, sendo sua direção guiada sempre pelos processos que conduzem potencialmente ao aprender e à sua consolidação, à aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que este campo de conhecimento além de investigativo, é de natureza intervintiva - mediacional. Ademais, é matéria de ensino, destarte a Didática ensina a ensinar.

Subsidiadas em outros autores (Ausubel, 2009; Vygotsky, 1993), é a aprendizagem que impulsiona o ensino, assim como tudo o que envolve o ato de aprender. E há uma diferença aí entre o ato de aprender (que envolve o ritual, o comportamento de cada um, idiossincrasias e aptidões) e a aprendizagem (enquanto

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

processo que se constitui no cérebro, nos sentidos corporais e na alma da pessoa). O ato de aprender é o comportamento, é a ação que precisa ser despertada. A aprendizagem é o processo interno que se desenvolve e se consolida no sujeito. E, para se aprender, inicialmente, é necessário desejar aprender. Consideremos a ideia freudiana de que o desejo é o motor de todas as coisas: primordial início, força motriz e com suas pulsões, força motivacional. Assim, o papel do professor/a está em mover este desejo na sala de aula: tentar acordá-lo, se inconsciente, despertá-lo, desde que residente no sujeito.

O processo de aprender é mediado, primeiramente, pela cultura e seus artefatos culturais, o mundo simbólico da cultura. E o símbolo mais importante da cultura humana, de acordo com Vygotsky (1993), é a linguagem, a linguagem falada inicialmente e depois a escrita, que nos favorece na aproximação ao universo simbólico que constitui os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pelos seres humanos.

A essa primeira mediação de caráter simbólico, Vygotsky (1993) chamou de mediação cognitiva e, para além da epistemologia genética de Piaget, concebeu essa mediação cognitiva – a aprendizagem – de forma interrelacional desde o princípio: de fora para dentro – interpsíquica –, introjetando o que percebe e vê no seu meio, e depois dentro do sujeito – intrapsíquica – ocasionando transformações nas suas capacidades de pensar, raciocinar etc. Essa elaboração vygotskiana parece deixar de fora o aspecto sensível.

Vygotsky (1993), Piaget (1965) e outros construtivistas dizem que, para aprender, precisamos de uma estrutura cognitiva que nos permita compreender intelectualmente diversos objetos de conhecimento – decifrá-los, transformá-los em esquemas de pensamento, localizados, em tese, no hemisfério cerebral ligado ao raciocínio lógico-matemático-linguístico: o lado “racional” do cérebro.

Contudo, neste ponto, queremos acrescer outros elementos, para além do intelecto, que outros autores já mencionaram (Gardner, 1995; Winnicott, 1975): as emoções, os sentidos com suas pulsões, e a corporeidade; em uma só palavra, a dimensão do sensível: do sentir com o corpo, com as emoções e também com a razão.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Ou concretamente, o hemisfério cerebral ligado à emoção, às artes, à música, às cores – o lado “sensível” do cérebro. Destarte, conjugamos aspectos do humano inexoravelmente vinculados ao ato e a todo processo que circunda a aprendizagem.

A escola, pois, já pratica um tipo de mediação, que podemos chamar de mediação escolar; ou seja, estudantes aprendem valores sociais e culturais através da escola, dentro de seus intramuros. Mas, na sala de aula, mais atores entram em cena, cabendo destacar os outros estudantes, o material educativo e, principalmente, o professor. A essa mediação, Lenoir (1996) chamou de *Mediação Didática*. Relativa pois, ao ensino, objeto da didática. Conceito ao qual acrescemos o elemento pedagógico que expande a compreensão do didático para um fenômeno maior: o educacional. Passemos a usar a expressão, pois, Mediação Didático-Pedagógica.

Dessa maneira, a Didática ocupa um lugar central na formação de professores que, por sua vez, em curso superior profissionalizante, sofre outras mediações, senão vejamos: a mediação que realiza a própria Universidade e curso, na relação que estabelece entre o estudante e o mundo sociocultural (lugar). A escola possibilita também outras mediações que praticam os outros estudantes, os colegas futuros de profissão (pares); a mediação que pratica em si os materiais educativos, livros, autores, filmes, internet e a imersão na cibercultura (materiais). Também há a mediação de caráter didático-pedagógico que praticam os professores de modo geral (docente em geral), e a mediação que pratica de modo específico e, portanto, de modo mais centralizado que os outros, o professor de Didática (docente de didática).

Em síntese a **Erro! Fonte de referência não encontrada.** procura ilustrar a título “didático” o universo mediado em que o estudante se encontra.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Figura 1 – Universo mediado do estudante



Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa em tela tem como objetivo precípua analisar a centralidade da Didática Sensível na formação de professores universitários, materializada na experiência do Ateliê Didático – um dispositivo de formação pedagógica continuada docente, em desenvolvimento na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Adicionalmente, buscou-se ainda evidenciar a contribuição da Didática Sensível para a formação de professores universitários por meio das ressignificações promovidas na experiência dos Ateliês Didáticos.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a introdução e, nesta, a inclusão da problemática que impulsionou a pesquisa; depois a fundamentação teórica referente à Didática, às Didáticas disciplinares específicas e à Didática Sensível (processo de formação e princípios operacionais); em seguida, apresentamos as escolhas metodológicas, as quais são sucedidas pela análise de dados categorizadas tematicamente em: Didática Sensível, Formação docente e Ressignificações; arrematamos com considerações finais e referências.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Referencial teórico

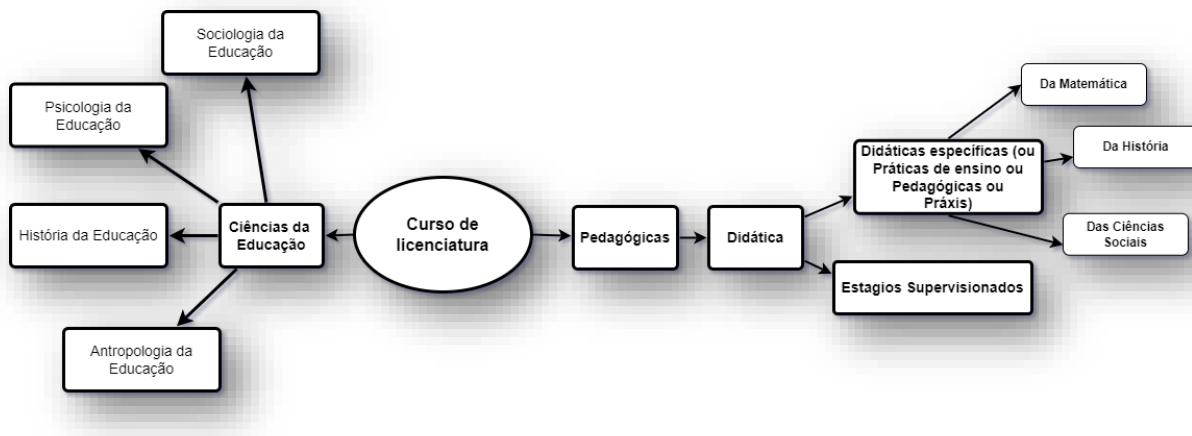
A Didática, as Didáticas disciplinares específicas e seu papel na formação de professores(as)

Que lugar ocupam a Didática e as didáticas disciplinares específicas no curso de licenciatura que forma professores (as práticas de ensino, os estágios e as disciplinas provenientes das ciências da educação (como a Sociologia, a Psicologia e a História da educação)? A diferença está em que a Didática é a matéria da qual se originam as disciplinas pedagógicas que, por definição, são formadoras dos professores, tais como as didáticas específicas e os estágios supervisionados. A didática é a ciência do ensino, compreendida em amplo espectro; e os componentes curriculares específicos estudam o ensino especificamente voltado para as disciplinas que se vai ensinar. Estamos falando, pois, de dois blocos disciplinares importantes para a formação de professores.

A

Figura 2 – sintetiza, em linhas gerais, os grupos de matérias em cursos de licenciaturas.

Figura 2 – Blocos de matérias em cursos de licenciatura



Fonte: Elaboração própria.

A Didática tem papel fundamental na formação de professores, assim como as didáticas disciplinares específicas. Uma não substitui a outra. Ambas têm potencial enorme “na” e “para a” formação de futuros professores, em todos os segmentos de ensino.

Contudo, nessa equação há o problema da inversão (ou substituição). Há uma compreensão, equivocada, de que as didáticas específicas substituem o papel da didática geral, e isso tem trazido, como consequência, o esvaziamento da Didática nos currículos da Licenciatura. As didáticas específicas ensinam o conteúdo didático vinculado ao conteúdo disciplinar específico – a Física, a Química, a História, a Geografia etc. Todavia, não substituem a didática geral.

Talvez este equívoco conceitual e prático no currículo das licenciaturas, seja um problema de “aligeiramento”, o qual é estratégia muito útil de uma concepção tecnicista de educação, presente inclusive nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura, instituídas a partir da Resolução n. 02/2019 (Brasil, 2019). Em consonância com o movimento conservador vigente no Brasil àquela época, pós-golpe parlamentar e ascensão de um governo de extrema direita, o documento em tela reservava à didática uma função absolutamente afinada ao ideário neoliberal pragmatista subjacente à política educacional brasileira pós-2016.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em dezembro de 2019 (Brasil, 2019), redefine Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN-BNC). As Diretrizes e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), referendada nas Resoluções CNE – Conselho Pleno (CP) nº 02/2017 e CNE-CP nº 04/2018(Brasil, 2017; 2018).

A orientação político-pedagógica presente nas DCN-BNC reflete a opção pela vertente neotecnicista traduzida no ideário do currículo por competências. São características marcantes desta pedagogia: a pseudoneutralidade científica, a ênfase

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

da formação na perspectiva pragmatista mercadológica e os fundamentos da psicologia comportamentalista skinneriana.

Percebemos que o ponto fulcral da aparente “desimportância” (desvalorização/inversão) da didática geral em detrimento das didáticas específicas reside em uma estratégia neoliberal de sucateamento da educação: o aligeiramento e corte de gastos fantasiados de eficiência. Perde-se qualidade, profundidade e densidade formativa; desvia-se o foco central da ensinagem (Anastasiou; Alves, 2003) e da aprendizagem para âmbitos acessórios, mas atende-se ao gosto da sociedade do desempenho, do cansaço e da psicopolítica neoliberal (Han, 2017; 2023) através do corte de recursos, pela abreviação temporal - que aporta, em larga escala, um exército de “mão-de-obra” de reserva disposto a ganhar menos (visto que está em começo de carreira, entre outros fatores socioeconômicos de dependência financeira) e que de forma conjunta sucateiam e debilitam a educação, em especial, a educação pública - permitindo a concretização do trabalho neoliberal no âmbito educativo (Ball, 2022; Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019).

Figurativamente, fala-se de uma árvore (educação) na qual corre em seu caule uma seiva pelo duto central de largo calibre (didática geral) que deriva em galhos axilares pelos quais correm a seiva por vasos menos calibrosos (didáticas específicas). A triste realidade que se vislumbra atualmente é a supressão quase absoluta da seiva central. Acreditamos que seja fácil depreender o que acontece com essa árvore no momento, bem como sua tendência próxima.

Acreditamos também que para muitos é difícil enxergar essa realidade, justamente pelo reflexo de uma formação empobrecida com o corte da seiva didática; é que fica difícil enxergar aspectos político-econômico-ideológico subjacentes à Educação quando se tem uma formação docente precarizada e superficial. Quando a seiva de nutrição central é cortada/racionada e em seu lugar, passa-se a nutrir-se de uma seiva mais rala ou em pouca quantidade instala-se a carência de nutrientes.

Esses, por sua vez, passam a chegar de forma artificial, introjetados em programas complementares realizados com materiais construídos à luz dos paradigmas do capital, em pós-graduações, geralmente não presenciais, e/ou cursos

paralelos, também à distância, geralmente, ofertados por fundações não-governamentais e/ou particulares - em maioria - cujo interesse subjacente é fortalecer ideologicamente o neoliberalismo no fazer-pensar docente (suprimindo o conhecimento crítico-emancipatório) e, por desvios de foco, todos voltados a uma "modelagem comportamental" "exigida pelo mercado".

Para isso, conta-se com uma ideologia de resiliência que é necessária para que se aceite o acúmulo de funções, o quantitativismo, o produtivismo em meio à positividade e o "engajamento motivacional", sem reclamar, logrando assim o apagamento consciencial e uma consequente naturalização da (auto)exploração.

A reversão deste dantesco excerto da realidade é complexa, todavia arriscamos dizer que ela perpassa pela restauração do valor e da centralidade da didática geral, com ênfase em seu objeto (o processo de ensino) alicerçado pelas dimensões que a compõem (humana, técnica e político-social) (Candau, 2012).

Deixar pensar que o debate sobre a didática, sua diminuição de espaço curricular e consequente exaltação das didáticas específicas etc. é bobagem, pode ser: ingenuidade (fruto de formação precarizada) ou estratégia urdida para "neoliberalizar" a educação.

As potenciais contribuições da Didática Sensível no processo de formação de professores.

Voltando ao processo mediacional que configura o saber didático, é preciso pensar em uma dimensão que muitas vezes não é muito valorizada na educação superior: a dimensão do sensível como um outro tipo de racionalidade, que não secciona o aspecto intelectual dos aspectos sensorial e emocional (d'Ávila, 2022).

Das motivações que levaram à elaboração da Didática Sensível (DS), cabe citar a nefanda herança deixada pela racionalidade instrumental. Oriunda da ciência na Idade Moderna, que negou a dimensão emocional ou a secundarizou desde o cartesianismo; essa descrença e ênfase exagerada na razão intelectual ficou congelada no tempo e adentrou com força na escola e universidade.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

A segunda motivação, é que depois das revoluções científica e tecnológica, o advento de ciências novas, como a neuropsicologia, trouxeram no seu bojo outras possibilidades de se interpretar a inteligência humana, incluindo-se outras capacidades, cabendo destacar a capacidade sensível, cenestésica e emocional. Livrando-nos, pois, da anestesia que historicamente nos imantou.

O terceiro pilar motivacional instala-se no conhecimento da teoria de Edgar Morin (2016), Maffesoli (2005), Duarte Junior (2004) e Paulo Freire (1980; 2000) que possibilitou a d'Ávila (2022) reunir elementos de composição ao constructo da Didática Sensível. Destaca-se Freire com a pedagogia do diálogo. Com efeito, na DS a dialogia é parte estruturante. Um diálogo compartilhado entre professores e alunos numa relação todos-todos: “O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação”. (Freire, 1980, p. 83).

E por fim, talvez a quarta motivação resida nas características do público juvenil, adulto, infantil em suas pulsões eróticas. Na tentativa de explicar a necessidade de uma nova didática que gere boas consequências para a formação de um novo professor para este mundo velho, concluímos que as coisas não são inertes. A vida é pulsante e pede aqui, agora, o nós. Todos juntos em busca da mudança de paradigmas transformadores.

Como pressupostos conceituais essenciais à DS, trazemos à baila a ideia do Saber sensível (elaboração de Maffesoli (2005)), estudioso da sociedade contemporânea, compreendida através de suas pulsões, agremiações eróticas e sensíveis entre jovens no mundo contemporâneo. O saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível, presente num nível sutil do ser, do 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. Pode-se afirmar, resumidamente, que o inteligível é o conhecimento abstratamente articulado pelo cérebro, que mobiliza signos lógicos e racionais, e a sensibilidade se refere à sabedoria do corpo e se manifesta em diversas situações da vida corrente. Cabe à mediação dos professores estreitar esses laços

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

entre a apreensão totalizante do real e a compreensão inteligível dos objetos de conhecimento (d'Ávila, 2016).

Maturana e Varela (1997), e muitos outros estudiosos da neurologia, psicologia e da neuropsicologia, como Gardner (1995) e Antonio Damasio (2009), são referentes importantes para a formulação da DS.

Damasio (2009) concluiu que a capacidade de expressar e sentir emoções é essencial para adotar os comportamentos racionais. Em outras palavras, não há separação entre pensar e sentir quando pensamos e participamos. Os valores morais e o contexto estão sempre em jogo. Por que, então, desconectar a razão da emoção no processo de ensino e de aprendizagem? Qual a potencialidade da DS para a formação de professores? E, ainda, como operar com a DS?

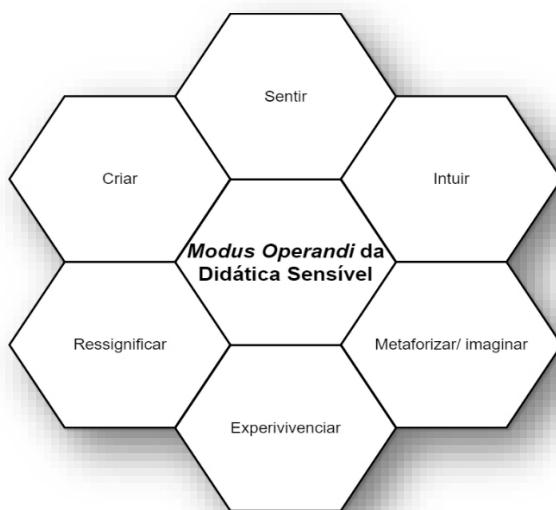
Didática sensível: os princípios operacionais

Na DS comprehende-se que o aprender passa pelo sentir, pelo intuir para compreender e agir. Passa pelo imaginar, para se liberar o pensamento criativo e tornar as pessoas capazes de produzir conteúdos novos. Não há linearidade nos processos. D'Ávila (2022) chama a atenção para o fato de que esses processos podem se entremear e seguem uma coreografia subjetiva e singular. Na Figura procurou-se sintetizar o *modus operandi* da Didática Sensível, que está descrita com mais detalhes em seguida.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Figura 3 – *Modus operandi* da Didática Sensível



Fonte: Extraído de d' Ávila (2022, p. 97), elaboração própria.

- a) *Sensibilização* - Pelo sentir o que se deseja é caminhar do estésico (o sensível) ao estético (linguagem artística); e da expressão estética à racionalidade dos conhecimentos. Estesia vem do grego *aisthesis* que significa sentir. Assim, seu contrário – Anestesia (do grego antigo *av-*, *an-*, "ausência"; e *αἰσθησίς*, *aisthēsis*, "sensação") - significa o não-sentir. A ciência e enunciados científicos e, também, a educação em seus processos pedagógicos devem despertar sentimentos e inteligibilidades;
- b) *Metaforização e imaginação* - Propugnamos um adentrar pelas metáforas criativas como caminho instigante para alcançarmos a dimensão estética e, assim, aproximarmos os estudantes dos objetos de conhecimento. As metáforas lúdicas e artísticas abrem caminhos para a imaginação e o pensamento criativo. Morin (2016) afirma que estética é um dado fundamental da sensibilidade humana antes de ser o caráter próprio da arte. O uso das metáforas criativas é mobilizador de aprendizagens, posto que provocam nos partícipes uma abertura para aprender e uma sensação de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

encantamento ou de deslocamento para uma outra esfera que não apenas a racional. As metáforas permitem a imaginação – base inicial do pensamento criativo. Imaginar está para além de observar tão simplesmente, depende de contemplar, ou fruir. É aporte da metáfora lúdica uma possibilidade de associação cognitivo sensorial que interconecta a referência metafórica ao novo conteúdo que chega para o indivíduo, movendo emoções;

- c) *Problematização* - As problematizações partem da vivência dos dilemas, das contradições, dos conflitos que portam os aprendentes. Os dilemas são dramatizados, refletidos e evocados em discussões coletivas, sendo trabalhados, primeiro, individualmente e depois transformados em polêmicas coletivas. Este trabalho oferece, assim, uma oportunidade importante para a ressignificação da práxis. A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2009), é desafiadora. Tal qual enigma, a problematização do conhecimento mobiliza raciocínio lógico, diverte, e conduz cada sujeito a sua própria caminhada intelectual em direção a possíveis soluções;
- d) *Ressignificação de saberes e criação* - O grau de elaboração no processo de ressignificação por parte dos estudantes vai depender da capacidade de revisão, diferenciação, coordenação, e pertinência na vinculação entre o que se sabe e o que se pode aprender, e a progressão das aprendizagens. A modificação dos esquemas de conhecimento precisa ser provocada pelos professores, mobilizando-se a experivivência problematizadora. A dimensão sensível da aprendizagem não acontece em separado da dimensão cognitiva. O importante aqui é a mediação docente, à qual cabe explorar o conhecimento através de métodos sensíveis, visando à apreensão dos objetos de conhecimento numa perspectiva global, sensorial estésica, estética, lúdica. Esta etapa visa estimular e permitir o emergir de novas compreensões e condutas e criação autoral de um pensamento próprio.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Estes são os princípios operacionais que regem a abordagem sensível na prática pedagógica, tal como engendramos até o presente. É importante considerar que os passos da coreografia didática, podem sempre mudar de direção, sua lógica não é linear.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, este trabalho foi construído por pesquisadoras que assumem uma investigação qualitativa apoiada no paradigma interacionista e crítico (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022), com pensamento construído pela lógica dialógica e indutiva, de natureza teórica e cujos objetivos são exploratórios.

Tratou-se de uma pesquisa no campo da didática, mais especificamente na Pedagogia, e proceduralmente mista: Fundamentada epistemologicamente na Pesquisa-Formação (Ferreira, 2015; Josso, 2007, 2008) para retratar uma experiência formacional (desenvolvida na UFBA para docentes universitários, sob formato de ateliês didáticos) (d'Ávila; Madeira; Guerra, 2018) e se materializou pragmaticamente para a produção de dados (em função das condições de ensino remoto/híbrido – durante e pós-pandemia) em Survey eletrônico (pesquisa de opinião¹) (Babbie, 1999; Mineiro, 2020).

Os Ateliês Didáticos²(AD) constituem um dispositivo de formação vinculado ao Núcleo de Assessoria e Formação Pedagógica (NUFAP), dedicado à formação de professores universitários e institucionalizado em 2021.

O trabalho didático-sensível nos ateliês traz à luz as autonarrativas ou escritas biográficas pelas quais espera-se:

- a) Analisar implicações das narrativas de formação nas práticas educativas a partir da escrita de si revelada nas narrativas da trajetória de escolarização;
- b) Reconhecer que a aprendizagem da docência se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta.

A formação nessa perspectiva é realizada em dois eixos: a) O indivíduo entra no processo de objetivação e, por meio da reflexão, identifica-se como aprendiz; b) ele compara suas ideias e teorias com as do grupo ou professor-formador envolvido na sua experiência e elabora sínteses (Josso, 1991). Assim, investigar histórias de vida abrange um movimento que reconsidera a formação como trabalho de reflexão sobre trajetórias de vida (Novoa, 2002), podendo ser considerado uma nova abordagem de formação e autoformação.

Ainda que Zabalza (2004) chame a atenção para o trabalho realizado com diários de professores – referindo-se a estudos sobre identidade, dilemas e subjetividades dos sujeitos – na pesquisa realizada, a parte identitária das narrativas produzidas permaneceu restrita para os próprios colaboradores, ou seja, elementos pessoais foram suprimidos, para não possibilitar identificação caracterizando o formato permitido pela legislação sem obrigatoriedade de submissão ao Comitê de Ética para pesquisas de opinião e/ou com fito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento.

Assim, apresentamos neste artigo excertos das falas de professores do Ensino Superior que voluntariamente se inscreveram e vivenciaram o processo formacional dos AD no ano de 2021. Eles não foram identificados (apenas são referenciados pela junção do nome “participante” e o número da ordem de recebimento da postagem, por exemplo, “Participante 3”), aderiram livremente e expressaram suas opiniões ao produzir narrativas autobiográficas pelo instrumento eletrônico “Diários online”, presente na plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) da UFBA – foram 97 inscritos para a formação, todavia nem todos aderiram e/ou permaneceram até o final do AD; contou-se somente com 25 postagens voluntárias, cuja origem predominante é de pessoas do sexo feminino (72%).

Os registros narrativos foram codificados com auxílio do software livre de análise qualitativa QualCoder (Curtain, 2022), conformando três categorias

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

apriorísticas: Didática Sensível, Formação Docente e Ressignificação, como ilustrado pela **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Figura 4 – Categorias e codificações



Fonte: Elaboração própria com base no *print* de tela do programa QualCoder.

Para a interpretação dos dados, inicialmente fez-se uma análise textual simples através do *Software AntConq* (Anthony, 2022) para levantar palavras e expressões que mais se repetissem e que indicassem caminhos interpretativos. Assim, foi possível criar algumas ilustrações que deixassem a etapa analítica mais didática e sensível. Posteriormente, usou-se análise de conteúdo (Bardin, 2011) temática ancorada no suposto de que os AD estão fundados sob a Didática Sensível e Pedagogia Racioculturalista (d'Ávila, 2018; 2022), porque incluem vivência e experimentação para transformação da estrutura profissional: seus saberes, suas memórias, sua dinâmica, identidade e profissionalidade; incluem a dimensão lúdica na docência e o saber sensível. Passemos à interpretação das categorias analíticas.

Análise dos dados

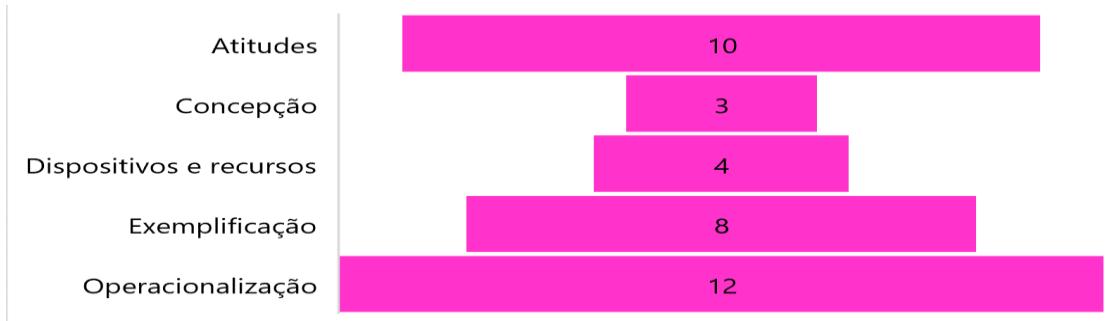
Didática Sensível

Os 37 trechos das narrativas que se referiram à Didática Sensível foram agrupados em cinco códigos, cujos quantitativos estão descritos na **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Figura 2 – Categoria "Didática Sensível": códigos agrupadores



Fonte: Elaboração própria.

Atitudes ensejadas pela Didática Sensível segundo os colaboradores são de mobilizar o desenvolver o desejo de aprender, de saber mais, de ir além, transmutando linguagens, permitindo “vários *insights bacanas*” (Participante 4); associações entre conhecimentos e realidade (a vivência/realidade/contexto do outro é fundamental) mediados, entre outros fatores, pela participação, pelo acolhimento, pela escuta, alto astral. Todavia, os participantes reconhecem que “o pensar sobre isso não é simples, nem o sentir. É necessário buscar serenidade para se posicionar adequadamente, aprendendo cotidianamente” (Participante 22).

Isso se coaduna com a aprendizagem significativa de Ausubel (2009) e com “[...] a concepção raciovitalista que considera a experiência sensível e critica o binarismo corpo e mente, sujeito-objeto[...]” (Participante 9). Destarte, concebe-se uma didática alicerçada no diálogo, na autonomia e que parte da vivência compartida e criativa. Tal concepção, logicamente, vai de encontro ao que está presentemente difundido na sociedade da positividade-produtividade e do cansaço (Han, 2017) privilegiando a produtividade e as quantificações, a produção racional ou a economia da emoção, pois esta é “dinâmica, situacional e performativa. O capitalismo da emoção explora exatamente essas características” (Han, 2023, p. 65). Sensibilidade, em desequilíbrio com a razão, facilita a exploração (Mineiro; Ferreira, 2024), visto que não se conjuga emancipação, reflexão, criticidade, racionalidade e sensibilidade.

As exemplificações trazidas pelos colaboradores se referiram prevalentemente a atividades/ dispositivos digitais voltados para a interação-aprendizagem, tais como:

ducação revista
do centro de UFSM ISSN: 1884-6444

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Padlet, Mentimeter e Roleta. Suspeita-se que o fato do AD ter decorrido em ambiente híbrido de educação, as estratégias e recursos didáticos eletrônicos – novidades para a grande maioria dos participantes – fizeram mais “sucesso” na memória e referências nas narrativas como exemplos de recursos funcionais para a Didática Sensível, entretanto o “Diário” enquanto instrumento didático-pedagógico também foi aventado pelos participantes, a exemplo de: “Fico pensando sobre criatividade, sobre liberdade, ao propor essa tarefa do diário” (Participante 3).

Na operacionalização da Didática Sensível, prioriza-se a escuta sensível e o conhecimento prévio dos alunos, criando oportunidades para o diálogo e aprendizado autêntico (Freire, 2000). Ao dividir a turma em grupos para discussões focadas e incorporar uma curadoria de vídeos (músicas, poesias, entre outros materiais), superam-se juntos as dificuldades de escrita e as tensões. A inclusão de discussões sobre vivências pessoais e expectativas sobre o componente curricular em estudo pode fortalecer o vínculo com os alunos, diminuindo tensões. Isso unido à resolução de desafios/problemas didáticos durante as aulas, promove um ambiente de aprendizado acolhedor e colaborativo. Como exemplifica o Participante 5, que relatou a mudança em sua prática docente em função do Ateliê Didático: “[...]passei a ouvir mais os alunos, dar mais espaço para suas opiniões, dificuldades [...]” (Participante 5). Apresenta-se a

Figura 3 construída com o texto dos trechos codificados para a categoria Didática Sensível.

Figura 3 – Nuvem de palavras: Didática Sensível



Fonte: Elaboração própria

A adoção de dispositivos/estratégias de potencial lúdico (digitais ou não), com a utilização de diários pedagógicos, permite uma maior interação e entendimento dos alunos, dando vida concreta (operacionaliza-se) à Didática Sensível. Tudo isso é guiado pela escuta atenta aos alunos, dando espaço para suas opiniões e dificuldades, negociando tarefas, em meio à proposição e resolução de questões e desafios.

A promoção da aprendizagem sensível operacionaliza-se, sendo importante permear a ação docente por diversas metáforas, a corporeidade, a arte e a ludicidade como mediadores desse processo. Ao provocar o desejo de aprender e ajudar os alunos a desenvolverem um novo olhar sobre seus saberes prévios, o educador contribui para a formulação de suas próprias sínteses e compreensões. O Participante 7 afirmou que: “Tenho tentado utilizar cada vez mais as atividades que trazem música, poesia, livros e imagens, de diferentes artistas, para um aprendizado mais sensível, interativo e participativo.” Depreende-se que a interatividade na sala de aula e o diálogo são fundamentais, bem como que, através da música, poesia, leituras, vídeos e a natureza, o professor busca alimentar o pensamento crítico e estimular a curiosidade, iniciando as aulas com estímulos sensoriais (Freire, 2000).

O objetivo é permitir que os alunos formem seu próprio conhecimento, a partir de suas realidades, e ao mesmo tempo, experimentem a liberdade de expressão, como na tarefa do diário.

Formação Docente

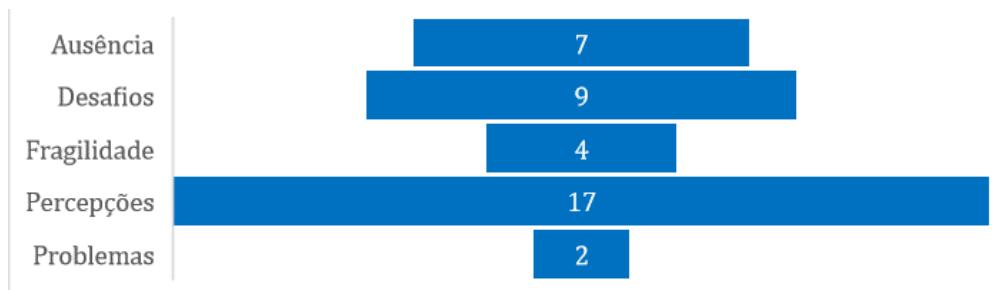
Os 39 trechos das narrativas que se referiram à formação docente foram agrupados em cinco códigos, cujos quantitativos estão descritos na

Figura 4.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Figura 4 – Categoria "Formação docente": códigos agrupadores



Fonte: Elaboração própria.

Diversos participantes narraram que, ao ingressar na universidade como professor, não possuíam nenhuma formação prévia em Pedagogia, como expressou o Participante 2: “O ingresso na universidade como professor foi sem nenhuma capacitação anterior”.

Isso se refletiu na sua falta de conhecimento sobre técnicas de ensino e outras questões didático-pedagógicas ao iniciar as atividades no AD. Também foi comum nas narrativas o relato de que, mesmo sem formação na área, sempre houve interesse e curiosidade sobre a didática desde o início da carreira.

Ao tomar conhecimento sobre abordagens didático-pedagógicas, alguns participantes transpareceram ter encontrado seu “perfil docente”. Ressaltaram que questões como interdisciplinaridade e flexibilização são distantes da realidade vivenciada durante sua formação e eles não possuem subsunções necessários para compreender e implantar tais transversalidades em sua ação docente. Também foi relatado que os docentes, na maioria, não discutem suas dificuldades pedagógicas pelos corredores da universidade.

A elaboração do plano de ensino foi um desafio narrado pelos participantes, como no exemplo: “A elaboração do plano de ensino foi desafiadora” (Participante 10). Essa ciência demonstra a compreensão dos colaboradores de que ser professor exige desenvolturas para além do domínio do conteúdo.

Outro desafio relatado refere-se a entender como criar nos estudantes o desejo de aprender e corresponder a isso na prática docente. Para alcançar esse objetivo, é

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

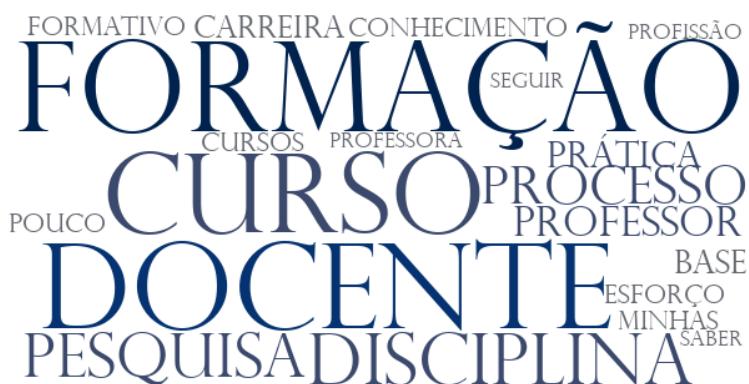
fundamental, segundo a investigação revelou, reconhecer a importância das parcerias e do apoio formativo para uma vida docente lúdica e plena, afinal, estar em espaços que compartilham de uma concepção de docência construtiva, participativa e sensível impulsiona o crescimento profissional, enquanto ambientes que valorizam apenas a produção e transmissão de conhecimento sem sentido levam ao cansaço e esgotamento.

A formação e a prática docente devem estar atentas às subjetividades, tanto dos alunos quanto do próprio professor, para contemplar a diferença e a diversidade.

Alguns colaboradores, apesar de terem participado de cursos formativos preparatórios, reconhecem a fragilidade da formação docente em didática e concepções pedagógicas no Ensino Superior, como reforça o colaborador 16: “[...]os professores do ensino superior têm uma formação muito fragilizada em termos de didática, de posicionamento pedagógico implicado[...].” (Participante 16).

Seus alunos elogiam práticas metodológicas colaborativas e criticam a postura intransigente e antiética de outros colegas, evidenciando a falta de preparo desses educadores. Em sua própria formação, o professor carrega exemplos de práticas pedagógicas que não correspondem aos seus desejos de planejamento profissional, reforçando a necessidade de aprimoramento constante na área.

Figura 5 – Nuvem de palavras: Percepções



Fonte: Elaboração própria.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

A **Erro! Fonte de referência não encontrada.** tenta sintetizar as percepções que os colaboradores revelaram ter vivenciado sobre sua formação docente, consubstanciando em um processo contínuo que envolve disciplina ativa.

A formação docente é um processo complexo, marcado por angústias e incertezas, mas também por oportunidades de renovação e crescimento. As narrativas evocaram que, ao ingressar em um departamento ou colegiado, os docentes iniciantes frequentemente se deparam com a falta de acolhimento, e sequer são apresentados ao curso ou ao perfil desejado de egresso - isso pode levar ao desconhecimento do currículo e ao desnivelamento dos alunos (para além de lacunas na relação entre professor e aluno).

Além disso, as falas como em: "A nossa formação é atravessada por nossas vidas, nossas vidas pessoais e profissionais estão entrelaçadas, indissociáveis" (Participante 16), revelaram a ciência dos colaboradores de que a formação é indissociável da vida pessoal e profissional, e a experiência docente é formativa tanto para professores quanto para alunos.

No entanto, é comum encontrar dificuldades em conciliar ensino, pesquisa e extensão, e, segundo alguns colaboradores, a exigência de doutorado pode limitar a evolução profissional dos docentes. A sobrecarga e a falta de estratégias didático-pedagógicas também são desafios comuns. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância de trazer elementos que permitam ao estudante refletir sobre demandas socioambientais e criar espaços para compartilhar, criar e trocar conhecimentos.

Destarte, desvelou-se que é essencial que os docentes sejam conscientes de sua própria formação contínua, dos problemas e desafios, bem como do papel que desempenham em seu próprio processo de desenvolvimento.

educação

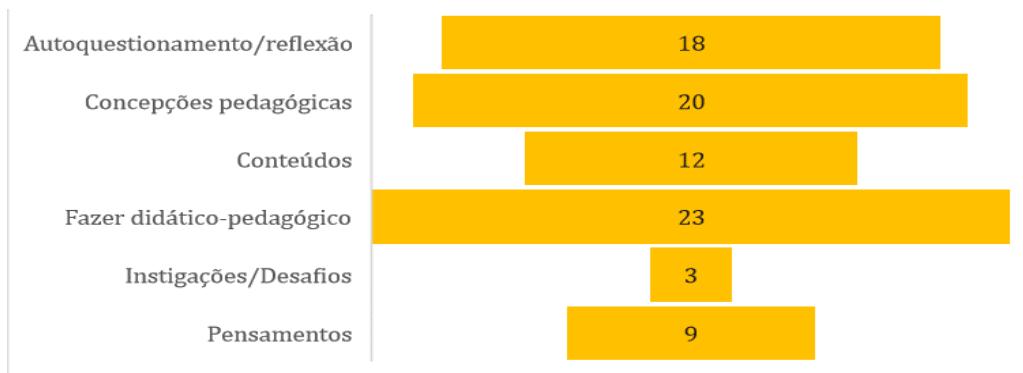
ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Ressignificações

Os 85 trechos das narrativas referentes à ressignificação vivenciada pelos colaboradores foram agrupados em seis códigos, cujos quantitativos estão descritos na

Figura 6. Essa foi a maior categoria, demonstrando o poder de ressignificação que os ateliês didáticos e a Didática Sensível possuem, visto que, nas narrativas, transbordaram elementos que foram ressignificados pelos participantes.

Figura 6 – Categoria "Ressignificações": códigos agrupadores



Fonte: Elaboração própria.

"Fui de início levado a pensar no processo de ensino e aprendizagem: o que é? como se faz? quem é o ator central? [...] Em um momento estou professor com meus alunos. No outro estou aluno com meus alunos" (Participante 1).

O processo de ensino e aprendizagem é uma questão central para o professor recém-chegado. Ao mesmo tempo, o professor também se percebe como aluno de seus próprios alunos, em um processo de aprendizagem mútuo. Ao refletir sobre sua trajetória, o professor percebe que sua formação foi decisiva para torná-lo o docente que é hoje, com muito a aprender e crescer, mas com certeza formada por suas experiências e as pessoas que fizeram parte de sua vida.

O Participante 13 compartilhou sua reflexão "[...] tenho proporcionado a reflexão nas minhas aulas? despertado a criticidade? Instigo a curiosidade no

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

aprender? Estímulo a imaginação? Identifico as lacunas? [Sou] [...]Um aprendiz permanente” (Participante 13).

Essas ponderações fazem com que o professor se pergunte sobre seu ideário pedagógico e se ele está proporcionando a reflexão, despertando a criticidade, instigando a curiosidade, estimulando a imaginação e identificando as lacunas em suas aulas.

Lacunas essas agravadas pela “[...] sobrecarga no trabalho docente. Isso me gerou uma reflexão: o quanto me sinto sem tempo! Por mais que planeje minhas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e orientação, falta tempo![...]" (Participante 22).

Os professores-colaboradores se percebem como aprendizes permanentes, em busca constante de concepções pedagógicas que os amparem e recursos didáticos que possam ser usados em seu processo de ensino e, conflituosamente, aporta-se a essa aprendizagem constante algo real.

As “[...] concepções pedagógicas nos ajudam a olhar esses dilemas com outros olhos” (Participante 11), e são elas que predominam nas reflexões dos colaboradores, delineiam significativamente suas práticas docentes, retratando abordagens e currículos, além de permitir a identificação de diferentes linhas de pensamento em uma mesma abordagem. Foi nítida a ressignificação docente em relação às tendências pedagógicas.

A transição de uma abordagem inicial mais academicista/instrumentalista para uma mais crítica é um desafio reconhecido, mas as teorias e concepções pedagógicas adotadas orientam o plano de curso e de aula, influenciando assim a prática docente. “[...] me sinto em uma transição entre paradigmas/concepções pedagógicas, na qual estou saindo de uma abordagem instrumentalista para outra crítica” (Participante 8).

A prática inicial mais academicista/instrumentalista, reconhecida, evidencia o desafio de transitar para uma abordagem mais crítica. A exemplo de: “[...] minha visão sobre o ensino mudou de algo técnico, processual, para algo dinâmico e orgânico[...]" (Participante 1).

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Com uma concepção pedagógica clara e definida, é possível enfrentar efetivamente os atuais dilemas dos professores, proporcionando uma nova perspectiva. O trabalho formativo do AD [...] me fez repensar a minha prática pedagógica, porque ao olhar para a experiência anterior que eu tinha como docente, vi que havia uma tendência para um ensino mais tradicional e livresco[...]" (Participante 3).

Essa mudança de perspectiva foi evidenciada na necessidade de repensar a prática pedagógica, especialmente no contexto de disciplinas consideradas "duras". A compreensão sobre a importância da dimensão do aprendizado e da transformação dos saberes, junto com a reflexão sobre práticas anteriores revelou que ainda está presente no Ensino Superior atual uma tendência para um ensino mais tradicional.

A importância de ver o ensino-aprendizagem como uma partilha de sentidos, e o professor como mediador foi reafirmada. Os aspectos mais prevalentes sobre ressignificação estão sintetizados na

Figura 7.

Figura 7 – Nuvem de palavras: Ressignificações



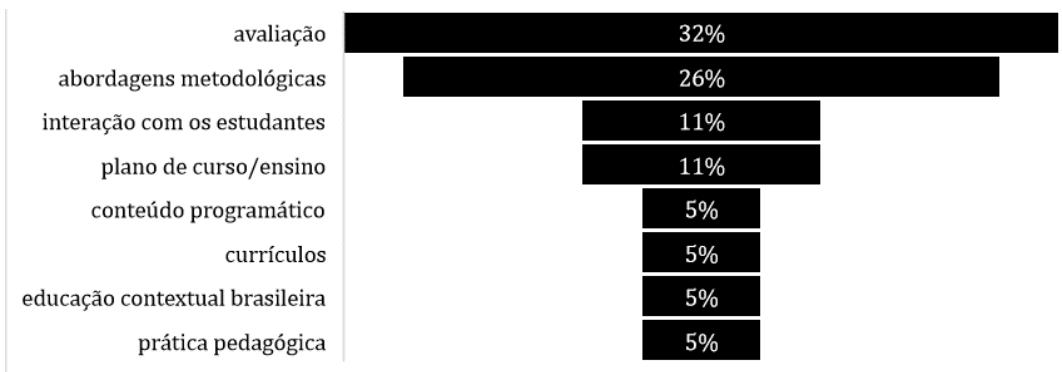
Fonte: Elaboração própria.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Participar do Ateliê Didático transpareceu ser um momento de completa ressignificação, até mesmo de conceitos, ou pelo menos de reconhecimento de conceitos do campo didático que precisam ser ressignificados devido à importância que têm ou que os participantes lhes atribuem.

Figura 8 – Ressignificação de conteúdos



Fonte: Elaboração própria.

Dos conteúdos trabalhados no AD, o processo avaliativo e as abordagens metodológicas receberam 58% das referências (*vide Figura 8*) nas narrativas, revelando a reflexão, importância e/ou a fragilidade dos participantes em relação a eles, posto que a “[...] avaliação deixa de ser um conteúdo apenas da didática e passa a fazer parte de um cotidiano da experiência, de experiências” (Participante 16).

A reflexão sobre a prática docente trouxe à tona a predominância de estratégias tradicionais de ensino e a necessidade de modificar o planejamento das aulas para incluir uma abordagem mais participativa. Durante o Ateliê Didático, aspectos dos planejamentos docentes foram identificados pelos próprios participantes como insatisfatórios, incluindo a falta de espaço para ouvir os estudantes. “Definitivamente, vou tentar modificar essa prática” (Participante 10). Ademais, há ênfase nas aulas expositivas e na necessidade de reavaliar as atividades de avaliação, todavia, pela restante da narrativa do colaborador 10, há também um compromisso em mudar para melhor.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

A consciência da amplitude de estratégias disponíveis e a possibilidade de enxergar alternativas antes invisíveis se mostraram fundamentais para a transformação da prática docente. Apesar da adoção de várias estratégias metodológicas, a falta de reflexão sobre as fundamentações dessas estratégias foi identificada como uma área de melhoria. A diversificação dos materiais de aula e a modificação de elementos podem resultar em melhorias significativas.

O valor das aulas expositivas foi reconhecido, mas também se destacou a importância de explorar outras maneiras de ensinar. O diálogo e o aprendizado sobre a docência e as práticas pedagógicas foram identificados como cruciais para essa reflexão. A experiência compartilhada no Ateliê contribuiu para o aperfeiçoamento dos planos de curso, apesar do aumento da carga de atividades para os alunos ter sido visto como um ponto negativo.

Por fim, a realidade das avaliações formais foi reconhecida como um obstáculo potencial para a implementação de mudanças, como pondera o participante 8 em: “Os formatos de avaliação contemplaram estas diferentes atividades, na tentativa de construir uma avaliação da progressão dos estudantes. O ponto negativo desta prática está no aumento da carga de atividades que os estudantes precisam ser submetidos[...]” (Participante 8). O formato processual de avaliação toma tempo do professor e do aluno e representa, na cruel realidade neoliberal, mais uma carga no tumultuado processo “educativo-produtivo-de-rendimento”.

A narrativa do participante 9 traz pragmaticamente à tona a realidade que frustra boas intenções pedagógico-didáticas: “[...]a realidade dos pareceres, provas, relatórios me fez dar uma esfriada[...]” (Participante 9). Parece que é proposital “vencer a boa-vontade” impondo o “cansaço da sobrecarga”; assim reina a fragilização e o sucateamento (da formação, do trabalho docente, da aprendizagem, do processo educativo, da sociedade).

Apesar do nítido desafio em uma desigualdade de forças, o participante 3 diz: “Espero que eu consiga me organizar para ter esses momentos de estudo e reflexão[...]” (Participante 3). Mesmo diante da realidade produtivista, de cansaço e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

sucateamento, um grupo de colaboradores revela a esperança de conseguir estruturar momentos para esse estudo e reflexão contínuos.

Em um movimento constante, compartilhamos conhecimentos, experiências, expectativas e anseios em todos os momentos, o que nos leva a repensar nossas atitudes, principalmente, em relação aos alunos e colegas professores: “[...]repensarmos nossas atitudes, não só com nossos alunos, mas também com nossos colegas professores, a forma como um docente recém-chegado é acolhido pela instituição pode contribuir, e muito, para o andamento do curso como um todo[...].” (Participante 11).

Esse acolhimento pela instituição pode contribuir positivamente para a formação contínua do professor, além da continuidade e coesão da comunidade acadêmica.

Além disso, acredita-se que escolher uma profissão que se gosta é determinante, pois um professor pode ter significativa força na vida dos discentes, seja positiva ou negativa para os alunos. “Um professor pode fazer milagres, como também pode deixar sequelas” (Participante 15).

É muito pungente a figura metafórica da “sequela” e do “milagre” no fazer docente, em especial tendo vivenciado uma pandemia, em que, por vezes, nós imploramos por milagres e, mesmos salvos, acabamos carregando sequelas que teimam em permanecer. Em suma, um professor deixa “marcas” – sejam elas positivas ou negativas. Eis a ação docente: marcar, colocar uma marca, ou pela etimologia latina *insignare* (colocar uma ‘insígnia’, uma ‘marca’). Logo, ensinar é marcar.

Nesse contexto, estamos em constante processo de aprendizagem, inspirados pelo campo prático, o que nos permite desenvolver teorias e revisar nossas práticas docentes, observando atentamente características: das variadas plataformas que pretendem ser didáticas; do curso; e dos dilemas vivenciados por nós e pelos colegas (num ambiente que tende a se tornar tóxico em virtude da “propositada” concorrência e corrida pelo produtivismo).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Considerações finais

O processo de aprendizagem é mediado pela cultura e seus artefatos. Aprender não depende apenas dos professores, pois ocorre em vários locais. Na sala de aula, diversos atores interagem: alunos, materiais e professores, que realizam a Mediação Didática. Dessa forma, a Didática é vital na formação docente e basal na Pedagogia, sendo parte de matérias específicas e estágios supervisionados. Há uma tendência errônea de se pensar que as disciplinas específicas substituem a Didática, o que leva ao esvaziamento do seu conteúdo nos currículos.

Há no saber didático uma dimensão que não é valorizada no ensino superior: a sensibilidade como forma de pensamento racional, uma razão sensível. Busca-se eliminar esta distinção entre pensar e sentir. Apresentam-se constructos teórico-práticos da Didática Sensível (DS) que incluem componentes negligenciados e são baseados na ideia da unidade do ser humano (corpo-mente-emoções), devendo ser estimuladas e respeitadas em qualquer ambiente educacional, seja ele básico ou superior.

Partindo disso, o artigo teve como objetivo geral analisar a centralidade da Didática Sensível na formação de professores pelo dispositivo do Ateliê Didático, discutir o papel da Didática Geral e das Didáticas Específicas na formação de professores, abordando os reflexos de sua desvalorização nos currículos e na educação, e evidenciar a contribuição da Didática Sensível para a formação de professores universitários por meio das ressignificações promovidas na experiência dos Ateliês Didáticos.

Apresentaram-se as motivações que levaram à elaboração da DS, na qual se depreende que o aprender passa pelo sentir, pelo intuir para compreender e agir. Desenvolvemos no referencial teórico alguns pilares operacionalizadores da DS tais como: a sensibilização, a metaforização com a imaginação, a problematização, a ressignificação (esta inclusive tornou-se uma categoria de análise para a pesquisa) de saberes e criação.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

Metodologicamente, fizemos uma pesquisa-formação suportada por um survey eletrônico, Os participantes fizeram parte do Ateliês Didáticos (AD) - um dispositivo de formação pedagógica continuada docente em desenvolvimento na UFBA. As narrativas produzidas foram interpretadas pela análise de conteúdo temática, disposta em três categorias: Didática Sensível, Formação docente e Ressignificações.

Com relação à Formação Docente alguns participantes relataram dificuldades ao ingressar na universidade como professores, sem formação em Pedagogia, destacando desafios como interdisciplinaridade e flexibilização. Eles reconhecem a importância de parcerias e apoio formativo para uma vida docente plena e lúdica. Embora a conciliação entre vida pessoal e profissional, o cansaço e o esgotamento sejam desafios presentes, a formação docente também traz oportunidades de crescimento e renovação.

Categoria Ressignificações foi maior em quantidade de dados, levou à compreensão de que AD e DS têm poder de ressignificação, pois narrativas transbordaram de elementos ressignificados. Os colaboradores refletiram sobre formação, ideário, concepções pedagógicas, conteúdos, fazer didático-pedagógico, pensamentos, sentindo-se instigados e desafiados a imaginar e identificar lacunas.

Os resultados de estudos com professores envolvidos nos Ateliês Didáticos mostraram o poder da ressignificação, trazendo à tona implicações importantes para a formação de professores e a potencialidade da Didática Sensível nesse processo transformativo.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.).
Processos de ensinagem na universidade. 5. ed. Joinville - SC: Univille, 2003.
- ANTHONY, Laurence. **Laurence Anthony's AntConc.** [S. I.], 2022. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- AUSUBEL, David Paul. **Adquisición y retención del conocimiento:** una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidos Iberica Ediciones S A, 2009.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

BABBIE, Earl R. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** : novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/Cp nº 4 de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministro da Saúde. **Resolução N. 510 de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016.

CANDAU, Vera Maria F (org.). **A didática em questão?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURTAIN, Colin. **QualCoder**. versão 2.9. Australia: [s. n.], 2022. Disponível em: <https://github.com/ccbogel/QualCoder/wiki>. Acesso em: 25 dez. 2023.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática Sensível**: Contribuição para a Didática na Educação Superior. São Paulo, SP: Cortez, 2022.

D'ÁVILA, Cristina. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtiva. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: Edufba, 2018. p. 67–89.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 113–118, 2016.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: Edufba, 2018.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: Edufba, 2018. p. 149–171.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio Sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 1234–1249, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Penso, 1995.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 10. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 413–438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17–30, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminier vers soi**. Lausanne, Suisse: L'Age d'Homme, 1991.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. In: CAILLOT, M; RAISKY, C. **Au-delà des didactiques, le didactique**. Débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles: De Boeck e Larcier, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Éloge de la raison sensible**. Paris: La Table Ronde, 2005.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644489343>

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Psy, 1997.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de Survey e Amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, p. 284–306, 2020.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lucia Gracia. **Ludicidade e Neoliberalismo:** compreendendo interrelações pela perspectiva de B. C. Han. Campinas: Pontes, 2024.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022.

MORIN, Edgar. **Sur l'esthétique**. Paris: Robert Laffont : FMSH éditions, 2016.

NOVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIAGET, Jean. **La Psychologie de l'intelligence**. 8. ed. Paris: Collection Armand Colin, 1965.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional**. Porto Alegre: Penso, 2004.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Pelo artigo 1º incisos I e VIII da Resolução Nº 510 de 07/04/2016 (Brasil, 2016) pesquisas de opinião pública e atividades realizadas com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento não carecem de serem submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa.

² Para maiores detalhes sobre esse inovador e sensível dispositivo formativo, gentileza consultar d'Ávila e Madeira (2018).