

Pesquisa em andamento

A ESCUTA SENSÍVEL COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Research in progress

THE SENSITIVE LISTENING AS METHODOLOGICAL TOOL IN THE INITIAL TEACHER FORMATION

Ângela Cancherini*

<http://lattes.cnpq.br/0898528611258100>

Maria Amélia Santoro Franco**

<http://lattes.cnpq.br/3600560690195448>

Rosana Aparecida Ferreira Pontes***

<http://lattes.cnpq.br/2926879794109472>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil -
eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que alia pesquisa e formação junto a alunos de um curso de Pedagogia conveniado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ao considerar as peculiaridades dessa formação, uma vez que os sujeitos envolvidos, embora busquem a graduação, já possuem longa experiência prática, o estudo utiliza como instrumento metodológico a escuta sensível, sugerida por René Barbier, relacionando-a com o princípio de dialogicidade em Paulo Freire. A questão que norteia o trabalho é: como promover a compreensão coletiva da prática docente em exercício, na direção da transformação dessa prática? Os resultados do trabalho indicam que a escuta sensível e o diálogo facilitam a participação dos sujeitos como colaboradores na interpretação da práxis, condição necessária para sua autonomia profissional.

Palavras-chave: escuta sensível, dialogicidade, formação docente.

ABSTRACT

This paper presents a study that connect research and formation with students of a Pedagogy course. Considering the peculiarities of this formation, once the involved subjects, however need the university degree, already have a long teaching experience. The study uses as methodological tool the sensitive listening suggested by René Barbier, relating it to the principle of dialogue, according to Paulo Freire. The question problem is: how to promote the collective understanding of teaching practice, aiming to transform this practice? The results indicate that sensitive listening and dialogue facilitate the

* Universidade Católica de Santos - angelacancherini@uol.com.br

** Universidade Católica de Santos - ameliasantoro@uol.com.br

*** Universidade Católica de Santos - rosana.pontes@bol.com.br

participation of the subjects as collaborators in the praxis comprehension, necessary condition for their professional autonomy.

Key words: sensitive listening, dialogue, teacher formation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa, em um processo investigativo de pesquisa-ação, realizado no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, conveniado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do MEC – Ministério da Educação, a utilização da escuta sensível, enriquecida pelo princípio da dialogicidade, como instrumento metodológico.

A pesquisa-ação na área educacional tem por objetivo criar uma cultura de análise das práticas que são realizadas, de modo a possibilitar que os professores transformem suas ações. (ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, a pesquisa-ação está diretamente imbricada com a mudança das práticas docentes, à medida que busca transformar enquanto conhece.

Utilizar a escuta sensível, em processos de pesquisa-ação, significa compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo de pesquisa. A perspectiva científico-clínica da escuta sensível, segundo Barbier (2002), acontece durante a avaliação inicial do grupo, visando a diagnosticar suas necessidades, e considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual.

A investigação aqui apresentada teve como ponto de partida as escutas realizadas, no primeiro semestre de 2010, com os alunos que estão cursando a licenciatura em Pedagogia (convênio PARFOR). Apesar de possuírem muitos anos de experiência prática na docência, percebemos, nesse diagnóstico, que a exigência legal do curso gerou uma situação de dissonância entre os participantes. Se, na prática docente, estavam cumprindo suas atividades, na universidade, sentiam-se incapazes de produzir ou sistematizar a própria prática. Criamos o espaço de escuta com a finalidade de perceber essa dissonância; de oferecer um espaço/tempo para a significação do momento de formação acadêmica; bem como de propiciar a esses sujeitos condições para refletirem sobre a prática docente que já exerciam.

Utilizamos a escuta sensível, na dimensão científico-clínica, proposta por René Barbier (1994, 1998, 2002), enriquecida com os princípios de dialogicidade em

Freire (1985, 2003, 2008), em busca de responder a questão-problema: como promover a compreensão coletiva da prática docente em exercício, na direção da transformação dessa prática?

Procedemos no trabalho à apresentação dos pressupostos epistemológicos que fundamentaram o estudo, para, a seguir, analisar os resultados das escutas diagnósticas realizadas, destacando os rumos que o trabalho tem seguido, após quatro semestres de curso.

A RELAÇÃO ENTRE ESCUTA SENSÍVEL E DIALOGICIDADE

Da mesma forma que o indivíduo, o grupo, para se conhecer, precisa da interpretação do outro, não do *grande decifrador* ou inexorável decodificador, aquele que trabalha com as aparências, mas do *espelho-ativo*, isto é, aquele que reflete e também se envolve, que não tem medo do conflito para juntos se desvendarem. O outro é o pesquisador, *hermeneuta da existência*, o intérprete da vida, cujo projeto é fazer com que o grupo atinja a *autonomia elucidada*, a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos (Cf., BARBIER, 1998, p.169). Desse modo, Barbier critica a atuação distante e interpretativa que permite a alguém que não está junto arvorar-se a dono da verdade.

A escuta sensível, para Barbier (1994, 1998, 2002), além de possuir três tipos diferentes – a científico-clínica, a poético-existencial e a espiritual-filosófica –, realiza-se também através de um *eixo de vigilância*, sustentado em três tipos de imaginários:

- o *pessoal-pulsional* que remete às questões das pulsões, às forças que impelem o indivíduo a buscar a satisfação de seus desejos;
- o *social-institucional* que trata das significações imaginárias sociais advindas das importantes transformações que se impõem pelas instituições e organizações;
- o *sacral* que chega por forças incontroláveis, telúricas, ecológicas, cósmicas, pandemias, com a morte, com o não-ser. O ser humano para se defender das forças da natureza, às quais fica exposto, assume uma dimensão religiosa. A dimensão religiosa é considerada pelo autor como característica determinante da identidade do ser

humano. O homem desenvolve o imaginário sacral ao se sentir impotente para controlar as forças imprevisíveis da natureza.

Cada um dos três imaginários cria a sua transversalidade, ou seja, sua rede simbólica. Para identificar esses imaginários, os princípios básicos da *escuta sensível* são:

Compreender por empatia – segundo Barbier (Cf., 2002, p. 93-100), a noção de escuta sensível tem a ver com escutar/ver da abordagem rogeriana (Cf., ROGERS, 1961, p. 255-7) e com a atitude meditativa, no sentido oriental do termo. Apoiar-se, portanto, na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (1994, 1998, 2002), significa compreender a *existencialidade* interna, procurar compreender por empatia. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara, não interpreta.

Relação de confiança – o autor considera a *escuta sensível*, em processos de pesquisa-ação, mais uma arte do que ciência. Ouvir é um momento silencioso que pretende estabelecer uma relação de confiança, que, por sua vez, prepara uma ambiência para interpretação. Sobre esse aspecto, Barbier (2002, p.97) explicitou: “[...] proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência”. Ao interpretar, o pesquisador sugere um significado à fala do grupo. Significado impregnado da sua própria subjetividade, segundo suas vivências. O grupo deve avaliá-la, pois é dele a prerrogativa da interpretação.

Coerência do pesquisador – o pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes, sem se amalgamar. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores, porém, durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem.

Actância – esforça-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente, complexo, livre e criativo. Essa postura do pesquisador é especialmente difícil, está relacionada ao que Barbier (2002, p.100-2) denomina *implicação*.

Ao definir *implicação*, Barbier (2002) afirmou que o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado dessa síntese possa ser parte do conhecimento produzido.

Hiperobservação da consciência – a ideia do autor repousa sobre a consciência do que se está fazendo, sobre a intencionalidade da pesquisa, de estar voltado, concentrado nessa escuta. O escutador prepara-se para ouvir com uma *atitude radical*, e, nesse momento, suspende as próprias representações. O autor faz uso de Krishnamurti e Jung para explicar a proposta de meditação e descreveu o estado meditativo como:

[...] estado de hiperobservação, de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento. (BARBIER, 2002, p.100)

Conclui Barbier (Cf., BARBIER,1998, p.172): “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”.

Após identificarmos em Barbier (1994, 1998, 2002) os princípios fundantes da escuta sensível como instrumento metodológico da pesquisa-ação, consideramos que ouvir para compreender exige mais do que geralmente se faz. Exige uma sensibilidade maior em relação ao outro, dificilmente conseguida sem que se crie espaço para o diálogo autêntico.

Diálogo esse que Paulo Freire (2003, p.115) define em seu método: “[...] ativo, dialogal, participante [...]” uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. No diálogo proposto por Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica”. É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante.

Paulo Freire (1985), adentrando nessa questão, identificou a *palavra* como unidade nuclear do diálogo e considerou duas dimensões imbricadas na unidade *palavra*: ação e reflexão. A palavra com estas duas dimensões transforma-

se em práxis. Trata-se da ação com reflexão, por conseguinte com consciência. (Cf. FREIRE, 1985, p.91-2). Freire elaborou, então, um estudo das condições sob as quais é possível estabelecer um diálogo. São elas: é necessário que haja amor ao mundo e aos homens para haver diálogo, assim haverá compromisso. É necessário que não haja relação de dominação, e não haja manipulação. É preciso que haja humildade, se assim não for, haverá ruptura. (Cf. FREIRE, 1985, p.94). Não há diálogo, se não existe fé nos homens. (Cf. FREIRE, 1985, p.95). É necessário, ainda, um pensar verdadeiro, que é crítico, que entende a realidade como processo, que tem no tempo histórico um valor. O pensar ingênuo acomoda, o crítico transforma. (Cf. FREIRE, 1985, p.97).

Ao discorrer sobre a *dialogicidade*, Freire (1985, p.74) evidenciou: “Volto à discussão da relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como uma exigência epistemológica”.

O autor pretendeu estudar o objeto, a *dialogicidade*, a partir de suas razões de ser, a partir de suas relações. A *dialogicidade* não é um instrumento a ser usado pelo educador, mas é uma exigência humana e uma necessidade democrática de quem educa.

Concluindo, Freire (1995, p. 81) explicou que:

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.

Gadotti (1996, p.84-5) citou três qualidades do diálogo: *respeito aos educandos*, como indivíduos e também como prática, pois não se trata de uma ação sem planejamento, dita espontaneísta, em que o educador não se reconhece como autoridade. Trata-se de uma relação em que os papéis diferentes permitem a liberdade, numa relação de parceria, em que o objetivo de um vai ao encontro do objetivo do outro. Outra qualidade é a *tolerância*, que trata da convivência com a diversidade e, por fim, a virtude que o autor denominou fundamental: *escutar as urgências e opções* do educando.

Assim, como Paulo Freire procura, através do diálogo, promover a consciência do educando e libertá-lo de condições opressoras, o pesquisador em pesquisa-ação, em uma dimensão *existencial*, exerce um papel de intermediário no processo de conhecer. Produz as condições de análise, promove a consciência de

situações opressoras, organiza temas de debates, sugere ações. Autoriza, portanto, que participantes expressem suas impressões sobre o objeto de discussão. Interpreta, esclarece, evidencia contradições. Seu compromisso é com a melhora das condições sociais. (Cf. BARBIER, 2002, p.56)

Da mesma forma que Barbier (2002), Freire (2003, p.120) considerou que ouvir sem preconceito não significa aderir ao outro, a verdadeira escuta não anula a discordância daquele que ouve, quando for o caso. Escutar e compreender permite a quem ouve fundamentar melhor as próprias posições.

A ESCUTA SENSÍVEL COM OS ALUNOS DE PEDAGOGIA (PARFOR)

A escuta sensível realizada, no primeiro semestre de 2010, possibilitou observar que um mundo novo se abriu para muitos dos professores-alunos que compõem as turmas do curso de graduação em Pedagogia (convênio PARFOR), apesar das difíceis escolhas que têm de fazer e das dificuldades a serem enfrentadas.

Os professores-alunos, nome pelo qual os designamos, a despeito de atuarem em escolas e creches das redes públicas de educação básica, não têm a formação em Pedagogia exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. O grupo é composto por educadores, em sua maioria, com formação em nível de Ensino Médio.

Como observado por Freire (2008), a marginalidade significa conviver com problemas que impedem a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência e segurança, sendo improvável que esta seja uma escolha daquele que é marginalizado. Significa que é uma imposição, assim como o é a exclusão daquele que é marginalizado: “Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência”. (Cf., FREIRE, 2008, p. 86). Para se manterem no sistema, alguns usam de vários artifícios desenvolvidos por anos de exclusão e pela necessidade de sobrevivência nesse meio, sem a consciência de que sua libertação virá pela sua formação.

Considerando a grande defasagem na formação desses professores-alunos como uma condição de marginalidade, tal qual explica acima Freire (2008), a escuta sensível, na perspectiva científico-clínica, permitiu identificar as dificuldades que esses sujeitos têm enfrentado para levar a cabo sua formação. Não tem sido

fácil enfrentar a rotina acadêmica, pois acumulam atividades diversas e obrigatórias: sua carga de trabalho profissional diuturna a cumprir; suas casas e famílias, que demandam tempo em trabalho e atenção; e, em geral, estão distantes do papel de aluno.

Participar dessa formação exigiu deles escolhas difíceis: poucas horas de sono; algumas vezes diminuição das horas-extras de trabalho, e conseqüente diminuição do salário; conflitos familiares; dentre outras dificuldades.

A escuta sensível, aliada ao diálogo aberto e sincero, foi o instrumento metodológico que permitiu a compreensão dos imaginários e suas transversalidades, isto é, a *existencialidade* dos professores-alunos. Sobre os imaginários compreende-se que são constituídos por imagens de uma cultura, armazenadas na memória, instituídas pela socialização. As imagens guardam uma tendência ideológica e se tornam a gênese das percepções dos indivíduos. O imaginário é um consenso numa determinada sociedade. Os imaginários jazem como certezas, apesar disto, não são explícitos e, por isso, comumente, não são questionados. (Cf., BARBIER, 1994).

A escuta sensível, enquanto instrumento metodológico, apoia-se na escuta científico-clínica como fase diagnóstica e realiza-se também através de um *eixo de vigilância*, sustentado em três tipos de imaginários, explicitados no primeiro tópico deste trabalho: o *peçoal-pulsional*; o *social-institucional*; e o *sacral*.

O imaginário pulsional inclui as pulsões, os desejos do indivíduo. Barbier (1998) utiliza as figuras da mitologia Eros e Tânatos¹ para demonstrar a polarização amor e ódio, atração e repulsão, pulsão de vida e pulsão de morte presentes nas relações sociais para compor a ideia do imaginário pulsional. Eros e Tânatos coabitam o imaginário pulsional e representam a capacidade de atividade deliberada ou condicionada da vontade, do desejo, que gera tensão e dualidade. (Cf., BARBIER, 1998, p. 170).

A declaração de um professor-aluno, cuja expectativa é a de que “o curso *acabe logo*”, pois a sua participação exacerba problemas pessoais, enfatiza a dualidade, já que está cursando por ter se sentido obrigado a fazê-lo. Este aluno, apesar de sua resistência, conviveu durante o semestre com seus conflitos aula

¹ Eros (ou o Cupido romano), o deus do amor, do desejo e paixão. Tânatos ou Thanatos, o deus da morte ou a personalização da morte. Eros e Tânatos são opostos, na verdade extremos: amor e morte. No entanto, coexistem o tempo todo na existência humana, pois quando finda o amor, vem a sensação de morte. É preciso morrer para renascer e assim esses opostos se alternam e se completam.

após aula e esperou ser seduzido pelo curso, e parece ter sido, já que deu continuidade à formação.

Contudo, apesar das citadas dificuldades e escolhas, o imaginário pulsional indicou que essa formação significa, também, ampliação de conhecimentos teóricos e práticos, possibilidades de alçar melhores condições de trabalho, da participação em concursos e alcançar patamares mais altos a partir do plano de carreira. Destacamos algumas frases sobre o significado da formação em Pedagogia: *“a realização de um sonho”*; *“que eu me transforme em uma pedagoga que faça a diferença”*; *“aprender muito e ser feliz na profissão”*; *“adquirir prática para decifrar as leituras e escrever sobre as pesquisas”*. Essas frases indicam como a realização na esfera profissional está imbricada com a realização pessoal, e como elas se confundem. Voltamos às dualidades, à tensão gerada pelas escolhas, que transparecem nos diálogos e precisam ser explicitadas em vários momentos. A formação é um desejo, porém implica assumir posições conflitantes, mexer no equilíbrio estabelecido.

Outro professor-aluno explicou que o curso tem sido muito importante para ele, pois observa os professores da universidade e procura imitá-los: *“quando, por exemplo, um professor sorri para um aluno que chegou atrasado e o acolhe”*.

Alguns mudaram a concepção sobre o modo de viver: mulheres que jamais se sentiram no direito de reivindicar, hoje conseguem dividir com os companheiros as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos porque precisam estudar. Essas mudanças no imaginário social são capazes de movimentar as relações instituídas, movendo a sociedade. Foi possível, para os sujeitos, construir um diálogo em busca de consensos, isto é, criou-se, na família, a possibilidade de partilha em busca de realização e crescimento pessoal.

Imaginário social é um produto psíquico coletivo, de acordo com Barbier (1998, p.170), que cria formas, figuras e imagens, segundo o desenvolvimento tecnológico e econômico da sociedade. Impõe-se aos indivíduos através das instituições e das organizações: familiares, profissionais, sindicais, políticas, de lazer e culturais. O imaginário social, por meio da rede de relações, com seus múltiplos sistemas de referência (internos e externos), historicamente construídos, ou seja, instituídos, que socializam o indivíduo, também constroem ou instituem, criando e recriando as instituições pelas relações instituintes.

Bumham (1993) fundamenta-se nas ideias de Barbier, mas não só nesse autor como também em Cornélius Castoriadis, filósofo que inspirou Barbier. Explica a autora que a sociedade instituída pretende sua continuidade, a manutenção do seu *status* e indivíduos instituídos, a partir da imposição de formas de linguagem, visões de mundo, modos de manifestação cultural, formas de construir e lidar com o conhecimento, padrões de desempenho e interação. Contudo, explica que Castoriadis, ao longo de toda sua obra, evidencia também o lado instituinte da sociedade que não se mantém imóvel, ao contrário, objetiva a sua própria transformação, ou melhor, a criação de uma nova sociedade, autônoma. (BUMHAM, 1993, p.10). Esse imaginário evidencia os padrões de comportamento que são criados e que se mantêm.

Uma professora-aluna, que teve que apresentar um seminário sobre educação compensatória, emocionou-se ao identificar sua realidade de vida na condição descrita no artigo em análise. E a emoção foi tão forte que ela pôde, então, vislumbrar o poder e a importância que se insere na pesquisa. A tal ponto foi esse “insight” que, ao fazer um exercício sobre tema e questão problema de pesquisa, ela estabeleceu como prioritário o tema: *a importância de ser professor pesquisador*, e como questão: *por que o professor deve ser um pesquisador da própria prática?* A leitura e reflexão coletiva puderam proporcionar o entendimento e a consciência do peso da opressão que as imposições sociais determinam em sua condição de vida. Vários diálogos, virtuais e presenciais, colaboraram para um salto significativo em direção à compreensão de si própria.

Nessas escutas, realizadas durante as aulas, foi possível para a pesquisadora criar momentos para o diálogo, conforme recomenda Freire (2005, p. 136). O autor defende que para haver o encontro entre os seres é preciso abrir-se ao outro, respeitando as alteridades e ter disponibilidade para o diálogo: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. É essa postura de disponibilidade, de abertura e respeito ao outro que temos buscado assumir com os alunos.

Como resultado da formação acadêmica em andamento, alguns alunos mudaram sua imagem. Mudaram a forma de se vestir, mudaram os cabelos, a postura, pois sua autoestima também mudou. Mudaram a forma como se posicionam na sociedade. Parece que a formação tem possibilitado uma nova

identidade. O sujeito sai do casulo e alça voo. Pode ser a transformação que possibilitará também novas práticas.

Uma professora-aluna, ao propor uma questão de pesquisa, explicou para o grupo suas práticas ao trabalhar com música na educação infantil. O grupo, por sua vez, contribuiu para que ela revisse seus posicionamentos e modificasse seu ponto de vista. Essas atitudes do grupo e da aluna, que se mostrou aberta às mudanças propostas, demonstraram como a compreensão coletiva da própria prática pôde produzir movimentos no sujeito em direção a uma transformação dessa prática. No primeiro momento, ela estava segura de suas escolhas, não havia dúvidas, havia certezas. No momento seguinte, o grupo, de posse de novos conhecimentos, desestabilizou as certezas, apresentando um conhecimento novo e diverso do construído pela aluna-professora até então.

O imaginário sacral é a existencialidade coletiva construída a partir dos fatos da natureza e da morte sobre os quais os homens são expectadores apenas. Barbier (1998, p.170) explica que o homem, ao experimentar situações extremas, abalos sísmicos, tragédias, pandemias, morte, revela um aspecto de sua identidade o *homo religiosus*, noção desenvolvida por Mircea Eliade.

Segundo Possebon (2007), o *homo religiosus*, para Eliade, é a consciência mítica do homem primitivo e pré-moderno. Para este autor existem duas maneiras de ser-no-mundo, duas formas existenciais: a existência profana e a sagrada. O modo religioso foi o que caracterizou os povos da Antiguidade e sobrevive até os dias atuais em povos indígenas isolados, ou entre aborígenes australianos e ainda em tribos africanas. Contudo, a sociedade veio modificando e tomando o rumo da desmistificação. O *homo religiosus* é aquele que vive de maneira intensa a sua existência sagrada. A predisposição para tal vivência determina o surgimento dos mitos e, em consequência deles, os ritos. A autoridade advém dos seres sobrenaturais. Os rituais mantidos pelo povo ou autoridades imprimem comportamentos e valores virtuosos coletivos. O imaginário sacral foi sendo construído e o *homo religiosus* será sua herança impressa na memória humana para situações inexplicáveis.

Este aspecto transpareceu logo no início do primeiro semestre, através de levantamento para conhecer os hábitos de leituras do grupo: em grande parte, bíblicas. Apareceram manifestações religiosas em algumas opiniões, especialmente durante as discussões que surgiram quando ocorreu o caso de Realengo, no Rio de

Janeiro, quando um rapaz matou várias crianças numa escola. O imaginário sacral mostrou-se forte, importante e em latência, mesmo havendo uma considerável diminuição dos comentários de cunho religioso durante as aulas. Pressupomos que novas hipóteses estavam sendo construídas e testadas, é possível que reflexões em torno de alguns dogmas tenham sido refeitas, no entanto, ressurgiram com intensidade nos textos escritos pelos alunos no quarto semestre.

Os imaginários não estão isolados. Cada imaginário tem sua transversalidade. A transversalidade, segundo Barbier (1998, p.171), constitui-se de uma rede simbólica do indivíduo, na qual coexistem significações, referências, valores, mitos e símbolos que são tanto internos quanto externos, que imprimem sentido aos atos de vida diária e por meio da qual cada um assume suas opções existenciais. Ou seja, o imaginário pulsional produz a transversalidade fantasmática (dialética Eros e Tânatos); o imaginário social gera a transversalidade institucional (instituído, instituinte, institucionalização) e o imaginário sacral dá existência à transversalidade noética (modo apolíneo, modo dionísico). Contudo, neste trabalho, não será possível aprofundar o entendimento sobre as *transversalidades*.

A vivência num curso de Pedagogia, num lócus privilegiado como o espaço acadêmico, convivendo com a diversidade em novas relações com colegas, professores e funcionários, estabelecendo novas leituras e novas experiências de participação em eventos, como mostras de pesquisas, bancas e congressos, tem ampliado horizontes e as possibilidades dos professores-alunos. A dimensão formativa tem excedido a esfera da cultura técnica nos termos de Gauthier e Tardif (2010, p. 44), tornando-os parte de uma nova subcultura.

Eles têm se educado para além da formação técnica: “[...] ao educar-se, o ser humano não faz apenas alguma coisa de si mesmo, transforma a sua personalidade e assim define-se através da sua própria ação formadora.” (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 43). Trata-se da socialização dos professores-alunos no meio acadêmico e do *empoderamento* que reveste aquele que se deixa impregnar pela cultura própria do seu lócus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte que fizemos neste artigo refere-se à fase diagnóstica da pesquisa-ação em andamento, em que utilizamos a escuta sensível na perspectiva científico-clínica, sugerida por Barbier (1994, 1998, 2002), categorizando as falas dos sujeitos, conforme os três imaginários apontados pelo autor, quais sejam o *peçoal-pulsional*; o *social-institucional*; e o *sacral*.

Atualmente, os sujeitos desta pesquisa finalizaram o quarto semestre do curso e o espaço de escuta e diálogo, aberto no primeiro semestre, foi ampliado. Criamos como dispositivo formativo (Franco e Pontes, 2012) o blog www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. No blog, os alunos publicam textos, caracterizados por eles como crônicas pedagógicas, com a finalidade de relatar, compartilhar e refletir sobre suas vivências formativas. Desse modo, a escuta e o diálogo transcenderam as dimensões do trabalho intergrupo. O blog está disponível a todos que dele participam: alunos, professores, gestores da universidade, bem como a qualquer pessoa que queira conhecer e compreender a trajetória de formação acadêmica desses sujeitos.

Nas análises preliminares, que realizamos dos mais de 220 textos postados, até o momento, é possível confirmar a presença marcante dos três imaginários apontados por Barbier, identificados pela escuta diagnóstica apresentada acima. É possível, também, compreender que a dissonância entre a prática exercida pelos sujeitos da pesquisa e a sistematização teórica dessa prática na universidade vem diminuindo, respondendo, ainda que provisoriamente, a questão-problema posta por este estudo.

Confirmamos, portanto, que a escuta sensível utilizada como instrumento metodológico na formação inicial de docentes possibilita o desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos participantes, de modo a transformá-los em verdadeiras comunidades de aprendizagem. Comunidades essas que, no exercício do diálogo e do respeito mútuo, aprendem a escutar e a compreender o outro, assumindo-se como iguais, apesar das diferenças culturais e sociais marcantes entre os indivíduos.

Contudo, nem sempre é possível atingir a *autonomia elucidada*, ou seja, a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos. (Cf., BARBIER, 1998, p.169). E isso também precisa ser compreendido e esperado, pois existem o

tempo e as possibilidades de cada um até se conseguir reflexões e sínteses-insights das experiências vividas.

Os princípios da escuta sensível e da dialogicidade possibilitaram, na pesquisa-ação em andamento, escutar os sujeitos envolvidos, individual e coletivamente, partilhar experiências e construir conhecimentos. Os resultados aqui analisados indicaram que a *escuta sensível* pode ajudar os sujeitos da práxis – pesquisadores e participantes – a tornarem-se parceiros e produtores do processo de transformação da prática e de auto e heteroformação. Contribui, especialmente, para que esses sujeitos desenvolvam a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações dessa prática, a fim de superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência.

É difícil predispor-se a ouvir. Principalmente porque ouvir significa compreender o outro a partir do olhar alheio, da lógica alheia. Significa abandonar a estabilidade do conhecido para enxergar a partir do prisma desse outro. É necessário consciência sobre as próprias lógicas para, despindo-se delas, abrir-se para novas lógicas. É preciso concentração para ouvir com consciência. Ouvir implica *respeito* e *tolerância* (Freire, 1985, 2003, 2008) e é condição para o diálogo.

Brandão e Streck (2006, p. 11) explicam: “[...] o que se sonha e se pretende entre os diferentes estilos de pesquisa participante é tornar também a investigação científica e social uma forma solidária de participação”. Entendemos, assim, a escuta sensível como uma possibilidade de participação coletiva e solidária na formação de docentes, capaz de emancipar o grupo alvo e produzir conhecimento.

Ardoino (1987, p. 189) afirma que a escuta sensível procura “oferecer sentido ao sujeito e nunca impor sentido”. Compreendemos, portanto, que para “oferecer o sentido” há que haver o diálogo. Nas escutas que realizamos, os sentidos foram oferecidos por meio do diálogo intersubjetivo entre pesquisadoras e sujeitos. Para tanto, foi fundamental o registro, por nós pesquisadoras, dos sentidos que circularam nas sessões, e, por conseguinte, a concretização dos mesmos, sob forma de síntese dos sentidos construídos, de modo que fossem disponibilizados e socializados com o grupo de pesquisa. Desse modo, consolidamos nossa relação de confiança com os sujeitos e nossa implicação ética e política com a práxis científica. (Cf., BARBIER, 2002, p. 100-2)

Por fim, defendemos uma nova perspectiva à pesquisa em educação, qual seja a de integração de pesquisa e formação e dos sujeitos da práxis – pesquisadores e participantes. Nesse sentido, a pesquisa-ação é também uma pedagogia que entrelaça, articula e, muitas vezes, confunde atores-autores, ajudando a superar diferenças essenciais de saberes, de culturas e de poderes.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Finalement Il n'est jamais sans. *Education Permanente*. Numero 87. Paris. 1987.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. *Em Aberto*. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

_____. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: Brandão, C.R; Streck, D. R. (eds.). *A pesquisa participante e a partilha do saber*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

BUMHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*. Brasília, ano 12. n.58. abr/jun, 1993.

FRANCO Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. *A pesquisa-ação como instrumento didático no ensino superior*. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto, Portugal, 2012. ISBN: 978-989-8471-05-5. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POSSEBON, Fabrício. *Rig-veda, x, 90: o homem primordial*. Jul 2007. Disponível em: www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/451.pdf. Acesso em: 2 ago/2009.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.