



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MONIQUE SANTOS BERNARDES

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SABERES,  
EXERCÍCIO E ANESTESIA**

Salvador  
2010

MONIQUE SANTOS BERNARDES

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SABERES,  
EXERCÍCIO E ANESTESIA**

Monografia apresentada enquanto trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Salvador  
2010

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MONIQUE SANTOS BERNARDES**

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SABERES,  
EXERCÍCIO E ANESTESIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria D'Ávila Teixeira (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Monica de Souza Massa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Bueno Fartes  
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

**Salvador  
2010**

*Aos meus avôs (in memoriam): (paterno) Jorge de Oliveira Bernardes, médico e (materno) Juvêncio Machado Sousa, vaqueiro. Dedico a vocês o fruto do meu esforço acadêmico, vô Jorge, que não conheci e vô Juvêncio, que vi uma única vez.*

## AGRADECIMENTOS

*...Por todos os sonhos... Por todas as lutas e vitórias... Agradecer é sempre bom, é uma maneira humilde de dizer que a doação de outrem, fez sentido em nossa vida.*

*Agradeço em primeiro lugar a Deus, obrigada Senhor por todas as vitórias e pelas vezes que me perdoou e ainda perdoa, quando desconfio da tua existência e presença em minha vida.*

*Agradeço à minha família, sei que tiveram que abdicar de muitos sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Meu pai, homem honesto e teimoso, que mesmo longe, fez-se presente e ausente quando mais precisava. Minha mãe, mulher batalhadora e teimosa, apesar das nossas celeumas, creio um dia entendê-la. Minha irmã, criaturinha flutuante e teimosa, entre tapas e beijos, suportamos juntas, muitas tempestades. Muito obrigada, mesmo que não pareça, eu amo vocês!*

*Agradeço aos amigos dos meus pais, que também contribuíram para com a minha formação humana: Ivonete, Luzia, Valdoilson, Dalva.*

*Agradeço aos idosos do Abrigo Salvador pelo carinho de sempre: Mariano, George, Valdemar (in memorian), Heleno.*

*Agradeço à Ida (in memorian), ex-madrasta pelo seu investimento financeiro e afetivo, não deu tempo de agradecer em vida, mas acredito que essa gratidão chegará à você onde estiver.*

*Agradeço a todos os meus amigos que me deram incentivo a prosseguir quando, muitas vezes, eu pensei em desistir, não citarei nomes para não correr o risco de não mencionar alguém. Dedico a vocês o fruto da minha superação.*

*Agradeço a Gláucia, minha co-co-ri-có-orientadora, pela mão amiga na hora do sufoco.*

*Agradeço a Lua marinho, pelo apoio de sempre e pela ajuda na monografia.*

*Agradeço a Guguinha (Gustavo Lima), meu mais que amigo, pela dedicação, respeito, compreensão e paciência para comigo, agradeço-o também, pelas vezes que me ajudou me doando seu escasso tempo, muito obrigada Guga!*

*Agradeço às professoras da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental: Zezé, Lícia, Edna, Salua, Verônica e Meire. Agradeço aos professores do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: Dival, Gleybe, Rivas, Pinguin, Piu-Piu, Evandro, Denise, Naiara. Agradeço aos professores do cursinho pré-vestibular: Jamile, Marquinhos, Caio, Vladimir, Jorge, Garrido, Fabrício, Márcio. Agradeço aos professores do Ensino Superior: Bob, Álamo, Iraci Picanço, Iracy Alves, Bonilla, Ronaldo Venas, Leila Franca, Vera Fartes. Muito obrigada a todos vocês que contribuíram, positivamente e as vezes, negativamente, para com a construção e constituição da minha profissionalidade docente.*

*Agradeço as instituições educacionais que trabalhei pela oportunidade de estágio.*

*Agradeço à minha formação política ao Diretório Acadêmico de Pedagogia da UFBA.*

*Agradeço à minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina D'Ávila, Cris. Tudo começou através de um email e hoje, dois anos após o mesmo, estou na segunda orientação de pesquisa científica por você. Obrigada pró, pelas alegrias e incentivo à minha autonomia acadêmica, obrigada por fazer eclodir em mim o desejo pela "ludodidática". Obrigada pela confiança que deposita em mim. Obrigada por ter aceitado me orientar no PIBIC e na monografia.*

*Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Monica Massa, minha querida "Moniquinha"! Como é bom ter te conhecido, saiba que é uma pessoa muito especial para mim. Obrigada por ter aceitado compor a banca examinadora dessa monografia.*

*Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Fartes pelo e exemplo enquanto professora, por ter ministrado a disciplina EDC325 TEE - Trabalho e Saberes Profissionais Docentes, divisor de águas em minha formação acadêmica, monografia e carreira profissional. Obrigada por ter aceitado compor a banca examinadora dessa monografia.*

*Agradeço ao GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade, pelo crescimento humano e acadêmico que me proporcionou. Obrigada meu grupo pela coesão à qual nos faz vencer tantas barreiras.*

*Agradeço aos meus alunos, os de hoje e os de ontem. Obrigada a vocês que, por muitas vezes, deram um novo sentido à minha vida e dividiram o sabor da infância comigo, infelizmente, adulta. Perdoem-me pelas atitudes "deformadoras", se errei, foi querendo acertar!*

*“E eu, professora, o que mais desejo, é me tornar professora!”*

*Monique Bernardes*

## RESUMO

A presente monografia, de natureza exploratória, teve como tema a profissionalidade docente no ensino superior. Destarte, a profissionalidade docente, entendida aqui enquanto conjunto de saberes, experiências, práticas, habilidades e competências que identificam o professor em sua prática é o cerne de toda a pesquisa. O conceito de profissionalidade docente é muito vasto, abrange também memórias, histórias de vida e ideologias. Assim, devido à sua complexidade e amplitude, preferiu-se analisar, primordialmente, saberes e práticas que a caracterizam. O objetivo da investigação foi conhecer os saberes constituintes da profissionalidade docente no ensino superior junto a professores da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a fim de identificar, neste contexto, como são mobilizados estes saberes e, qual o espaço concedido para os saberes lúdico e sensível na práxis pedagógica destes professores. Investigar o exercício docente e a anestesia docente na educação superior, foram alguns dos objetivos específicos. Para tal empreitada: Bazzo (2007); Contreras (2002); Guimarães (2009); Duarte Jr. (2006); Maffesoli (1998); Luckesi (2005); D'Ávila (2006; 2010); Freire (1996); Cunha (1989; 2005) e Tardif (2000), dentre outros, nortearam teoricamente essa pesquisa. Compreendeu-se como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, que foi analisado com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977) e na técnica das árvores ordenadas (Garcia, 1995). Os resultados foram explorados e suas conclusões são surpreendentes, apontando desafios e possibilidades para a formação docente.

**Palavras-chave:** *Profissionalidade Docente; Saberes Docentes; Saber Sensível; Saber Lúdico; Práxis Pedagógica.*



## RÉSUMÉ

Cette monographie, d'exploration et était fondée sur la profession enseignante dans l'enseignement supérieur. Ainsi, la profession d'enseignant, entendue ici comme un ensemble de connaissances, expériences, pratiques, aptitudes et compétences qui permettent d'identifier l'enseignant dans sa pratique est au cœur de toutes les recherches. Le concept du professionnalisme des enseignants est très large, couvre aussi des mémoires, des histoires de vie et des idéologies. Ainsi, en raison de sa complexité et l'ampleur, nous avons préféré analyser, surtout, les connaissances et les pratiques qui le caractérisent. L'objectif de la recherche portait sur les éléments de connaissance de la profession enseignante dans l'enseignement supérieur avec des professeurs de pédagogie Faculté d'éducation, Université Fédérale de Bahia, d'identifier dans ce contexte, car ils sont mobilisées et des connaissances, où l'espace accordée à la connaissance ludique et sensible dans la praxis pédagogique des enseignants. Étudier la pratique de l'enseignement et des professeurs d'anesthésie dans l'enseignement supérieur ont été quelques-uns des objectifs spécifiques. Pour ce travail: Bazzo (2007), Contreras (2002), Guimaraes (2009), Duarte Jr. (2006); Maffesoli (1998); Luckesi (2005), Avila (2006, 2010), Freire (1996); Cunha (1989, 2005) et Tardif (2000), entre autres, théoriquement guidé cette recherche. Il a été entendu comme un instrument de collecte de données d'un questionnaire ouvert, qui a été analysé sur la base d'analyse de contenu (Bardin, 1977) et la technique des arbres ordonnés (Garcia, 1995). Les résultats ont été explorées et les résultats sont surprenants, en soulignant les défis et les possibilités de formation des enseignants.

**Mots-clés:** Enseignant professionnalisme, des enseignants de connaissances, savoir-sensibles; savoir Joueuse; Praxis pédagogique.

## **LISTA DE SIGLAS**

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

D.A. Ped. - Diretório Acadêmico de Pedagogia da UFBA

FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

EDC325 - Componente Curricular número 325 da FACED

GEPEL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade

MEC - Ministério da Educação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

UFBA - Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO MINHA PROFISSIONALIDADE DOCENTE - CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>1.PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: A PECULIARIDADE E RESPONSABILIDADE DE FORMAR FORMADORES.....</b>	<b>21</b>
1.1. Definições introdutórias: profissionalização e profissionalismo docente.....	22
1.2. Profissionalidade docente.....	24
<b>1.2.1. Constituição da profissionalidade docente no ensino superior.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2. Profissionalidade docente: exercício e anestesia.....</b>	<b>28</b>
<b>2. DOS SABERES PROFISSIONAIS AOS SABERES EXPERIÊNCIAIS: ENTRE O CONHECER E O SABER NO EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....</b>	<b>32</b>
2.1. Saberes profissionais: referências sociais de obtenção e costumes de integração no trabalho docente.....	33
2.2. Saber sensível: do sensório à sensibilidade, o professor e a educação dos sentidos.....	37
2.3. Saber lúdico: a maravilha da experiência interna prazerosa dentro da sala de aula do ensino superior.....	40
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO.....</b>	<b>45</b>
3.1. Questões da pesquisa.....	47
3.2. Categorias de análise.....	47
3.3. Objetivo geral.....	47
3.4. Objetivos específicos.....	47
3.5. Campo empírico.....	48
3.6. Instrumento de coleta de dados da pesquisa.....	48
3.7. População.....	48
3.8. Referencial teórico.....	48

3.9. Procedimentos de análise.....	48
<b>4. DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: DA ANÁLISE DOS DADOS ÀS ENTRELINHAS DOS DISCURSOS.....</b>	<b>50</b>
4.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	51
4.2. Exercício da profissionalidade docente no ensino superior.....	51
4.3. Saberes docentes mobilizados no exercício da profissionalidade docente.....	54
4.4. Presença dos saberes sensível e lúdico na prática docente.....	56
4.5. Importância dos saberes sensível e lúdico no exercício da docência.....	57
<b>(IN)CONCLUSÕES: POR UM EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE MAIS SENSÍVEL E LÚDICO.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>71</b>

# Introdução

## CONSTRUINDO MINHA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONTEXTO DA PESQUISA

---

*“Pedras no caminho? Guardo todas,  
um dia vou construir um castelo...”*

***Fernando Pessoa***

Não considero minha profissionalidade docente já constituída, nem poderia considerar, visto que esse processo é contínuo e acolhe rupturas. Tenho trilhado o caminho da Pedagogia, aprendendo com meus erros e acertos, tentando não desistir, tentando desistir. Eu, professora, o que mais desejo é me tornar professora, assim, vou colhendo pelo caminho os tijolos que a licenciatura não ofertou para construir o meu castelo profissional docente.

Pretendo nesse capítulo discorrer partindo do percurso trilhado no processo, ainda em vigor, de construção da minha profissionalidade docente, chegando à intuição da problemática dessa pesquisa. Os capítulos subsequentes serão abordados de forma introdutória. Explorarei as atuações que tive enquanto professora, coordenadora, pesquisadora e militante, dentre outras atribuições relativas à Pedagogia. Por motivos éticos, as instituições que trabalhei - todas elas públicas e em Salvador/BA - terão seus nomes preservados, sendo utilizados pseudônimos para identificá-las.

Minha primeira atuação profissional enquanto professora foi no terceiro semestre da faculdade na Escola "A". Ministrava aulas de reforço escolar para alunos do 2ª e 4ª anos do Ensino Fundamental. O local de trabalho era o depósito da escola, uma espécie de espaço de lazer ou coisa do tipo. Esse espaçozinho no subsolo era precário, tinha apenas as cadeiras quebradas que a escola descartava ali, varais que as serventes estendiam os panos de chão da escola e um armário de ferro bem velho, que era o meu quadro. Quando o armário estava todo escrito, eu escrevia nos azulejos das paredes desse local, sabia que era até antipedagógico, mas precisava ilustrar minha fala àquelas crianças com tamanha dificuldade de aprendizagem e mau comportamento.

Esse estágio não era remunerado, acontecia uma vez por semana e durou aproximadamente oito meses. A escola, sempre muito hospitaleira, não tinha condições de intervir nessa situação e eu ia ministrando minhas aulas baseada em modelos de professores que tive durante a Educação Infantil. Os saberes que mobilizava nesse processo de ensino-aprendizagem mútuo, ou seja, tanto meu quanto dos alunos ali presentes, advinham dos meus valores éticos, estéticos e morais e associavam-se à melhor maneira que eu encontrava para trabalhar a base

alfabética e lógico-matemática com alunos que careciam de acompanhamento psicopedagógico e psiquiátrico.

Muitas foram as vezes que pensei em desistir, todavia, percebi que a docência não era só o mal-estar de ter uma aluna grávida aos onze anos tomando chá de esponja de aço para interromper a gravidez e alunos envolvidos com drogas. As alegrias também se faziam presentes nesse contexto. Sentia-me satisfeita e emocionada quando um aluno conseguia um avanço em sua aprendizagem, por mínimo que fosse. Os problemas familiares eram divididos comigo, recebia muitos pedidos de adoção, queriam que os levassem para minha casa, e que as aulas não terminassem nunca. Atitudes assim que me encorajavam.

Mesmo não recebendo auxílio financeiro, continuei até assimilar que não daria conta, sozinha, dos problemas sociais, cognitivos e econômicos dos meus educandos. A propósito, esses alunos provinham das comunidades carentes dos bairros do Calabar, Alto das Pombas e adjacências, trazendo com os mesmos as marcas das mazelas sociais que eu acreditava, ingenuamente, poder minimizar com minhas aulas. Uma professora dessa escola, quando solicitei o desligamento das minhas atividades, deu-me o livro “Uma Professora Muito Maluquinha” - do autor infantil Ziraldo - no intuito de me encorajar, mas, mesmo o livro sendo motivador e comovente, a voz da razão falou mais forte ao meu coração, fui embora. Mesmo com esse impacto e choque de realidade, decidi continuar minha licenciatura em Pedagogia.

Tive a segunda atuação profissional na Creche “B”, tratava-se também de um estágio não remunerado, uma vez por semana. Estava no quinto semestre da faculdade, com um pouco de bagagem teórica a mais, entretanto, não conseguia associar esses conhecimentos à minha prática. Assim, caí de paraquedas nessa instituição, tendo a incumbência de auxiliar o trabalho da coordenadora pedagógica. Fiquei aproximadamente três meses nesse local, criando projetos lúdicos, que nunca foram discutidos ou executados e arrumando o armário da sala dos professores. Queria mesmo era estar no berçário e acompanhando o lanche e banho das crianças, aliás, sempre prezei por atividades pedagógicas práticas. Não me vejo enquanto gestora escolar, pelo menos até agora não senti esse desejo. Adoro por a mão na massa, ser professora mesmo.

Nesse contexto de estágio na coordenação pedagógica de uma creche pública, estava sem norte, não era professora, coordenadora, gestora ou auxiliar. Esse foi o estágio mais vago de todos, aprendi muito pouco ou quase nada, e isso não foi pelo curto período de trabalho, todavia, pelas atividades desarticuladas que executava. Não sentia vontade de modificar este ambiente, muita vezes hostil e sem sentido. Essa experiência não me traz boas recordações, aprendi muito sobre o que não fazer à frente de uma instituição educacional ou de como não tratar um estagiário, sendo eu, professora, coordenadora ou gestora.

No sétimo semestre da licenciatura em Pedagogia, fui realmente desafiada a prosseguir ou não na profissão docente. Comecei a estagiar na Escola “C” e tive clareza da profissão que escolhi, ainda que tardiamente. Encontrei a docência nas entrelinhas desta escola e esta realidade estapeou minha consciência inocente e sonhadora quanto à educação pública brasileira. Esse estágio foi o mais consistente, meu contrato nessa escola é até dezembro de 2010. Assumi uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no período de março a abril do corrente ano, posteriormente migrei para o terceiro ano do Ensino Fundamental desde maio e permanecerei no mesmo até o fim da vigência do contrato.

Com o trabalho remunerado, sinto-me mais motivada. Imprimia algumas atividades pedagógicas no início do estágio, já que a escola não dispõe desse serviço por falta de tinta para impressora. Sinto-me farta de tanto copiar no quadro e as crianças também. O mimeógrafo quase sempre não funciona, por isso resolvi tirar do meu próprio bolso o dinheiro para os cartuchos de tinta. Isso durou pouco tempo, já que meu salário atrasa até hoje e a própria direção me alertou a respeito de estar investindo erroneamente em crianças sem futuro. Aliás, ouvi o seguinte: “A sociedade precisa de pedreiros, sapateiros, carpinteiros, domésticas e manicures, não se sinta impotente se o destino de seus alunos é esse! Aliás, a palavra impotente só se aplica aos homens, se é que você pode me entender”.

A escola tem merenda farta e material escolar também, entenda-se por material os livros, caderno, mochila, uniforme, livros infantis e transdidáticos. A questão é que esses livros infantis e transdidáticos estão muito além ou aquém do ritmo de aprendizagem das crianças, que de oito a onze anos, já são tidas como adultas em seus lares. Responsabilizam-se pela casa e pelos irmãos enquanto os



pais trabalhavam, quando não são eles que trabalham nas sinaleiras da cidade. Minha situação ainda hoje, é muito difícil, trabalho com o Método de Alfabetização Paulo Freire, o mais atrativo para eles.

Convivo com alunos filhos do tráfico, da violência e abortos que não deram certo, sem falar de outras questões sócio-econômicas como: fome, miséria, abandono familiar, passagens pelo Conselho Tutelar e constantes abusos sexuais no próprio seio da família. Busco através da arte intervir no cotidiano destes educandos, levando a ludicidade para a sala de aula. Entendo a arte enquanto concretização do lúdico. Esta tarefa não é fácil, já que a carga academicista que trago comigo, a lacuna que a graduação me deixou no tocante ao lúdico e seus derivados e o menosprezo desta escola às situações ludo-sensíveis, dificultam ainda mais esta árdua caminhada.

Mesmo com todos esses problemas, sou apaixonada por meus alunos. Mesmo que eles achem coisa de criança - e eles são crianças - ler histórias infantis, desenhar, pintar, ouvir música. Mesmo que a comunidade no entorno da escola seja hostil e violenta. Mesmo com os múltiplos fatores que me obrigam a desistir. Esta experiência está sendo muito enriquecedora. No início pensei em desistir, afinal, não sou conselheira tutelar, assistente social, psiquiatra ou psicopedagoga, sou professora! Ao término deste ano, sentirei saudades e guardarei lembranças dos momentos de desespero em sala de aula e que já me fazem rir enquanto reflito sobre minha experiência docente nesta instituição de ensino.

Outro fator incisivo na construção de minha profissionalidade docente foi a participação no D.A. Ped. (Diretório Acadêmico de Pedagogia da UFBA). Minha formação política se deu no mesmo, afinal, ser professor é também estar engajado nas lutas por melhores condições de trabalho, formação continuada e salário digno. Participava de reuniões de colegiado, congregação e departamento na FACED (Faculdade de Educação da UFBA). Estive à frente da diretoria de relações públicas e eventos por dois anos. Viajei pelo país na militância junto aos estudantes de Pedagogia e de outros cursos das diversas regiões do Brasil. Múltiplos eram os costumes, valores e ideais, mas um único objetivo: otimizar questões basilares relativas à classe docente, escola e a educação do Brasil.

Desliguei-me do D.A. Ped. em fevereiro deste ano devido aos novos rumos que a minha vida e consciência tomaram. Mais amadurecida, percebi que não mudaria os problemas da FAGED, quiçá do país. Aprendi no embate com professores e alunos que para haver paz era preciso haver guerra - no sentido de luta pelos direitos - e que sozinho não se vai longe. Percebi o quão difícil é mobilizar pessoas em prol delas próprias, fui à luta e ainda vou, não me calo frente aos desafios, pedagógicos ou não.

Minha (trans)formação e emancipação política se deu primeiramente do desejo em não passar pela faculdade apenas como aluna. Queria mais, queria fazer pelos estudantes e por mim mesma, mas não deu. É difícil conscientizar mentes quase alienadas e movimentar corpos embrutecidos. A apatia na graduação é vista hoje por mim nas salas de aula da escola onde trabalho. Professoras novas, cheias de vigor que preferem deixar tudo como está, abdicam dos seus deveres de lutar pelo coletivo e conseqüentemente, pelo individual, esperando que os corajosos lutem pelos seus direitos. O D.A. Ped. deixou saudade, quem sabe um dia eu volte à militância, mas já na pós-graduação.

Sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina D'Ávila, minha orientadora também nesta monografia, fui bolsista PIBIC/CNPq de agosto de 2009 a julho de 2010 com a pesquisa *“A Construção da Identidade e Profissionalidade Docente em Cursos de Licenciatura”*. O objetivo geral da pesquisa foi compreender a construção da identidade e profissionalidade docente em cursos de licenciatura, analisando para isso, memórias da vida estudantil e as contribuições das disciplinas pedagógicas na construção de saberes e competências necessárias à docência.

Os resultados desta investigação revelaram o abismo existente entre alunos e professores no tocante ao processo ensino - aprendizagem. Estes caminham antagonicamente, os professores, muitas vezes, sem a reflexão de suas práticas pedagógicas, insistem em manter um modelo de docência tradicional e na maioria das vezes, injusto. Por outro lado, os alunos, em grande parte, desmotivados pelos ditames de seu professorado, refletem esse dissabor não só no ambiente escolar, mas, a depender das marcas, e estas são profundas, na sua vida pessoal.

Participaram da pesquisa estudantes das seguintes licenciaturas: Biologia, Dança, Física, Filosofia, Música, Matemática, Educação Física, Geografia, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Pedagogia e Desenho. A arrecadação de dados conciliou a aplicação de questionário para 33 estudantes dessas 11 licenciaturas e coleta de memórias da vida estudantil desses licenciandos. Devido à minha inexperiência com a investigação científica, apresentei dificuldades em relação à tabulação e à análise dos dados, sendo o estudo de metodologia científica, bem como o aprofundamento no referencial teórico, meios de superação atingidos gradativamente.

Dessa pesquisa, voltada, parcialmente para o processo de construção da profissionalidade de licenciandos, eclodiu em mim, o desejo por investigar a profissionalidade de docentes do ensino superior, contrapondo assim, as duas faces da mesma moeda na Pedagogia Universitária. Não pretendo aqui confrontar os resultados dessas pesquisas. A pesquisa desenvolvida no PIBIC, os estágios em instituições educacionais e a experiência enquanto defensora dos direitos dos licenciandos enquanto militante do D.A. Ped., deram-me subsídios para essa nova empreitada.

Faz-se necessário salientar a minha paixão pela temática da profissionalidade docente e a necessidade de verticalização das pesquisas, que são recentes nesta área. As investigações relativas a este tema ainda são muito tímidas dentro da FAGED, exemplo disso é que há apenas uma dissertação<sup>1</sup> de mestrado na Biblioteca Anísio Teixeira (virtual), sendo fundamental o investimento em pesquisas, divulgações e estudos a respeito da profissionalidade docente na UFBA e em âmbito nacional.

Outro fator relevante para a execução desta pesquisa é o fato de a comunidade acadêmica desconhecer, se não, reduzir a profissionalidade docente ao conceito de identidade ou trabalho docente, o que amplia a importância desta investigação enquanto introdução ao tema no meio universitário. Isso também ocorre quando o assunto é saber sensível<sup>2</sup> e/ou lúdico<sup>3</sup>, há o preterir da razão sensível em

---

<sup>1</sup> A saber: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. *Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas: Novo Campo da Profissionalidade Docente*. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009, 118p.

<sup>2</sup> *Saber sensível*: oriundo dos órgãos dos sentidos (sensorial), da empiria, do senso comum, a sabedoria natural da vida cotidiana, segundo Duarte Jr. (2006) e Maffesoli (1998).

relação à razão pura no exercício profissional docente. É bem verdade que são múltiplos e complementares os saberes utilizados no exercício da docência, sendo a importância destes dois - sem supremacia frente aos demais - o que pretendo destacar. A bagagem teórica advinda da participação no Gepel há dois anos, muito contribuirá nesta tarefa.

Outra evidência que justifica o investimento nesta problemática é o fato de a Educação Superior, assim como a Educação Básica, praticamente não incorporar<sup>4</sup> o conhecimento pedagógico produzido no seio de suas salas de aula. Reproduzindo velhas dicotomias pedagógicas e se distanciando do dialógico, tão necessário à educação contemporânea. Em síntese, esta investigação se fez mister pelo fato de pretender conhecer os saberes constituintes da profissionalidade docente na Educação Superior junto a professores da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a fim de identificar, neste contexto, como são mobilizados estes saberes e, qual o espaço concedido para os saberes lúdico e sensível na práxis pedagógica destes professores.

Assisti ao exercício da profissionalidade docente no ensino superior durante toda a licenciatura, percebi a importância e muitas vezes a ausência dos saberes sensível e lúdico nesta caminhada devido ao excesso de razão pura que norteia a academia, o que me motivou e motiva a conhecer e interpretar as entrelinhas desta realidade. A razão é fundamental no exercício da profissionalidade docente, suas formas de operação é que devem ser revistas e acrescidas de uma razão sensível, que valorize não só a mente, mas também o corpo. Com isso, refletindo e defendendo que se deve educar a razão, mas também a sensibilidade, pretendo investigar também como o docente compreende e utiliza o saber sensível e lúdico no exercício da sua profissionalidade.

Além dessa introdução, essa monografia é composta por quatro capítulos, a saber:

---

<sup>3</sup> *Saber lúdico*: tem relação direta com o saber sensível e significa todo saber resultante de uma experiência de caráter interno, integral, pleno e prazeroso, segundo D'Ávila (2006) e Luckesi (2005).

<sup>4</sup> Esta expressão, segundo Duarte Jr (2006), significa trazer ao corpo através dos órgãos dos sentidos, partindo do sensório e levando o conhecimento a um estado de consciência sensível.

O capítulo 1, intitulado *Profissionalidade Docente no Ensino Superior: A Peculiaridade e Responsabilidade de Formar Formadores*. Este capítulo aborda inicialmente definições introdutórias sobre os termos profissionalização, e profissionalismo docente, perpassando pelos termos professor e profissão. A finalidade em introduzir estes conceitos é dar subsídios ao leitor sobre os mesmos, visando uma maior compreensão do que venha a ser o termo profissionalidade docente, muito confundido no meio acadêmico.

A constituição da profissionalidade docente na Educação Superior é mais um tema discutido no capítulo. Observa-se no ensino superior a dualidade mestre-especialista, problemática que se refere à dupla profissionalidade de alguns professores, fato que influencia diretamente no exercício da profissionalidade docente, tanto do professor quanto do licenciando. Nas licenciaturas, há, por parte de alguns professores, voltados mais às carreiras enquanto especialistas do que à docência, o incentivo à carreira de pesquisa, exaltando as disciplinas específicas e menosprezando as disciplinas pedagógicas, esse fato é corroborado na aludida pesquisa que desenvolvi enquanto bolsista do PIBIC. Por outro lado, há professores que ressaltam mais as disciplinas pedagógicas, assim, tem-se mais um paradigma no ensino superior.

Sobre o exercício da profissionalidade destaco também a anestesia docente. Ao exercitar seu potencial profissional, sua profissionalidade em sala de aula, o docente deve, também, proporcionar vivências sensíveis e lúdicas aos seus discentes contemplando os mesmos com momentos de plenitude, de saber, e com sabor. O exercício da profissionalidade docente deve ser bom, belo e útil, unindo a razão científica, oriunda dos esforços de outros seres humanos à razão sensível, advinda dos mais íntimos sentimentos e atitudes, também humanas.

Desta forma, o aludido capítulo enfatiza desafios e possibilidades para que o exercício da profissionalidade docente na Educação Superior, essencialmente na licenciatura em Pedagogia, seja mais sensível às necessidades pedagógicas e humanas de seus licenciandos, preocupando-se em formar profissionais da educação, numa relação dialógica entre *saber* e *conhecer*, termos também trabalhados no capítulo seguinte.

O capítulo 2, intitulado *Docência: dos Saberes Profissionais aos Saberes Experienciais, Entre o Conhecer e o Saber no Exercício da Profissionalidade*. Este capítulo é voltado aos saberes docentes, profissionais ou não, suas fontes sociais de aquisição e de como os mesmos são mobilizados no exercício da profissionalidade docente. Dentre os saberes docentes, tem-se: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes oriundos da formação para o magistério, os saberes aprendidos na atuação profissional, dentre outros. Suas fontes sociais de aquisição são diversas: educação familiar, ambiente escolar, história de vida acadêmica e pessoal dos professores, etc.

Os costumes de integração no trabalho docente desses saberes podem ser observados desde os objetivos traçados à execução da metodologia em sala de aula, passando pelas ferramentas escolhidas para tal e a porção humana, pessoal, que o professor mobiliza nesse processo. Assim sendo, os saberes docentes juntam feições naturais da vida pessoal, da formação acadêmica e da experiência profissional, comportando rupturas e continuidades no processo de socialização do ser professor. Ao exercitar seus saberes em sala de aula, o educador evidencia seu caminho pré-profissional e profissional, revelando através do saber-ensinar, sua profissionalidade. Este capítulo é voltado especialmente para os saberes sensível e lúdico, ausência e importância dos mesmos no exercício da profissionalidade docente na licenciatura em Pedagogia, primordialmente.

O capítulo 3, intitulado *Percurso Metodológico: O Caminho*, aponta a metodologia da investigação, como seu próprio nome revela. O capítulo 4, intitulado *Dialogando com os sujeitos da pesquisa: A análise dos dados e as entrelinhas dos discursos*, revela os resultados da pesquisa através da análise dos dados. Esse capítulo traduz a reviravolta que fez a pesquisa tomar novos rumos, considero-o o mais complexo de toda a investigação. As (in)conclusões desse trabalho ressuscitam o que foi abordado em todo o seu percurso, apontando nortes para os desafios e possibilidades que a investigação levantou.

# Capítulo 1

## **PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: A PECULIARIDADE E RESPONSABILIDADE DE FORMAR FORMADORES**

---

*“O verdadeiro professor defende os seus  
alunos contra a sua própria influência.”*

***Amos Alcott***

## 1.1. Definições introdutórias: profissionalização e profissionalismo docente.

As constantes mutações sociais oriundas do capitalismo e da sociedade do conhecimento geram transformações na educação e, conseqüentemente, no fazer pedagógico. Ser professor na contemporaneidade não é trabalho ingênuo, tendo em vista as permanentes demandas da ação educacional. Assim, a identidade profissional do professor universitário parece fortemente marcada pela dualidade mestre-especialista, com isso, tem-se a ambigüidade entre o ser e o estar docente, fator este que, também, influencia diretamente no exercício da profissionalidade dos professores. Para Bazzo, (2007):

Não foi difícil constatar que o professor universitário tem de si pelo menos um conceito de dupla profissionalidade: é profissional de uma dada área ou carreira e professor do ensino superior. Dependendo da área, e também do grau de profissionalidade docente alcançada pelo professor, no entanto, essa tensão *hamletiana* é maior ou menor. (p. 95-96)

Destarte, a profissionalidade docente exercida no ensino superior é o ponto de arranque e de chegada deste texto. A priori, é válido ressaltar o significado do termo professor, com base em Meksenas (2003, p. 01), “o sujeito que professa, isto é, aquele que diz a verdade publicamente [...] significa expor corretamente; representar fielmente por princípios lógicos. Assim, o professor é aquele que torna público – socializa – algum conhecimento”. Tendo como base a definição de Meksenas, pode-se inferir, que sem veracidade, dialética e coerência, não se é e nem se faz um professor.

Partindo do conceito do termo professor, faz-se necessário esclarecer, sucintamente, através de definições basilares, os termos profissionalização e profissionalismo antes de discorrer a respeito do que venha a ser o termo profissionalidade docente, que apesar de estudado internacionalmente, ainda é pouco conhecido e muito confundido. Antes, ainda, cabe salientar o conceito de profissão, para assim, dar seguimento à explanação. Observa-se em Veiga et al, (2008) que:



O conceito de profissão (do latim *professio*: declaração, profissão, exercício, emprego) evolui socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história. Não é por isso uma palavra neutra, diferenciando-se do que se entende no senso comum por ofício ou ocupação. A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente. Nesse sentido, um grupo profissional é formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e por uma ética comuns (VEIGA et al, 2008. p. 26).

Assim sendo, o termo profissão se refere à atividade, ocupação arraigada de particularidades adquiridas no decorrer da profissionalização. Esta última caracteriza-se pelo processo percorrido para se chegar à profissão, englobando a aquisição e/ou exercício de competências, conhecimentos e habilidades próprios da mesma. Para Veiga et al, (idem):

A profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, embora a inclua, mas envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão. (p. 27)

A profissionalização está mais voltada para a qualificação profissional, todavia, não se resume a tal. O termo e o processo de profissionalização carregam consigo uma carga histórica, política e ideológica que vai desde a docência enquanto vocação, pendor, até os dias atuais com as lutas do professorado por melhores salários, condições de trabalho e formação continuada. Profissionalizar-se, assim, é imprescindível, visto que o apelo da sociedade do conhecimento é constante e mutante.

Sobre o termo profissionalismo docente este “é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação”, segundo Ludke e Boing (2004, p. 1173 *apud* Bourdoncle, 1991). Associa-se à socialização profissional, comportando rupturas e continuidades. Em suma, o profissionalismo docente está voltado à assimilação e acomodação, por parte do professor, das exigências trabalhistas externas ao seu desejo e autonomia.

Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente, variáveis da profissão professor. Da formação pré-profissional à formação continuada, do

exercício docente pré-profissional ao exercício docente especializado, do exercício docente alienado ao exercício autônomo, coerente, lúdico e sensível. Cabe salientar que estas definições introdutórias visam dar subsídios ao leitor sobre termos voltados a toda e qualquer profissão em si, neste caso, a profissão docente. Fundamental aqui é verticalizar o estudo sobre a profissionalidade docente, tendo como referencia os saberes e o exercício da mesma no ensino superior.

## 1.2. Profissionalidade docente

As pesquisas acadêmicas sobre o tema profissionalidade docente são atuais e, geralmente, associam-se ou equiparam-se aos termos acima trabalhados. É de fundamental relevância o aprofundamento deste tema, sobretudo, no ensino superior, palco de pesquisas e publicações que devem contemplá-lo e incorporá-lo ao cotidiano acadêmico. Tendo em vista a busca por definições mais concretas e autônomas, cabe discorrer a respeito desta, ainda, tímida e pouco conhecida temática.

A profissionalidade é um construto que abarca não somente o fazer pedagógico docente, mas as entrelinhas deste, seu contexto profissional, atores e peculiaridades inseridos em uma atualidade que é rodeada pela sociedade do conhecimento, pelo trabalho centrado em coletividades e interações humanas, estando a docência localizada neste todo. Desta forma, profissionalidade é um conceito polivalente, porque são múltiplos e distintos os aspectos que incluem a sua definição. Conforme Guimarães (2004):

Os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente são os requisitos profissionais da profissão do professor. Neste sentido, o conceito de profissionalidade se aproxima mais de “identidade para os outros”, das maneiras mais externas e “objetivas” como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da “identidade para si”, da identificação com a profissão, da adesão profissional. (p.15)

Sua apreciação deve levar em conta saberes (em especial, nesta pesquisa, os saberes sensível e lúdico), habilidades, competências, valores, crenças e

vivências (história de vida), no processo de ser e estar docente. Nesse sentido, a profissionalidade engloba as dimensões pessoal, profissional e sociocultural no exercício da docência, ressaltando subjetividades, sentidos implícitos da profissão. Segundo Bazzo (2007, p. 87), a profissionalidade docente, “é uma definição que, embora pareça simples, por não ser estática, obriga a uma permanente elaboração, devendo ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social em que se materializa”.

Entendendo profissionalidade como o que há de singular e específico no exercício da profissão docente, preferiu-se evitar os termos profissionalismo e profissionalização na sua definição, devido à polissemia em torno desses conceitos. “Em seu lugar, optou-se pelo termo profissionalidade, como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência Contreras (2002, p. 73)”. Segundo Bazzo (2007):

[...] a profissionalidade seria a condição em potência para se exercer uma dada profissão, isto é, representaria um estado anterior à ação. [...] considerado o adjetivo “docente”, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores ligados a ela e que, [...] constituem o núcleo central do “ser professor”. (p. 88)

O intuito não é reduzir o conceito de profissionalidade ao conjunto de habilidades, competências, saberes e conhecimentos mobilizados durante o exercício docente. Profissionalidade está intimamente ligado à forma pela qual o professor utiliza seus saberes profissionais e vivenciais em sala de aula, especificamente. A identidade com a profissão e as histórias de vida também influenciam neste árduo exercício de ser e estar professor.

### **1.2.1. Constituição da Profissionalidade Docente no Ensino Superior**

A corporação docente no ensino superior, em especial, a da licenciatura em Pedagogia da UFBA, em sua maioria, é composta por mestres e doutores. Esses

professores, em grande parte, são especialistas em áreas que não a da educação. Tem-se assim: Sociólogos, Filósofos, Psicólogos, Historiadores, Administradores, dentre tantos outros, atuando enquanto formadores de futuros formadores, atuando na formação pedagógica de futuros professores.

Essa problemática é agravada se pensarmos na dualidade existente na identidade profissional desses professores. Pergunto então: esses profissionais sentem-se mais professores ou pesquisadores? Professores de Sociologia ou Sociólogos? Professores de Filosofia ou Filósofos? Professores de Psicologia ou Psicólogos? Professores de História ou Historiadores? Desta forma, pode-se inferir que essa dualidade dificulta o processo de construção da profissionalidade docente dos licenciandos e o processo de constituição da profissionalidade destes docentes no ensino superior.

Outra característica da profissionalidade docente no ensino superior é o caráter burocrático e administrativo que a docência está mergulhada. O incentivo à participação em grupos de pesquisas, eventos acadêmicos, publicações, orientações, faz-se necessário, todavia, o que se vê é a competição desenfreada de professores da educação superior para dar conta de toda essa demanda, alimentando, sempre, o esfomeado Currículo Lattes. Muitas vezes, assim, a aprendizagem do aluno fica para segundo plano, o importante é ensinar, publicar, organizar e participar do que realmente dá *status* na universidade: as pesquisas científicas.

Nessa corrida contra o tempo, pouco se investe no que realmente importa às licenciaturas: formar professores. Tendo como exemplo um professor que desqualifica o saber pedagógico em detrimento dos saberes específicos à sua área de atuação, o licenciando entrará em conflito com sua profissionalidade: ou se torna professor, e vai lecionar no Ensino Fundamental, ou investe na carreira enquanto cientista, seguindo o caminho da pesquisa. As duas opções são louváveis, é válido salientar que esta escolha, por mais difícil que seja, traz as marcas das influências dos professores durante a licenciatura. Para Cunha (1989):

[...] quando o professor faz um esforço para explicitar o que seria mais importante na tarefa de formação para o magistério, ele elabora uma representação de seus próprios valores e de sua própria experiência.

A idéia que o professor faz da importância da formação para o magistério está muito relacionada com o momento que ele está vivendo. Parece que ele projeta os aspectos que gostaria de aprofundar em sua própria formação como importantes para todos os professores. [...] é preciso analisar as propostas que fazem dentro de um contexto. O professor seleciona aspectos que julga importantes e rejeita outros, em função das suas próprias necessidades, no momento em que projeta sugestões para a formação de professores. (CUNHA, 1989. p. 128-129)

Preocupados em pesquisar, publicar, professores do ensino superior, nesse contexto, dedicam que espaço para a aprendizagem, pedagógica de seus licenciandos? Dentre as exigências que se colocam para o papel docente, segundo a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior<sup>5</sup>, destacam-se:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Acrescentaria mais uma exigência a esse elenco: formar professores. Assim, o exercício da profissionalidade docente no ensino superior está muito aquém do desejado pelo MEC. Destarte, Cunha (2005) pontua:

[...] a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido de sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se consegue apreender nos diferentes espaços, especialmente aqueles onde se reúnem os professores, identificam-se uma nova percepção de profissionalidade, que passa, cada vez mais, a ser presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. (p. 23)

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715/32Apendicepropostaformacao.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715/32Apendicepropostaformacao.pdf)  
Acesso em 22 de setembro de 2010.

Observo então que a profissionalidade docente toma outros sentidos frente a parte burocrática do trabalho docente no ensino superior: incentivo à publicação, orientação, inserção em grupo de pesquisa, etc. Assim, essa atmosfera de racionalismo, inibe a presença da sensibilidade no cotidiano da faculdade. Tendo em vista o exercício da profissionalidade docente no ensino superior, trago à tona mais uma problemática nos próximos parágrafos: a anestesia docente.

### **1.2.2. Profissionalidade Docente: Exercício e Anestesia**

É necessário não confundir prática pedagógica com profissionalidade docente. A primeira é a ação profissional própria do professor, enquanto que a última está relacionada às peculiaridades profissionais e vivenciais unidos à identidade e saberes docentes mobilizadas prática profissional. Desta forma, é na prática pedagógica que se pode, também, assistir à profissionalidade docente.

A metodologia do ensino superior, em especial a da licenciatura em Pedagogia da UFBA, baseia-se na leitura, discussão, sínteses, resumos, resenhas e seminários sobre textos e livros. Nesta espécie de ciclo didático, o corpo, fonte primeira do saber e significação, precisa ser explorado e fundido com a mente, numa dança em busca do saber. O ensino continua, desta forma, tradicional, apesar da tentativa de mudança na qual as discussões são feitas com as carteiras em semicírculo no seio da sala de aula.

O docente de licenciatura, em destaque o de Pedagogia, deve estar atento ao exercício de sua profissionalidade, à imagem e ideologia que transmite aos seus alunos (docentes ou futuros docentes), para que a razão pura não apague a luz da razão sensível e para que esta última não se desfaça da primeira. O conhecimento produzido no seio do ensino superior, ou de qualquer instituição educacional, deve estar voltado para a vida cotidiana, onde este deve se concretizar. Utilizar os saberes sensível e lúdico no exercício da profissionalidade docente, não significa infantilizar o graduando, mas torná-lo mais sensível ao mundo à sua volta, torná-lo mais humano.

A exploração dos textos e livros deve continuar sendo feita, todavia, utilizando formas mais dinâmicas e prazerosas de se reconstruir o conhecimento científico. Toda esta conjuntura desemboca na chamada, anestesia docente. O fazer artístico na metodologia do ensino superior é quase inexistente, a não ser nos cursos específicos de artes, o corpo, assim, fica mais uma vez, em segundo plano.

Essa anestesia aqui aludida, segundo Duarte Jr (2006, p. 137), é “a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”, deve-se proporcionar momentos de estesia (sensibilidade) aos educandos, incentivando-os a serem sensíveis ao mundo à sua volta. Destarte, como pode o professor, anestesiado pelo excesso de abstração da academia, trabalhar a estesia de seus licenciandos? A contemporaneidade presencia o embrutecimento dos sentimentos humanos, a banalidade dos fatos e o caminhar do planeta à extrema indiferença e desamor. Corre-se contra o tempo em todos os instantes, a meta maior é produzir conhecimento, freneticamente, conhecimento este que em muito pouco ou quase nada, aplica-se à vida realmente vivida.

Ao mobilizar todo o seu potencial profissional, sua profissionalidade em sala de aula, o docente deve, também, proporcionar vivências sensíveis e lúdicas aos seus discentes contemplando os mesmos com momentos de plenitude, de saber, e com sabor. O exercício da profissionalidade docente deve ser bom, belo e útil, unindo a razão científica, oriunda dos esforços de outros seres humanos à razão sensível, advinda dos mais íntimos sentimentos e atitudes, também humanas. D'Ávila *et al* (2010), revelam que a profissionalidade docente não é e nem pode ser insensível e:

Não resulta da reprodução inerte de um dado comportamento social e de seus padrões de conduta, pura e simplesmente. A profissionalidade, sobretudo, emana de uma capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais. Assim, podemos notar em várias práticas pedagógicas o que há de singular, de próprio em cada cultura e em cada indivíduo. Daí a necessidade de afinarmos o olhar para essas culturas e para a subjetividade humana. (p. 08)

Ensinar exige bom senso (Freire, 1996). Em seu palco, a sala de aula, o professor é o sol do sistema ensino-aprendizagem. E como não se pode esconder

nada dos alunos, seus valores, saberes, ética e didática, são expostos aos olhares mais atentos e exigentes. Assim, o exercício da profissionalidade docente em cursos formação de professores deve estar voltado para a:

- *Formação humana* – Antes de tudo, o educando é um ser humano, com necessidades humanas que precisam ser pensadas, exploradas e valorizadas em sala de aula, lócus primeiro de sua formação pedagógica. Assim, gostar de gente é premissa para formar formadores.
- *Formação pedagógica* – Aprender a ensinar, eis o desafio. O cerne dos cursos de licenciatura é, ou deveria ser, a formação pedagógica de seus licenciandos, subsídios à atuação profissional destes, futuros professores. Desde a seleção dos conteúdos às maneiras que o professor ministra suas aulas, culminando com a avaliação da aprendizagem, são modelos a serem seguidos ou não, pelo público (alunos) que o assiste. O professor inovador, aquele eficaz, que executa muito além do que lhe foi incumbido e o faz com destreza e prazer, acaba por contagiar e influenciar, positivamente, sua turma, que o tem como modelo ou contramodelo de docência.
- *Autonomia discente* – Deve-se incentivar e contemplar a autonomia discente, visto que o saber-fazer bebe na fonte do desejo. O aluno que é inserido na elaboração, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem, torna-se mais autônomo e, conseqüentemente, constrói sua profissionalidade de forma mais conexa e prazerosa.
- *Valorização da sabedoria discente* – Não só o conhecimento deve ser explorado, todavia, o saber oriundo das vivências dos alunos. Valorizar as experiências que as educandos, por meio das situações dialógicas trazem à sala de aula é fortalecer o vínculo aluno-professor, é acolher as singularidades humanas de cada licenciando.
- *Valorização dos desejos discentes* – O querer dos educandos representa uma rica fonte de possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula. Através da escuta sensível do desejo dos alunos, o docente poderá interpretar, refletir e melhor planejar sua prática pedagógica, respeitando anseios e contemplando metodologias que realmente interessem e desenvolvam os licenciandos.



Importante ressaltar que o aluno não existe só no registro de matrícula, na sala de aula estão matriculados não só sua mente, mas seu corpo também. É necessário que este educando tenha espaço para desenvolver e aprimorar o saber sensível, valorizando e explorando o corpo nas suas vivências acadêmicas. O exercício da profissionalidade docente no ensino superior deve contemplar esta sensibilidade de forma prazerosa, visando a educação do sensível<sup>6</sup>, ressaltando a importância dos sentidos e sentimentos humanos, deve-se educar a razão, mas a sensibilidade também. Desta forma, os saberes sensível e lúdico se complementam, e unidos aos demais saberes, profissionais e experienciais, favorecem o exercer da profissionalidade docente.

Em suma, o exercício da profissionalidade docente nas licenciaturas, primordialmente na Licenciatura em Pedagogia, deve estar atento para o ensino racional e enciclopédico produzido no ensino superior, valorizando e contemplando, também, o saber vivido, experienciado e incorporado, o saber que realmente permanece. Os saberes sensível e lúdico, interligados aos demais saberes docentes, constituem-se saberes importantes para a ação desta profissionalidade. Todavia, observa-se no exercício da mesma, o distanciamento destes saberes fundantes devido à carga fortemente academicista que norteia a docência no ensino superior. O capítulo subsequente discorre a esse respeito.

---

<sup>6</sup> Educação do sensível: “A educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão – quantidade que, evidentemente, não significa qualidade”. Duarte Jr. (2006, p. 25).

## Capítulo 2

### **DOCÊNCIA: DOS SABERES PROFISSIONAIS AOS SABERES EXPERIENCIAIS, ENTRE O CONHECER E O SABER NO EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIDADE**

---

“O que os homens realmente querem não são  
conhecimentos, mas certezas.”

***Bertrand Russel***

## 2.1. Saberes profissionais: referências sociais de obtenção e costumes de integração no trabalho docente

Quais os saberes mobilizados no exercício da profissionalidade docente no ensino superior? Dentre esses saberes, há espaço para os saberes sensível e lúdico? Pretende-se com esse capítulo, explorar os saberes docentes, partindo dos saberes profissionais e chegando aos saberes experienciais, vivenciais, os saberes sensível e lúdico, ressaltando a importância destes últimos para o exercício docente na licenciatura, núcleo da formação pedagógica, em especial A de Pedagogia da UFBA.

O quadro abaixo revela quais são as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente dos saberes dos professores:

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1: Os Saberes dos professores, de Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Dessa forma, os saberes docentes englobam aspectos oriundos da vida pessoal, da formação acadêmica e da experiência profissional, comportando rupturas e continuidades no processo de socialização do ser professor. Ao mobilizar os seus saberes em sala de aula, o professor explicita sua trajetória pré-profissional e profissional, revelando através do saber-ensinar, sua profissionalidade. É no caminho entre a escolha do conteúdo e o ensino deste que estão as entrelinhas do

saber docente, seus aspectos mais subjetivos. Especificamente sobre os saberes profissionais docentes, Tardif (2000, p. 13-16) conclui que os mesmos são:

- *Temporais* - Adquiridos através do tempo, os saberes profissionais englobam aspectos de toda uma vida, escolar, pessoal e profissional. É nas suas memórias enquanto aluno que o professor apóia, na maioria das vezes, o seu ser professor. Esses saberes integram o processo de socialização pessoal e profissional docente.
- *Plurais e heterogêneos* – Os saberes profissionais docentes provêm de diversas fontes e não compõem um conjunto de conhecimentos coeso. Os professores, na ação pedagógica, buscam abordar diferentes tipos de objetivos cuja realização não demanda os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.
- *Personalizados e situados* – Associados à identidade pessoal e profissional, bem como ao lócus e à clientela de trabalho docente, os saberes profissionais são peculiares e carregam a marca do humano, do subjetivo e do inesperado. Estes saberes são construídos e mobilizados em função de uma dada situação de trabalho, de um dado contexto social.

Assim sendo, quais os saberes necessários à prática pedagógica no ensino superior? Como e por que utilizar esses saberes? Diversos e distintos são os saberes que compõem o leque pedagógico da profissionalidade docente no ensino superior, todavia, cabe salientar alguns, no intuito de pensar a respeito do lugar destes na sala de aula. Apresentando saberes, segundo o mesmo, necessários à prática educativa, Freire (1996) defende uma *Pedagogia da Autonomia*, vale ressaltar alguns destes, devido à numerosidade dos mesmos em sua obra, mantendo-se o enfoque dessa pesquisa. Para o autor, ensinar exige:

- Respeito pelos saberes do educando – Às instituições educacionais, bem como aos professores, cabe contemplar e exaltar os saberes de seus educandos, sobretudo os das classes menos abastadas, discutindo com os mesmos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos em sala de aula;
- Ética e estética – Educar é formar, é respeitar a natureza humana do educando e exige rigorosidade estética, beleza e sensibilidade. Uma educação sem ética e insensível perde o seu caráter formador. É fundamental preocupar-se com a formação moral e recreativa do aluno. Ser professor é ser e estar, essencialmente belo e justo;
- Corporeificação da palavra pelo exemplo – Não se pode ser professor sem coerência entre o dizer e o fazer em sala de aula. Ensinar exige disciplina, responsabilidade, portanto, ser e estar professor é ter e usar a consciência de que o seu exemplo e figura em sala de aula, representam, também, instrumentos de educação e avaliação;
- Reflexão crítica sobre a prática – Quanto mais se pensa sobre a própria ação pedagógica, mais se tem consciência da mesma, eclodindo assim, o desejo de mudança e a capacidade de crescimento profissional. É na reflexão crítica sobre a prática que o docente percebe a pertinência ou não de sua metodologia, de suas teorias e credences;
- Consciência do inacabamento – Faz-se necessário pensar a inconclusão da vida e do ser humano, problematizando, assim, a inexorabilidade do futuro. A História é feita de indeterminismos e múltiplas possibilidades. Ser professor exige capacidade de intervir no mundo, de romper paradigmas;
- Respeito à autonomia do ser do educando – Professor que é professor respeita e incita a curiosidade do aluno, trabalhando-a esteticamente, construindo com o mesmo, a partir de suas inquietudes, o real e necessário saber à vida cotidiana. Professor que é professor, também, propõe limites à autonomia do ser do educando, atuando respeitosamente na em seu desenvolvimento humano e cidadão;

- Convicção de que a mudança é possível – Mudar é possível, apesar das dificuldades que permeiam a educação em nosso país. Enquanto professores temos que ser firmes e acreditarmos em nossas potencialidades. De que vale um bom aparato pedagógico se o docente não acredita nele mesmo, nos alunos, na escola, na vida? Ser professor é viver com esperança e transmiti-la aos educandos, visando cidadãos de mente mais sadias e confiantes no futuro;
- Saber escutar – É preciso diferenciar o *escutar* do *ouvir*. *Escutar* diz respeito a contemplar algo através da audição, enquanto que *ouvir trata-se* da ação instintiva do órgão auditivo. Toda prática pedagógica que se diz sensível e lúdica, deve contemplar o saber escutar em seu cerne. Deve-se escutar os alunos, suas angústias e desejos são o termômetro pedagógico que pode medir a temperatura do calor humano existente na sala de aula e o caráter formador da ação educacional do professor. Saber escutar é também ter disponibilidade para o diálogo.

Os fundamentos do saber-ensinar são construídos através do tempo, considerando-se as experiências de vida e profissionais dos professores. O tempo é o divisor de águas nesse processo e como Tardif (2002, p. 103) revela, “na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.” Os saberes docentes, sejam eles profissionais ou experienciais, possuem um campo específico de atuação, a escola. Esse lócus de trabalho docente também carrega marcas sociais históricas e do currículo oculto em seu cerne. Assim sendo, o saber docente é palco de peculiaridades pessoais e coletivas que influem e modificam O fazer pedagógico e, conseqüentemente, a profissionalidade dos professores.

## 2.2. Saber sensível: do sensório à sensibilidade, o professor e a educação dos sentidos

As coisas são sentidas, antes que pensadas, antes que conhecidas, isto é fato. Assim, a ação da harmonia entre os órgãos dos sentidos, a sensibilidade e a sabedoria da vida humana, constituem o saber sensível. Este saber não pretende se impor frente aos demais saberes profissionais docentes, todavia, deseja caminhar ao lado destes, e é a seu respeito que discutiremos nas linhas seguintes. Cabe neste primeiro momento, diferenciar *conhecimento* de *saber*. Duarte Jr. (2006) nos revela esta distinção:

Preferiu-se, neste texto, o emprego da expressão *saber sensível* em lugar de *conhecimento sensível* por se acreditar que o verbo *saber* possua uma denotação mais ampla que o seu congênere *conhecer*. Enquanto o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera da abstração, a sabedoria implica numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão, em suma, *incorporados* a ele. E é bem este o termo, na medida em que *incorporar* significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua. Sendo ainda importante relembrar as acepções mais antigas do saber enquanto verbo, que indicam “ter o sabor de” ou “agradar ao paladar” (como em “o doce sabe a chocolate” ou “sabe-me bem esta comida”); isto é: o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência. (p. 14)

O ato de conhecer, desta forma, deve ser harmonioso, saboroso, englobando feições corporais e mentais. É preciso investir na aprendizagem proveniente não só de processos intelectivos, mas através de aspectos corporais, com os órgãos dos sentidos, com a sensibilidade. Infelizmente a realidade é outra na Licenciatura em Pedagogia da UFBA, este ato de conhecer, na maioria das vezes é frio e sem vida, desbotado pela excessiva mecânica da leitura, compreensão e construção de textos, que na maior parte, servem apenas como avaliação no componente curricular. Produz-se assim, muito conhecimento, mas pouca sabedoria. A este respeito, Duarte Jr. (2006) também afirma que “o que se pretende é tornar evidente o quanto

o mundo hoje desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove a sua deseducação, regredindo-os a níveis toscos e grosseiros” (p. 18).

Assim sendo, o corpo não é somente matéria, este é discursivo, simbólico e fala por meio das emoções, sensações, oriundas ou não do intelecto. Um ensino justo e conseqüentemente eficaz, valoriza, de alguma forma, o saber sensível de seus educandos, seja por meio de dinâmicas e/ou atividades que visem desenvolver, exercitar a sensibilidade, física e mental destes. Ainda Duarte Jr. (2006):

Contudo, é preciso ousar; é preciso furar a crosta cientificista que vem tornando as reflexões acadêmicas impermeáveis à vida que realmente importa: aquela levada a efeito em nosso dia-a-dia, semelhante às dos cientistas e luminares de conhecimentos parciais - na verdade, a única vida que se tem, em que pese as abstrações conceituais com as quais se escrevem teorias, tratados e teses. (p. 30)

Precisa-se romper com a concepção de que a escrita e a abstração constituem via única para a aquisição do conhecimento. O verdadeiro conhecer significa “aprender com”, é construir algo partindo do sensório e chegando ao sensível. Através da visão é que podemos enxergar o quão bela é a natureza, utilizando o tato para sentir a maciez de uma flor e cheirá-la com olfato, todavia, é com o cérebro que pensamos nas mais distintas flores existentes no planeta, inferindo-se assim, que todo e qualquer saber, advêm do sensório e é nossa missão, torná-lo sensível. O exercício da profissionalidade docente no ensino superior deve contemplar esta sensibilidade, visando à educação do sensível, ressaltando a importância dos sentidos humanos, deve-se educar a razão, mas a sensibilidade também. A respeito deste certo desprezo à razão abstrata, Maffesoli (1998) reflete:

De Pico della Mirandola a Adorno, passando por Durkheim, uma mesma sensibilidade se exprime: a da separação, a de uma razão abstrata que não consegue, não sabe, perceber as afinidades profundas, as sutis e complexas correspondências que constituem a existência natural e social. Daí vem, certamente, a alegria do cientista às formas, às aparências, a todas essas coisas sensíveis que ele tende a desprezar, pelo motivo de que elas não podem reduzir-se à intelectualidade pura. Seu medo é, essencialmente, o do retorno ao caos primordial que só a razão pode e sabe pôr em ordem. Tudo o



que tende a relativizar essa ordem é potencialmente suspeito. No entanto, é a própria vida que, aos olhos do intelectual é potencialmente suspeita, pois nunca se dobra a uma ordem abstrata". (MAFFESOLI, 1998. p. 43-44)

O fantasma da intelectualidade excessiva insiste em abraçar o exercício da profissionalidade docente no ensino superior, levando professores a continuarem imersos em práticas que absolutizam a razão pura e menosprezam o mundo da experiência vivida. Sobre esta problemática, Maffesoli (1998, p. 195), diz: "se é fato que a teoria deseja dar conta da experiência, seja individual ou coletiva, também é fato que ela não conseguiria ser puramente conceptual". E mais, sobre a seriedade do saber sensível, este pontua:

Não há mais que se procurar o sentido no longínquo ou num ideal teórico imposto do exterior ou em função de um sistema de pensamento, mas, isto sim, vê-lo em ação numa subjetividade comunitária, o que requer que se leve a sério o sensível, quando mais não seja para dar-lhe fundamento racional. Isso se traduz na recusa a opor os fatos afetivos e os fatos cognitivos mas, em vez disso, reconhecer a dinâmica que os une sem cessar. Dinâmica em ação na vida social, dinâmica que deve se encontrar, de fato, no ato de conhecimento. (MAFFESOLI, 1998.194)

Assim, Duarte Jr. (2006) defende a importância de se investir na educação do sensível:

investir-se numa educação do sensível significa não somente o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em seu contato (pessoal e profissional) com o mundo, mas também a criação daquelas bases humanas sobre as quais poder-se-á erigir novos parâmetros do conhecimento, sejam eles chamados de transdisciplinares ou holísticos. E ainda a educação do sensível deverá, de maneira reflexa, implicar numa educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos. (p. 34)

Portanto, todo conhecimento racional é fruto da empiria, do conhecimento advindo dos órgãos dos sentidos, a saber: o tato, o olfato, a audição, a visão e o

paladar. Sem estes, a razão seria vã e a vida vegetativa. Contudo, deve-se ter em conta a seriedade e a importância do ensino sensível, já que o currículo<sup>7</sup> da mencionada licenciatura contemplava apenas dois componentes curriculares<sup>8</sup>, optativos, que tem em seus cerne este saber. Com reforma deste currículo<sup>9</sup>, o componente optativo Arte-Educação passou a fazer parte dos componentes curriculares obrigatórios.

### 2.3. Saber lúdico: a maravilha da experiência interna prazerosa dentro da sala de aula do ensino superior

A princípio, vale ressaltar as definições de ludicidade, lúdico, atividade lúdica para se chegar às acepções a respeito do saber lúdico, no intuito de situar o leitor na problemática desta pesquisa. Segundo Luckesi (2005), a ludicidade “é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito. (p. 2)”. Da mesma forma, D’Ávila (2006), entende que “o centro da ludicidade, segundo a concepção que defendemos aqui, reside no que se vivencia de forma plena em cada momento (p.18)”. Além disso, plenitude, inteireza, prazer, muitas palavras definem a ludicidade, tão importante, tão preterida no ambiente educacional. Destarte, Luckesi (idem) corrobora estas palavras em seu discurso:

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2005. p. 3)

---

<sup>7</sup> Ver ANEXO I

<sup>8</sup> A saber: Dimensão Estética da Educação e Arte-Educação.

<sup>9</sup> Ver ANEXO II

A ludicidade, assim, dociliza e torna, na linguagem africana, *Odara*<sup>10</sup> (bons, úteis e belos), tudo em prol do social, do viver e conviver. O lúdico seria a ação ou estado desta concepção de ludicidade. A luz do lúdico em si, envolve o eu (corpo e mente), o outro e a cultura local, elementos que apenas os seres humanos podem experimentar simultaneamente e que envolve o desenvolvimento, o crescimento, a evolução e o sentimento humano. O lúdico é verdadeiro e nos afeta, liga botõezinhos até então “desligados”, fazendo-nos colher as flores de uma primavera que é nossa por direito e dever também, por que não? O lúdico ultrapassa a medicina, a religião e a educação, conseguindo atingir o que há de mais singular em nós, a dimensão humana. Assim sendo, Luckesi (2005) afirma a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento humano:

Há ludicidade nas atividades da criança e do adolescente e do adulto. São experiências lúdicas, mas tendo por base atos diferentes. O que permanece é o estado interno de alegria, de realização, de experiência plena. O ser humano se desenvolve e, com o desenvolvimento, os objetos de ludicidade vão se modificando, o que não quer dizer que um adulto não possa nem deva, um dia, experimentar novamente brinquedos de sua infância e, isso, com ludicidade. (p. 08)

Deste modo, um desenvolvimento que se diz humano, carece, antes de mais nada, deste lúdico, das conexões entre o humano e a natureza, o humano e o humano, o humano e o antropofágico, o humano e o sobre humano. A Licenciatura em Pedagogia deve privilegiar o ensino lúdico, através do saber sensível, em suas práticas didáticas, no intuito de atender as necessidades estéticas de seus licenciandos. Neste sentido D'Ávila (2006), fala sobre a diferença entre ensino lúdico e atividade lúdica:

Ou seja, no ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele. Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não

---

<sup>10</sup> Para Luz (1995), a definição de belo na linguagem iorubá pode ser expressa pela palavra *odara*, que significa simultaneamente “bom, útil e belo”.

significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender. (D'ÁVILA, 2006. p. 18).

Ainda sobre atividades lúdicas, Luckesi (2005), nos revela:

As atividades lúdicas poderão ser praticadas individualmente; não há dúvida quanto a isso; porém, há muito mais força, quando são praticadas coletivamente. Muitas delas, “não tem graça”, quando praticas por um indivíduo isoladamente. E isso, implica em fazer contato com a Essência e, nesse contexto, com o outro. Esse é o lugar da compaixão ( p. 4).

Dando seguimento à nossa explanação, cabe refletir agora sobre o saber lúdico, saber este ligado à ludicidade e seus derivados. Saber lúdico seria um saber oriundo das experiências, das atividades lúdicas que visem ao conhecimento, ao inteligível e ao sensível, de forma plena e prazerosa. Através do saber lúdico, o exercício da profissionalidade docente na Licenciatura em Pedagogia, principalmente, necessita garantir o elo entre o afetivo e o cognitivo na arte de formar professores. Afeto aqui se refere ao verbo afetar, tocar algo, até então, adormecido, movimentar este algo internamente através de estímulos exteriores lúdicos. D'Ávila (2006), adverte que “um trabalho pedagógico que dispensa autoria jamais poderá ser lúdico, pois o ser criativo e, conseqüentemente, o trabalho como experiência plena nascem do desejo. E o desejo é autor. (p.24)”.

Uma das inquietações desta pesquisa repousa sobre a desconfiança de que o saber lúdico é pouco presente na prática docente da licenciatura em Pedagogia, o que impulsiona esta investigação no intuito de conhecer e revelar esta realidade. A formação docente, neste caso, torna-se deficitária, já que os licenciandos, na maioria das vezes, sem a prática e/ou teoria do saber lúdico durante a graduação, tendem a reproduzir este tipo de prática pedagógica no seio do I Ciclo do Ensino Fundamental, ao qual estão aptos a trabalhar, o que agrava ainda mais esta situação.

Deste modo, temos um ciclo vicioso, já que o currículo da Licenciatura em Pedagogia não possui se quer um componente curricular obrigatório que tenha como cerne a ludicidade e seus provenientes. É bem verdade que este mesmo

currículo possui componentes curriculares optativos<sup>11</sup> que contemplam esta temática, entretanto, por serem optativos, fica a critério dos licenciandos cursá-los ou não. Fato preocupante, frente ao grande número de crianças impedidas de vivenciarem o saber lúdico devido a uma lacuna na formação de seus docentes. Contudo, ainda segundo D'Ávila (2006):

Fundamentalmente, pode-se dizer que para aprendermos todos os nossos sentidos são postos à prova: ouvir, ver, cheirar, tocar, sentir o sabor... o sabor do saber. Com efeito, o termo saber vem do latim – *sapere* – e na origem, significa *ter gosto, sabor*. Onde ficou perdido este elo? Aprendemos melhor se utilizamos estes canais de conhecimento, estas vias de acesso ao saber. Ativamos a cognição pela ação criativa... No momento em que estamos a criar, os nossos poros se abrem à nova aprendizagem. (p.20).

Cabe uma ressalva aqui, é bem verdade que muitos professores da educação básica trabalham o saber lúdico no exercício de suas profissões, mesmo que esta temática não tenha sido contemplada em sua formação, a questão é que a prática necessita da teoria e da vivência para a eficácia do trabalho pedagógico. À guisa de conclusão e sobre a valorização do ensino que não absolutiza a razão cartesiana, D'Ávila (2006) pontua:

A meu ver, por meio da arte, como dimensão estruturante da condição humana, lúdica na sua definição (de tal modo que se torna pura tautologia se dizer de uma arte lúdica) pode-se fazer emergir a singularidade de cada um e o prazer em ensinar e aprender, estando-se inteiro nesta atividade. Pois aprender implica em ampliar as percepções, utilizando-se dos diferentes canais sensoriais que possuímos. São as emoções que imprimem significado às aprendizagens; sem elas, os objetos de conhecimento não são apreendidos em sua dinâmica, são assimilados como corpos inertes. A arte em suas mais variadas manifestações (literatura, música, plasticidade...) pode propiciar a apropriação do saber articulado à emoção. Desta forma, o objeto de conhecimento, em sua estrutura interna, pode ser explorado e integrado às necessidades do educando, mediante outras relações que não absolutizam o raciocínio, mas casam-se com ele - a relação entre o saber, o sentir e o fazer integrados, propiciados pela atividade artística, poderão render aprendizagens sempre significativas, duradouras e prazerosas. (p.21)

---

<sup>11</sup> A saber: Ludicidade e Movimento no Ensino Fundamental e Educação e Ludicidade.

À guisa de conclusão desse capítulo, reitero que os saberes docentes são múltiplos, diversificados e particulares. A problemática em face ao saber não é prerrogativa do ensino superior, todavia, este contribui com a disseminação da mesma, uma vez que é na licenciatura que se formam professores. O desenvolvimento das competências profissionais percebidas na ordenação científica que valoriza o saber/saber, o saber/fazer e o saber/ser, deve ser contemplado ainda na graduação. Observo uma lacuna na construção da profissionalidade e identidade docente em cursos de formação inicial no sentido da contribuição das disciplinas pedagógicas para este processo. Assim, o desafio de aprender a ensinar, torna-se cada vez mais anestésico e desconexo com a realidade cotidiana dos alunos.

## Capítulo 3

### PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO

---

“Nunca ande pelo caminho traçado,  
pois ele conduz somente até  
onde os outros já foram.”

*Alexander Graham Bell*

Inserida no tema *Profissionalidade Docente*, trata-se de uma pesquisa exploratória, inserida numa abordagem fenomenológica, que visa conhecer as concepções dos professores sobre os saberes constituintes de suas profissões e dentre estes, o espaço concedido aos saberes sensível e lúdico. Segundo Macedo (2006, p. 20), citando Esposito (1995):

(...) ao se basear na estrutura prévia da compreensão, no pré-reflexivo, e na ontologia, 'o modo de investigação fenomenológico tem como objetivo fazer com o ser ou a coisa interrogada se revele, sendo que as chaves para o acesso à compreensão não podem ser buscadas na manipulação e no controle, mas sim, na participação e na abertura'. É a sabedoria que se quer alcançar por um processo incessante de interpretação. (p. 76)

O saber que se quer chegar com esta investigação, requer a conexão do sensível ao inteligível, numa dança onde corpo e mente se encontram e se revelam. "Assim, a apresentação sublinha que não se pode jamais esvaziar totalmente um fenômeno, isto é, qualquer coisa de empírico, de empiricamente vivido, através de uma simples crítica racional" (MAFESSOLI, 1998, p. 20). Desta forma, ao explorar a sensibilidade de professores, é preciso estar sensível às possibilidades e limitações desta profissão.

A escolha por questionar docentes da Licenciatura em Pedagogia ocorreu tendo em vista a minha admiração pela prática pedagógica no ensino superior. É válido salientar que a eleição destes sujeitos enquanto população da pesquisa se deu, também, pelo fato dos mesmos, em sua maioria, terem participado da minha formação acadêmica e pedagógica, enquanto professores dos diversos componentes curriculares, obrigatórios ou não. A opção pela FACED/UFBA enquanto campo empírico desta pesquisa sucedeu devido ao seu prestígio frente às demais Faculdades de Educação da cidade de Salvador-BA e também pelo fato de eu estudar, pesquisar e conviver neste local há mais de três anos enquanto graduanda, bolsista PIBIC e militante do Diretório Acadêmico de Pedagogia da UFBA, este por dois anos.



### 3.1. Questões da pesquisa

- No exercício da sua profissionalidade, quais saberes são mobilizados por docentes da licenciatura em Pedagogia da UFBA?
- Dentre estes saberes, qual o espaço concedido para o saber sensível e lúdico?

### 3.2. Categorias de análise

- Profissionalidade Docente
- Saberes Sensível e Lúdico

### 3.3. Objetivo geral

- Conhecer os saberes constituintes da profissionalidade docente no ensino superior junto a professores da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a fim de identificar, neste contexto, como são mobilizados estes saberes e, qual o espaço concedido para os saberes lúdico e sensível na práxis pedagógica destes professores.

### 3.4. Objetivos específicos

- Analisar a profissionalidade docente através do exercício desta na docência da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia;
- Revelar saberes docentes mobilizados no exercício da profissionalidade docente;
- Buscar identificar a presença dos saberes sensível e lúdico, bem como anestesia na prática docente da educação superior;
- Refletir sobre a importância dos saberes sensível e lúdico no exercício da docência.

### 3.5. Campo empírico

- Curso de Pedagogia da FAGED - UFBA.

### 3.6. Instrumento de coleta de dados da pesquisa

- Questionário aberto com 12 questões.

### 3.7. População

- 10 docentes da Licenciatura em Pedagogia da UFBA.

### 3.8. Referencial teórico

A partir das mencionadas categorias de análise abaixo, nortearam teoricamente essa pesquisa:

**Profissionalidade Docente:** Bazzo (2007); Contreras (2002); Cunha (1989; 2005); D'Ávila et al. (2010); Guimarães (2009).

**Saber Sensível:** Duarte Jr. (2006); Maffesoli (1998).

**Saber Lúdico:** Luckesi (2005); D'Ávila (2006).

**Saber Docente:** Freire (1996); Tardif (2000).

### 3.9. Procedimentos de análise

A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), enquanto recurso metodológico interpretacionista, por meio da pré-análise, descrição e interpretação inferencial. Como esta pesquisa é exploratória, pretende-se mais problematizar que trazer respostas à problemática suscitada,

apontando caminhos e pistas que possam levar à busca de soluções. Isto posto, Macedo (2006) nos revela a acuidade de se buscar o significado social das narrativas suscitadas, “o importante é ressaltar que, para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de sairmos de nós mesmos” (p. 28) e com isso, apreender as entrelinhas dos discursos.

Essa pesquisa não se propôs investigar os conteúdos curriculares específicos das disciplinas lecionadas pelos professores que participaram da mesma. Seu intuito tão somente, foi conhecer os saberes constituintes da profissionalidade docente de professores da licenciatura em Pedagogia da UFBA, revelando assim, maneiras implícitas em que tais conteúdos são abordados. Procurei também revelar o espaço cedido, por estes professores, aos saberes lúdico e sensível no seio de suas aulas.

Apliquei o questionário<sup>12</sup> aos professores escolhidos aleatoriamente e por ordem de disponibilidade em respondê-lo. Todos os professores responderam a todas às perguntas, podendo, assim, os questionários serem avaliados por inteiro. O questionário dispôs de 12 perguntas, analisadas individualmente e divididas em quatro categorias fundamentadas no referencial teórico da pesquisa, a saber: *profissionalidade docente, saberes docentes, saber sensível e saber lúdico*. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, preferiu-se que seus descobrimentos fossem dispostos textualmente, evidenciando o caráter qualitativo da mesma.

Primeiramente, realizei a leitura flutuante dos questionários seguida de uma pré-análise dos mesmos, já embasada nas questões da pesquisa, expostas nesse capítulo. Sequencialmente houve a exploração dos fenômenos emergentes dos conteúdos dos discursos dos professores, sendo os mesmos agrupados em quatro unidades de análise, tais como: *exercício da profissionalidade docente, saberes docentes mobilizados no exercício da profissionalidade docente, presença dos saberes sensível e lúdico na prática docente e importância dos saberes sensível e lúdico no exercício da docência*. Os resultados serão explorados no capítulo seguinte.

---

<sup>12</sup> Ver APÊNDICE.

## Capítulo 4

### **DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: A ANÁLISE DOS DADOS E AS ENTRELINHAS DOS DISCURSOS**

---

“Se prestares atenção no teu discurso, perceberás  
que ele é guiado pelos teus  
propósitos menos conscientes.”

***George Eliot***

#### 4.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 10 professores da Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFBA. Destes, 100% eram do sexo feminino. A faixa etária variou entre 39 e 65 anos. Sobre o regime de trabalho dos mesmos na FACED, 50% trabalham em regime de dedicação exclusiva e 50% trabalham 40 horas semanais. O tempo de trabalho no ensino superior foi de 3 a 12 anos. Dos 10 professores, 30% são mestres e 70% doutores em educação. 100% dos professores não trabalham em outra instituição de educação superior. Suas falas estão identificadas através da expressão “(Prof. ?)”.

#### 4.2. Exercício da profissionalidade docente no ensino superior

*“Creio que é uma dimensão mais ampla do papel docente, requer uma abordagem social da prática educativa, que expresse valores, saberes e uma série de outros conhecimentos que extrapolam o ensinar em uma perspectiva reducionista.” (Prof. 6)*

*“Uma relação inseparável entre o pessoal e o profissional, que mobiliza o caráter sociopolítico e cultural da atividade docente, enquanto profissional de uma instituição.” (Prof. 7)*

Os professores revelaram conhecimento significativo do que venha a ser o termo profissionalidade docente, ainda que pouco sistematizado. A maioria associou o mesmo diretamente ao exercício docente, vinculando-o às características pessoais de cada professor. Assim, o exercício da profissionalidade docente para a maioria dos professores que participaram da pesquisa, associa-se ao exercício mesmo da profissão, englobando aspectos pedagógicos e subjetivos deste.

100% dos professores afirmaram terem construído sua profissionalidade docente ao longo da vida mesma e na prática pedagógica, não se remeteram a

contribuições da graduação nesse processo. Este fator é preocupante no exercício da profissionalidade docente, visto que se os mesmos não atribuíram valor à própria graduação nas suas formações pedagógicas. Os extratos de falas abaixo corroboram essa problemática de como e onde os aludidos professores construíram suas profissionalidades docentes:

*“Asseguro que a minha construção docente se iniciou na infância, quando me inquietava c/as metodologias do “decorar para responder”, em contraponto c/o que minha mãe (professora leiga), ensinava-me em casa as lições da escola de forma prazerosa e contextualizada.” (Prof. 1)*

*“Como: na busca de soluções para os problemas enfrentados no exercício docente. Onde: por onde trabalhei como professora, nos diversos níveis de ensino – do infantil à especialização – nas modalidades EAD e presencial, nas redes pública e particular.” (Prof. 2)*

Assim sendo, não se pode inferir que os professores não enxergam a licenciatura enquanto espaço de construção da profissionalidade docente. Destarte, essa problemática afirma a máxima de que a docência é uma profissão construída e mobilizada em seu exercício mesmo. Todavia, entendo que esses professores aprenderam a serem professores em suas práticas docentes, utilizando os subsídios teóricos que o lócus primeiro de sua formação pedagógica os deu. Sobre o processo de formação pedagógica na licenciatura, Guimarães (2004) afirma que:

A formação pedagógica constitui-se num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimento pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor. Esse é um enorme desafio que se coloca à didática e à formação de professores: de um lado, é necessário que os alunos assimilem conhecimentos, generalizações da área didática em relação ao ensino e à aprendizagem, por outro, que a validação acadêmica desses conhecimentos não signifique sua validade automática na construção da profissionalidade do professor. É necessário que o aluno/professor aprenda a reconstruí-los e utilizá-los na singularidade de cada situação profissional. Noutras palavras, que aprenda a construir saberes profissionais, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógico-didática, em geral aprendida na formação inicial. Isto é oposto ao entendimento que geralmente temos desenvolvido em nossos cursos de licenciatura. (p. 86)

Questionados sobre o que há de peculiar em suas práticas pedagógicas, os professores responderam:

*“O trabalho com teoria e prática.” (Prof. 4)*

*“A vontade de emocionar no sentido de compreender que ser docente não se restringe a ensinar determinados assuntos, mas a transformar realidades, mobilizar ações, desenvolver seres humanos, construir um sujeito coletivo e ético do tamanho do mundo.” (Prof. 7)*

*“O que obtenho de retorno avaliativo do meu trabalho junto aos alunos, refere-se a um diferencial de experiência docente que tenho, especialmente em turmas de EJA, fazendo com que cada estudo ou aprofundamento teórico seja contemplado com uma práxis, ao tempo em que meus alunos “reclamam” o fato de terem muitos professores c/titulações máximas, mas que não passaram pela escola fundamental básica, enquanto tentam preparar seus alunos para uma prática docente que eles nunca tiveram.” (Prof. 6)*

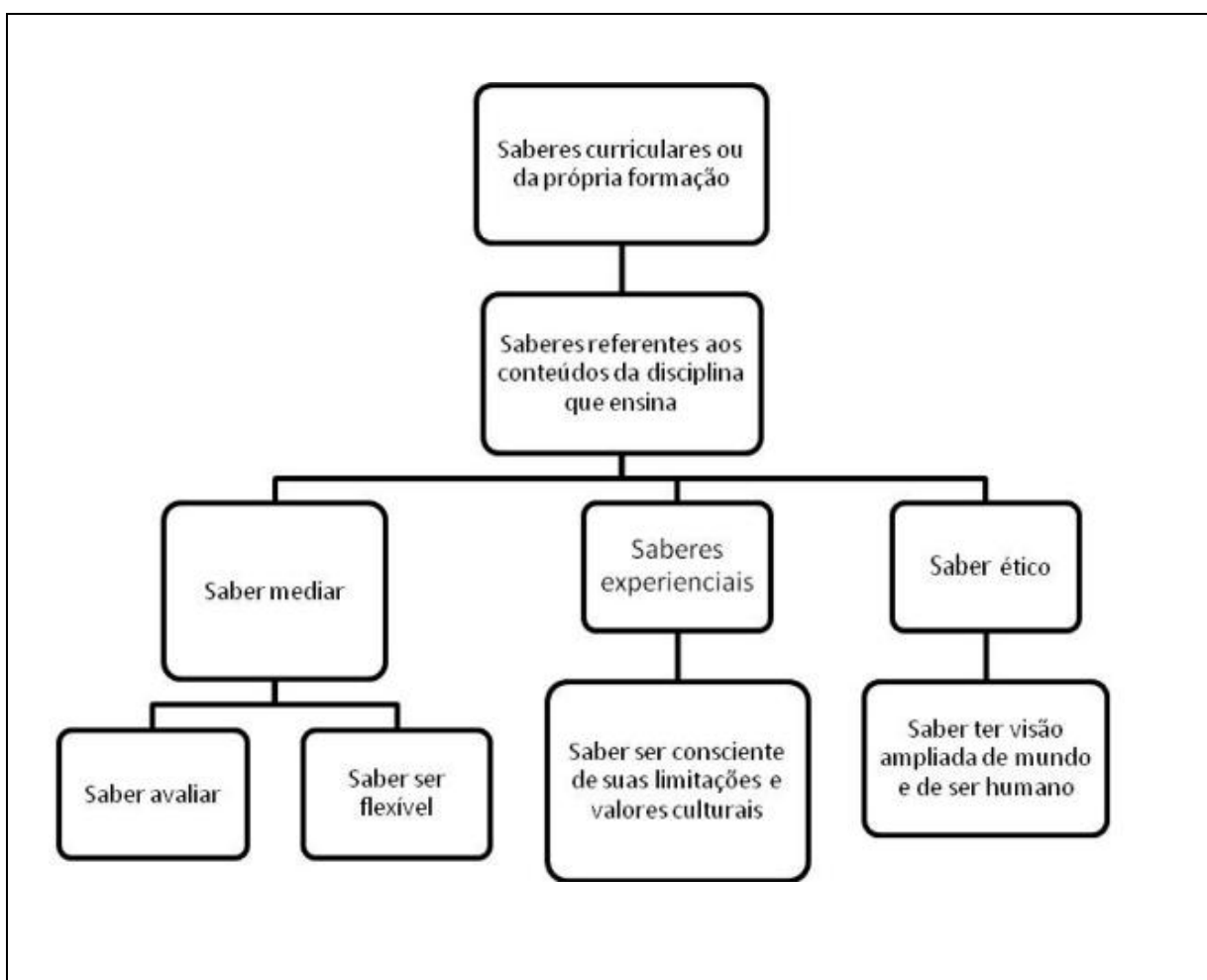
É bem verdade que dos 10 sujeitos da pesquisa, 100% se mostraram sensíveis às necessidades de seus alunos, professores ou futuros professores, revelando prazer em ensinar e necessidade em não se prender aos conteúdos disciplinares. Nesse sentido, destaco a preocupação em não dissociar teoria e prática, momento de conflito para mim, que quase não vivenciei, durante o curso da licenciatura em Pedagogia, esta dita “preocupação” dos professores em não desvencilhar a prática da teórica. Aqui, no início da análise dos dados, percebi que a pesquisa tomava um novo rumo, só não sabia ao certo, qual era.

Cabe o questionamento: será que a graduação e formação pedagógica destes professores valorizaram a construção da profissionalidade docente dos mesmos? Ou será que não, e estes reproduzem essa tendência em suas práticas pedagógicas? Ao analisar os saberes mencionados por estes professores no exercício de suas profissões docentes, em primeiro lugar aparecem os

saberes curriculares ou da própria formação, revelando um paradoxo no discurso desses sujeitos. Sobre esses saberes, discutiremos agora.

#### 4.3. Saberes docentes mencionados pelos professores no exercício da profissionalidade docente

Através da técnica das árvores ordenadas (GARCIA, 1995), os saberes mencionados pelos professores no exercício de suas profissões foram analisados e divididos em categorias implícitas, sendo expostas abaixo por ordem de significação e importância para essa pesquisa.



Quadro 2: Saberes docentes mobilizados no exercício da profissionalidade docente de professores da licenciatura em pedagogia da UFBA



Observa-se que os saberes curriculares ou da própria formação, imperam no exercício da profissionalidade docente no ensino superior, sendo subsidiados pelos saberes referentes aos conteúdos da disciplina ministrada em si. Este fato é curioso visto que, os próprios professores alegam serem os saberes oriundos da graduação fundamentais ao exercício mesmo da profissionalidade docente, desta forma, estes demonstram consciência da importância formadora dos saberes mobilizados em suas salas de aula para a vida profissional de seus licenciandos. O contraponto é que estes mesmos professores não citaram estes saberes no processo de construção de suas profissionalidades. Sendo assim, será que estes professores ressaltam os saberes elencados pelos mesmos em suas práticas formativas? Será que possuem consciência disto?

Outro fator ao qual se deve refletir é o fato de os professores terem apontado o saber mediar enquanto saber fundamental ao exercício da profissionalidade docente, seguido dos saberes experienciais e do saber ético. Ao ensinar conteúdos específicos, conhecimentos e saberes, os professores mobilizam suas competências, habilidades, valores e ideais. É através de suas práticas formativas que o professor (de)forma e si permite (de)formar. No mediar, além do conhecimento construído, percebem-se as entrelinhas do fazer pedagógico de quem ensina. É, também em seus professores da graduação que os licenciandos se espelham ao mobilizar suas profissionalidades. Daí a necessidade de se pensar a práxis no ensino superior enquanto norte do exercício profissional docente dos licenciandos.

Se o professor afirma que os saberes experienciais são necessários ao exercício da profissionalidade docente, sendo ele um mediador da formação para o magistério de seus licenciandos, deve, por obrigação, proporcionar momentos de vivência das teorias em sala de aula. Esse exercício deve ser ético, como os mesmos professores apontaram, e dialógico, contemplando saberes vivenciais e profissionais, tanto do aluno, quanto do professor. Nesse sentido, ser ético para os professores questionados é saber ter visão ampliada de mundo e de ser humano.

Para os professores questionados, saber mediar é saber avaliar e ser flexível. Isso denota a inquietação com julgamentos e atitudes ásperas no processo avaliativo, sejam eles formais ou não. Desta forma, pode-se inferir que professores da licenciatura em Pedagogia da UFBA, demonstram refletir sobre sua prática e

consequentemente, sobre o exercício de suas profissões, beneficiando, assim, o processo de construção da profissão docente de seus licenciandos.

Dentro da ótica dos saberes experienciais, para os professores, emerge o saber ser consciente de suas limitações e valores culturais. Destarte, pode-se concluir que o saber ser humilde e o saber respeitar a pluralidade cultural, implicitamente, também são saberes mobilizados no exercício da profissão docente de professores da licenciatura em Pedagogia da UFBA. Os saberes que emergiram dos discursos dos professores entrevistados, em geral, são sensíveis ao propósito formativo e as necessidades cotidianas dos alunos, contrariando as hipóteses dessa pesquisa sobre uma possível anestesia docente.

#### 4.4. Presença dos saberes sensível e lúdico na prática docente

Questionados se apreciam o **saber sensível** em suas práticas pedagógicas, os professores responderam:

*“Claro, possibilitando exercícios orgânicos, artísticos e criativos.” (Prof. 4)*

*“Sim, desde o primeiro dia de aula, quando procuro conhecer cada aluno por seu nome e saber um pouco da sua história de vida, levando em conta suas características e procurando estabelecer um vínculo de parceria para a condução do trabalho didático, dispondo-me a “tentar ensinar”, ao tempo em que procuro “mobilizá-lo para o desejo de aprender”.” (Prof. 1)*

*“Claro. Tento abrir todas as minhas aulas, trazendo sempre questões que caibam na educação integral, com ênfase na ética e na paz mundial.” (Prof. 7)*

Questionados se apreciam o **saber lúdico** em suas práticas pedagógicas, os professores responderam:

*“Sim, com o uso de dinâmicas de grupo adequadas a uma intencionalidade didática e estratégias que mobilizam a turma para as atividades que serão realizadas em sala de aula (ex. Desafios, jogos, trabalhos em equipe, etc).” (Prof. 8)*

*“Sim. Brinco o tempo quase todo, às vezes até acho que exagero, mas prezo demais o brincar, mesmo que muitas vezes tenha que desenvolver um comportamento contrário, quando não consigo de fato significar devidamente o lúdico no processo pedagógico.” (Prof. 7)*

100% dos sujeitos da pesquisa admitem contemplar os saberes sensível e lúdico em suas práticas docentes. Fato este que vai de encontro à suposição defendida nessa pesquisa a respeito da ausência de sensibilidade no exercício da profissionalidade docente no curso investigado. Desta forma, recorro às minhas memórias estudantis, enquanto aluna da referida licenciatura desde o ano de 2007. Embora a totalidade dos professores investigados diga que aprecia situações ludossensíveis em sala de aula, na prática, percebo que não é isso que vem ocorrendo, o que torna a pesquisa mais rica, ao confrontar a realidade, até então, defendida por mim, com base em Duarte Jr. (2006) sobre a anestesia docente na educação superior.

#### 4.5. Importância dos saberes sensível e lúdico no exercício da docência

*“É importante pela possibilidade de desencadear momentos de entrega a atividade docente e discente, neste caso, metodologicamente o uso de jogos e atividades criativas estimulam o estado de ludicidade.” (Prof. 4)*

*“Fundamental para melhor condução do processo ensino/aprendizagem e possibilita uma maior integração entre professor/alunos/alunos.” (Prof. 1)*

*“Enorme, pois quando esse saber aflora, tudo fica mais gostoso, mais aberto, e as relações interpessoais ganham outro sabor e intimidade.” (Prof. 8)*

100% dos professores demonstraram consciência da importância dos saberes sensível e lúdico no exercício da docência. nenhum sujeito se mostrou contrário a

essa importância. Isso já é um avanço, frente à aludida anestesia mencionada na presente pesquisa. A insensibilidade dos professores foi facilmente contrariada diante dos resultados da pesquisa. Resta assim, o investimento, por parte desses professores, em ações prazerosas que partam do sensório à sensibilidade, propiciando o contato sensível com a realidade educacional a qual os alunos estão inseridos ou vão se inserir. O caminho é esse!

Meu intuito nessa pesquisa não foi de contestar os discursos dos professores. Ingenuamente, construí as proposições dessa investigação baseada em minhas vivências enquanto aluna por quase quatro anos da licenciatura em Pedagogia da UFBA, movida pelos contramodelos (traumatizantes, muitas vezes) de docência da maioria dos professores que tive durante a graduação e sendo voz e voto dos estudantes desta licenciatura dentro faculdade através do D.A Ped. Todavia, no decorrer da análise dos dados, fui percebendo que não podia generalizar as práticas pedagógicas dos professores deste curso, aliás, de curso algum. Fazendo isso, estaria negando a porção humana, ética e peculiar que cada professor possui.

Surpreendo-me assim, com os rumos que a pesquisa tomou, o que contribui para a minha formação enquanto pesquisadora/professora. Minhas ideias sobre a constituição da profissionalidade docente no ensino superior foram aos poucos transformadas através da análise dos dados. As respostas do questionário foram de encontro ao que defendia, todavia, enalteço essa pesquisa pelo seu caráter imprevisível. Essa reviravolta só foi possível porque me permiti confrontar com a realidade, com os conflitos que vieram à tona através da análise dos discursos dos sujeitos dessa investigação.

É bem verdade que encarar o desconhecido, o subjetivo não é tarefa simples. Tive que deixar o lado pesquisadora falar mais alto que o lado aluna ao fazer minhas considerações, isso não foi fácil. Por vezes me angustiei com a realidade que me foi posta através dos discursos dos professores. Venci a toda essa frustração de pesquisadora iniciante, sinto-me mais forte e pelo contrário, agora quero me aprofundar no tema da profissionalidade docente, mas voltando a pesquisa para a identidade docente. Quero também investigar o poder formativo da pesquisa científica para licenciandos. Enfim, sinto-me mais madura frente à realidade da minha profissão e das práxis pedagógicas de meus pares.

Através da inquietação a respeito do exercício da profissionalidade docente dos professores da licenciatura em Pedagogia da FACED/UFBA, investiguei essa problemática na ânsia de confirmar minhas ideias. Qual foi a minha surpresa, descobri mais a meu respeito do que sobre os sujeitos da pesquisa. Na verdade, o que me prendia e até me cegava às hipóteses dessa pesquisa foram as experiências negativas enquanto aluna de professores da citada licenciatura. "Quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem", já dizia Rosa Luxemburgo. Encerro esse capítulo de análise dos dados com a célebre frase dessa líder política, economista marxista, militante revolucionária polonesa-alemã e filósofa. As próximas páginas se referem as (in)conclusões da pesquisa.

# (In)Conclusões

## **POR UM EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE MAIS SENSÍVEL E LÚDICO**

---

“[...] Ao longo desse trabalho avancei, recuei, reformulei, repensei meus objetivos e minhas posições muitas vezes. Em vários momentos não soube e não tive a mínima idéia do que fazer e de como dar continuidade ao trabalho.”

(GRÜN, 1996, p.13).

Findada essa árdua empreitada, convido o leitor a refletir comigo sobre desafios e possibilidades que a investigação suscitou. Dediquei-me a conhecer os saberes constituintes da profissionalidade docente no ensino superior junto a professores da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a fim de identificar, neste contexto, como são mobilizados estes saberes e, qual o espaço concedido para os saberes lúdico e sensível na prática pedagógica destes professores. Essa tarefa me trouxe surpresas, tristezas e alegrias, mais que formação teórica, essa pesquisa contribuiu para minha formação humana.

A profissionalidade docente, entendida aqui enquanto conjunto de saberes, competências, habilidades, história pessoal e profissional mobilizados na prática docente, foi o cerne de todo o trabalho. Devido à amplitude do conceito de profissionalidade docente, optei por investigar saberes mobilizados em seu exercício no ensino superior, no intuito de problematizar não só a prática pedagógica, mas o ser professor na sala de aula da educação superior, a sensibilidade docente às reais necessidades formativas dos alunos. Deste modo, os saberes e o exercício da profissionalidade docente de 10 professores da licenciatura em Pedagogia da UFBA foram assim, questionados e ponderados.

Os saberes docentes foram abordados de forma a não se deter aos conteúdos específicos de componentes curriculares do ensino superior. Discuti fontes de aquisição bem como modos de utilização na práxis pedagógica dos mesmos. Com base em Freire (1996), ressaltarei alguns saberes necessários à prática educativa mantendo o enfoque da pesquisa, a saber: *Respeito pelos saberes do educando; Ética e estética; Corporeificação da palavra pelo exemplo; Reflexão crítica sobre a prática; Consciência do inacabamento; Respeito à autonomia do ser do educando; Convicção de que a mudança é possível; Saber escutar.*

Sobre a educação dos sentidos no ensino superior, o professor possui dois grandes aliados: o saber lúdico e o saber sensível. O saber sensível, enquanto saber advindo do sensório e que busca a sensibilidade, traz o saber ao corpo, ou incorpora-o. Já o saber lúdico, abordado nessa monografia enquanto maravilha da experiência interna prazerosa dentro da sala de aula do ensino superior, proporciona, também, o saber com sabor. Desta forma, o futuro professor deve

vivenciar essa educação dos sentidos desde a graduação, através de metodologias e docentes que abracem essa causa.

A anestesia docente defendida ferrenhamente por mim com base nas vivências enquanto aluna desta licenciatura por quase quatro anos, na análise dos dados foi contrariada. De fato vivi essa dita anestesia docente, mas não consegui comprovar sua permanência na prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa e conseqüentemente, no exercício de suas profissões. Esse fato desequilibrou o meu eu pesquisadora e o meu eu licencianda, positivamente. Aprendi aqui a não ser generalista, todavia, continuo investigando e argumentando em torno das minhas idéias.

Ao fazer o projeto dessa monografia, tinha a convicção de que grande parte dos professores da referida licenciatura, no exercício de suas profissões, não contemplavam os saberes sensível e lúdico em sala de aula, assim, acreditei que essa hipótese seria validada ao término da pesquisa, mas o contrário aconteceu. Deparei-me com resultados imprevisíveis até então. De fato, os docentes que participaram da investigação demonstram competência técnica e teórica no exercício de suas profissões. Assim, continuo defendendo a disseminação na universidade desses saberes e um exercício da profissão docente na educação superior mais sensível e lúdico.

Essa reviravolta se deu na contradição de minhas hipóteses sobre a constituição da profissão docente no ensino superior, seus saberes, exercício e anestesia. Entretanto, destaco os resultados advindos da análise do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa:

- ✓ Os professores revelaram conhecimento significativo do que venha a ser o termo profissão docente, ainda que não teórico;
- ✓ Todos os professores afirmaram terem construído sua profissão docente ao longo da vida mesma e na prática pedagógica, não se remeteram a contribuições da graduação nesse processo;
- ✓ Os educadores se mostraram conscientes das reais necessidades de seus alunos, professores ou futuros professores;



- ✓ Observa-se que os saberes curriculares ou da própria formação, imperam no exercício da profissionalidade docente no ensino superior, sendo subsidiados pelos saberes referentes aos conteúdos do componente curricular ministrado em si;
- ✓ Para os professores questionados, saber mediar é saber avaliar e ser flexível;
- ✓ Dentro da ótica dos saberes experienciais, para os professores, emerge o saber ser consciente de suas limitações e valores culturais;
- ✓ Os educadores admitem contemplar os saberes sensível e lúdico em suas práxis;
- ✓ Os professores demonstraram consciência da importância dos saberes sensível e lúdico no exercício da docência.

Sobre as questões da pesquisa, tento responder adiante:

- *No exercício da sua profissionalidade, quais saberes são mobilizados por docentes da licenciatura em Pedagogia da UFBA?*

Os saberes mobilizados por docentes da licenciatura em Pedagogia da UFBA no exercício de suas profissões, segundo os 10 professores que participaram da pesquisa são assim:

- ✓ Os saberes curriculares ou da própria formação;
- ✓ Os saberes referentes aos conteúdos do componente curricular ministrado em si;
- ✓ O saber mediar;
- ✓ O saber ético;
- ✓ Os saberes experienciais ou advindos do exercício da profissão em si;
- ✓ O saber avaliar;
- ✓ O saber ser flexível;
- ✓ O saber ser consciente de suas limitações e valores culturais;
- ✓ O saber ter visão ampliada de mundo e de ser humano.

- *Dentre estes saberes, qual o espaço concedido para o saber sensível e lúdico?*

Segundo os 10 docentes da licenciatura em Pedagogia da UFBA que participaram da pesquisa, 100% dos mesmos afirmaram contemplar os saberes sensível e lúdico em sala de aula. O espaço concedido para esses saberes está no uso de jogos, dinâmicas, vivências práticas da profissão e no saber ouvir e respeitar o educando em sala de aula.

Os desafios são muitos, visto que não posso generalizar esses resultados para a totalidade de professores da referida licenciatura. Não por falta de vontade, mas por ausência de tempo para investigar um número maior de professores, bem como por causa da disponibilidade dos professores em participarem da Pesquisa. Essa pequena parcela de docentes que participou da investigação revelou em seus discursos que o exercício da profissionalidade docente no ensino superior é voltado para formação pedagógica de seus alunos, havendo também, a preocupação com a formação humana dos mesmos. Assim, a UFBA, bem como as demais instituições de ensino superior, devem investir na formação pedagógica de seu corpo docente, primordialmente, o das licenciaturas, visando à otimização profissional dos licenciados que forma.

Em relação às possibilidades que a pesquisa suscitou, das muitas, destaco a inserção de componentes curriculares obrigatórios no currículo da aludida licenciatura voltados para o estudo e vivência de saberes docentes, do saber sensível e do saber lúdico, bem como da profissionalidade docente. A esse respeito, destaco o componente curricular optativo *EDC325 - Trabalho e Saberes Profissionais Docentes*, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Bueno Fartes, na FACED. Participei da primeira turma do mesmo de março a julho desse ano, apesar de poucas alunas inscritas, a experiência foi muito rica. Discutíamos a profissão e os saberes docentes, mas não ficávamos presas ao mal-estar da profissão. Como essa é uma possibilidade e para não me alongar nessa problemática, não ficarei aqui revelando os benefícios desse componente curricular para a formação pedagógica do professor. Gostaria que o mesmo fosse obrigatório nas licenciaturas em Pedagogia, em especial a da UFBA.

Não considero a pesquisa concluída, nem poderia considerar. Creio no não esgotamento dos fatos, creio na possibilidade de aprofundar essa investigação. Deixo passagem para pesquisas futuras de alguns temas que complementam esse trabalho, a saber: O processo de formação pedagógica de mestres e doutores em educação; O conteúdo específico de componentes curriculares obrigatórios e optativos do currículo da licenciatura em Pedagogia; O ser e o estar professor no ensino superior; As interferências do eu pessoal no eu profissional docente; Os benefícios da ludicidade na universidade e O papel da universidade na educação dos sentidos. Muitas são as temáticas a serem problematizadas, todavia, atendo-me a estas. Desejo que o leitor que tiver contato com este material sinta-se instigado a enveredar pelos caminhos que aqui trago e partilhe comigo a vontade de pesquisar e descobrir novos resultados.

## REFERÊNCIAS

---

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. 265f.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Universidade da França: Edições 70, 1977.

BOURDONCLE, R. **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines.** Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. **Eclipse do Lúdico.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.

D'ÁVILA, Cristina; BERNARDES, Monique; LEAL, Luiz Antonio. **Profissionalidade docente e práxis pedagógica no ensino superior.** Artigo apresentado no IV Colóquio Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-PE, 2010.

DUARTE, JR. **O sentido dos sentidos: A educação do sensível.** 3a edição. Curitiba: Ed. Criar, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária.** Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. (2005). Disponível em [www.luckesi.com](http://www.luckesi.com). Acesso em 16 de março de 2010.

LÜDKE, Hermengarda Alves; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes*. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2010.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: Centro Editorial da UFBA, 1995.

MEKSENAS, Paulo. *Existe uma origem da crise de identidade do professor?* **Revista Espaço Acadêmico**. (2003). Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>. Acesso em 18 de junho de 2010.

MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa crítica**: Etnopesquisa formação. São Paulo: Liber Editora, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**. Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000. Disponível em [www.andreapenteado.com/.../tardif\\_saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://www.andreapenteado.com/.../tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf).

Acesso em 16 de julho de 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo, SP: Papyrus, 2008.

## **APÊNDICE**

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Questionário monográfico da concluinte Monique Bernardes/2010.2

Dados de Identificação

- Faixa Etária:
- Sexo:
- Titulação:
- Regime de trabalho na FAGED:
- Tempo de trabalho no ensino superior:

Sobre a profissionalidade docente

1. O que entende por profissionalidade docente?
2. Como/Onde construiu sua profissionalidade docente?
3. Em relação à formação pedagógica de seus alunos, o que há de peculiar em sua práxis?

Sobre os saberes docentes

4. Elenque os saberes profissionais necessários à prática pedagógica:
5. Quais saberes docentes mobiliza em sua práxis?
6. De que maneira valoriza os saberes (profissionais/experienciais) de seus educandos em sala de aula?

Sobre o saber sensível

7. O que entende por saber sensível?
8. Qual a importância do saber sensível no exercício da docência?
9. Aprecia o saber sensível em sua prática pedagógica? De que forma?

Sobre o saber lúdico

10. O que entende por ludicidade e/ou saber lúdico?
11. Qual a importância do saber lúdico no exercício da docência?
12. Aprecia o saber lúdico em sua prática pedagógica? De que forma?



**ANEXOS**

---

## ANEXO I

Listagem de componentes curriculares  
obrigatórios do curso de Pedagogia da UFBA - Currículo 2007.1<sup>13</sup>

	Natureza	Código	Componente Curricular
1º Sem.	OB	EDC271	INICIACAO AO TRABALHO ACADEMICO
	OB	EDC272	ORGANIZAÇÃO DA EDUCACAO BRASILEIRA 1
	OB	EDC273	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO
	OB	EDC276	FILOSOFIA DA EDUCACAO 1
	OB	EDC278	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 1
2º Sem.	OB	EDC274	HISTORIA DA EDUCACAO 1
	OB	EDC277	FILOSOFIA DA EDUCACAO 2
	OB	EDC279	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 2
	OB	EDC280	PSICOLOGIA DA EDUCACAO 1
	OB	EDC282	TRABALHO E EDUCAÇÃO
3º Sem.	OB	EDC275	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2
	OB	EDC281	PSICOLOGIA DA EDUCACAO 2
	OB	EDC283	CURRICULO
	OB	EDC284	DIDATICA
	OB	EDC286	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
4º Sem.	OB	EDC209	INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL
	OB	EDC287	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS
	OB	EDC290	EDUCAÇÃO INFANTIL
	OB	EDC292	INTRODUÇÃO À GESTÃO EM EDUCAÇÃO
	OB	EDC293	INTROD. A SUPERV. EDUCACIONAL
5º Sem.	OB	EDC285	ALFABETIZACAO
	OB	EDC288	ESTATISTICA EDUCACIONAL
	OB	EDC289	PESQUISA EM EDUCACAO
	OB	EDC291	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS
	OB	EDC294	INTROD. A ORIENT. EDUCACIONAL
8º Sem.	OB	EDC309	MONOGRAFIA
	OB	EDC310	ESTAGIOS
	OB	EDC311	ESTUDOS INDEPENDENTES

<sup>13</sup> Disponível em [www.siac.ufba.br](http://www.siac.ufba.br). Acesso em 17/10/2010. O 6º e o 7º semestres são destinados aos componentes curriculares optativos.

## ANEXO II

### Listagem de componentes curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia da UFBA - Currículo 2009.1<sup>14</sup>

	Natureza	Código	Componente Curricular
1º Sem.	OB	EDC271	INICIACAO AO TRABALHO ACADEMICO
	OB	EDC272	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 1
	OB	EDC273	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO
	OB	EDCA05	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
	OB	EDCB57	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
	OB	EDCB81	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
2º Sem.	OB	EDC283	CURRICULO
	OB	EDC284	DIDATICA
	OB	EDC287	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS
	OB	EDCB80	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
	OB	EDCB84	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO
3º Sem.	OB	EDCB93	ESTÁGIO 1
	OB	FCH187	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA
	OB	GEOB07	GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
	OB	ICSA82	CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL
	OB	LETE47	LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL
	OB	MATC26	MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I
4º Sem.	OB	EDC302	METODOLOGIA DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA
	OB	EDC303	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA
	<b>OB</b>	<b>EDC304</b>	<b>ARTE-EDUCAÇÃO</b>
	OB	EDC314	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
	OB	EDCB86	METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA
	OB	EDCB87	METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA
	OB	EDCB94	ESTÁGIO 2
5º Sem.	OB	EDC290	EDUCACAO INFANTIL
	OB	EDC291	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS
	OB	EDCB85	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
	OB	EDCB89	EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
	OB	EDCB90	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
	OB	EDCB95	ESTÁGIO 3
	OB	LETE48	LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NIVEL I
6º Sem.	OB	EDC286	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
	OB	EDC289	PESQUISA EM EDUCACAO
	OB	EDCB91	GESTÃO EDUCACIONAL
	OB	EDCB96	ESTÁGIO 4
	OB	EDCB98	PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL
7º Sem.	OB	EDCB92	PROJETO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
8º Sem.	OB	EDCB97	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

<sup>14</sup> Disponível em [www.siac.ufba.br](http://www.siac.ufba.br). Acesso em 17/10/2010.