

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO

Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM/UNIFRA

Adriana Moreira da Rocha Maciel – UFSM

Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda processo de pesquisa cuja temática envolve a relação existente entre as áreas específicas de conhecimento e as dinâmicas construtivas da docência superior, as quais podem ser entendidas como movimentos da docência na Educação Superior (MDES adiante). Problematizamos se existem características pedagógicas peculiares às áreas específicas de conhecimento, constitutivas da formação profissional do professor, ao interligarem-se aos saberes acadêmicos. Em busca de possíveis caminhos interpretativos, investigamos se as áreas específicas de conhecimento dos professores de uma instituição pública podem influir na construção dos movimentos da docência na Educação Superior. Neste sentido, fez-se valiosa a colaboração de diversos docentes de cada área do conhecimento, levando em conta a organização das unidades universitárias da instituição participante.

Por MDES compreendemos os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se [trans]formando, no decorrer do tempo. Os movimentos (dinâmicas) carregam as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos, não se apresentando de forma linear, mas correspondendo a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes.

Estudos anteriores permitem-nos inferir a supremacia do conhecimento específico, considerando a centração na área específica do conhecimento como um demarcador importante da docência superior. Esta inferência decorre do fato de que os professores voltam-se prioritariamente para os conhecimentos de sua área, tendo por meta possibilitar aos alunos uma sólida formação no domínio específico. Estes docentes sinalizam, assim, para a dificuldade em se conscientizarem de que a dimensão pedagógica é necessária para a formação de futuros profissionais. Tal achado fortalece questão de base, isto é, de que forma os professores que atuam na Educação Superior

podem ser preparados para transpor a barreira do conhecimento específico para outras formas de conhecimentos e saberes necessários à profissão docente?

Nessa perspectiva, a questão norteadora da pesquisa é “*quais as repercussões da área de conhecimento específico dos professores nos movimentos construtivos da docência?*” Conseqüentemente, o objetivo geral consistiu em investigar as repercussões possíveis das áreas específicas do conhecimento e dos saberes acadêmicos delas decorrentes nos movimentos construtivos da docência, em professores de uma Instituição de Educação Superior (IES adiante) pública. Dentre os objetivos específicos, nos detemos neste artigo nos seguintes: [1] Detectar as peculiaridades próprias às áreas de conhecimento específico dos professores participantes; e [2] Inferir a articulação entre o conhecimento específico e o saber acadêmico no exercício da docência.

Este artigo tem como propósito apresentar o encaminhamento metodológico do estudo e os procedimentos de análises narrativas dos processos de autorreconstrução biográfica, na expectativa de compartilharmos e publicizarmos o conhecimento produzido com outros pesquisadores que comungam de nossas indagações no campo da Pedagogia Universitária, adotada aqui em sua pluralidade ao confrontar-se com a complexidade da docência nas áreas específicas do conhecimento com as quais se constitui a Educação Superior.

TEIA TEÓRICO-CONCEITUAL

Ao considerarmos as áreas específicas de conhecimento e sua relação com o modo do professor construir a sua docência, o objeto de estudo levou em conta a noção de conhecimento, com referência aos procedimentos para a verificação de um objeto qualquer, verificação que torna possível a descrição, o cálculo ou a previsão controlável de um objeto. Entendendo-se por objeto qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade que possa ser submetido a tal procedimento. Isso supõe uma relação imediata ou próxima entre o sujeito conhecedor e o objeto ser conhecido (ABBAGNANO, p. 160).

O saber é entendido como resultado de uma produção social, portanto sujeito as revisões e reavaliações. O saber refere-se ao conhecimento em geral, designando qualquer procedimento apto a dar informações acerca de um objeto, ou conjunto de tais procedimentos, mais ou menos organizados de seus resultados. Assim, a ciência tem a conotação de conhecimento garantido de algum modo sobre um objeto. Consideramos a

distinção entre *conhecer* um objeto e *saber* algo em torno do objeto. O saber tem o distintivo de ser fruto de uma interação entre sujeitos e de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (GAUTHIER et al, 1998).

Entretanto a relação entre o conhecimento e os saberes pode ser entendida como uma relação dialética, de unidade e de contrários (GAMBOA, 2009) na funcionalidade da linguagem. Pela unidade de contrários existe um estabelecimento recíproco, os aspectos, ou as tendências não podem existir uns sem os outros. Desse modo, “a identidade dos contrários é um momento da contradição, que é tão necessária quanto a sua diferença” (CHEPTULIN, 1982, p. 288).

No que tange ao conhecimento científico, o processo exige rigor em que precisam ser consideradas condições espaços-temporais concretas, envolvendo uma situação problematizadora, uma relação próxima entre o sujeito e o objeto, a explicitação dos processos e das formas da construção – lógica de construção do conhecimento, envolvendo tanto as questões quanto as respostas delas decorrentes. As respostas ou resultados obtidos desses processos passam também por critérios coletivos de verificação ou justificativa (GAMBOA, 2009).

Por outro lado, para o autor supracitado, a acumulação de respostas sobre um determinado fenômeno, informações diferentes sobre algo, constitui o mundo dos saberes. Essas respostas podem ser divulgadas na forma de informações padronizadas e selecionadas, livros didáticos, esquemas, resumos, fórmulas e transmitidas no contexto da organização acadêmica. A esse complexo denominamos **saberes acadêmicos**. Dessa forma, a característica dos saberes é a de se apresentarem como possíveis respostas, produtos que não exigem relação imediata pergunta/resposta, inerente ao conhecimento científico.

Quando nos referimos às áreas específicas de conhecimento estamos considerando também que os saberes acadêmicos delas decorrentes, trabalhados no processo da docência, apresentam especificidades. Problematizamos que os MDES tendem a apresentar peculiaridades próprias, devido às trajetórias pessoais e profissionais dos professores; o modo como, a partir das marcas dessas trajetórias, enfrentam e concebem a docência; a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e do saber acadêmico correspondente a estas; e de que maneira podem articular os diversos saberes e fazeres próprios a construção da mesma. Sublinhamos que as trajetórias formativas envolvem um continuum desde a fase de

opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua construindo na singularidade o ser pessoa/professor.

Compreendemos a atuação docente de professores de diferentes áreas de conhecimento a partir de um complexo de atividades docentes orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão. Alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não ser esgotada na dimensão técnica, mas remetê-la ao que de mais pessoal existe em cada professor.

TEIA METODOLÓGICA

Optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo (CONNELLY; CLANDININ, 1995; McEVAN, 1998; BOLIVAR; DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001; GOODSON, 2004), tendo como sujeitos os professores atuantes em uma instituição pública, selecionados por critérios de estratificação, por tempo de docência e representação das áreas de conhecimento do CNPq (Exatas e da Terra, Biológicas, Saúde, Agrárias, Sociais e Aplicadas, Humanas, Linguística, Letras e Artes). O procedimento metodológico da abordagem narrativa, a autorreconstrução biográfica, permitiu que os professores reconstruíssem via memória as fases das trajetórias docentes, suas principais características e a temática que as orienta, tendo em vista a área de conhecimento específico a qual pertencem.

Acreditamos que os movimentos de constituição da docência podem ser reconstituídos a partir das narrativas dos professores, na medida em que entendemos a linguagem como instrumento vivo de comunicação, ação e interpretação de caráter intersubjetivo (HABERMAS, 1987a, 1987b; RICOEUR, 1987; VYGOTSKI, 1993). A partir do narrado e do interpretado podemos resgatar um conhecimento mais próximo ao mundo da vida dos professores e da realidade educativa na qual estão inseridos, para compreendê-los como pessoas e como profissionais, valorizando as experiências formativas por eles vivenciadas.

Ao darmos voz e vez a esses sujeitos, possibilitamos a eles uma retomada de suas vidas profissionais o que pode levá-los a convertê-las em objeto de auto-reflexão, podendo assim, significá-las e transformá-las. (HUBERMAN, 1998; McEWAN; 1998;

ISAIA, 2005, 2008). O distanciamento das situações vividas e experienciadas e sua retomada no processo narrativo, implica em auto-reflexão e possibilita a organização e [re]organização dos movimentos construtivos de ser professor.

Nesse sentido, o estudo a partir das narrativas permitiu-nos a compreensão de como os professores experimentam o mundo da docência e o reconstruem pelos fios da memória. A sua complexidade encontrou-se no fato de que uma mesma pessoa estar, simultaneamente, ocupada em narrar, viver, explicar e reviver sua história.

As duas narrativas, a do professor participante e a dos pesquisadores, convertem-se, assim, em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada, na qual os acontecimentos e fatos vividos são reinterpretados. Narrar e interpretar são processos indissociáveis no estudo das trajetórias dos professores.

Participaram da pesquisa sessenta professores de diferentes áreas específicas de conhecimento, compondo um conjunto total de oito áreas (quadro 1). Orientamos o processo seletivo destes docentes a partir de critérios, tendo em vista as áreas de conhecimento e como estão organizadas no contexto da pesquisa:

1. Professores das diversas áreas de conhecimento, organizados segundo unidades universitárias: a) Licenciaturas, responsáveis por disciplinas específicas a cada curso; incluídos apenas uma vez, caso atuem em mais de um curso; concordância em participar da pesquisa; b) Bacharelado: mesma formação do curso em que atuam; incluídos apenas uma vez, caso atuem em mais de um curso; concordância em participar da pesquisa.

2. Carreira docente compreendida em três períodos: Professor dos Anos Iniciais (PAI): 0-5 anos; Professor dos Anos Intermediários (PAT): 6-15 anos; Professor dos Anos Finais: 16 em diante (PAF).

3. Seleção quantitativa dos professores pela representatividade do tempo de docência e das áreas de conhecimento do CNPq, mediante pareamento, estabelecendo o número de sujeitos da pesquisa.

Quadro 1. Constituição do grupo de sujeitos da pesquisa.

ÁREA DO CONHECIMENTO		TEMPO DE DOCÊNCIA		
		PAI	PAT	PAF
I.	Ciências Exatas e da Terra	Matemática	Matemática	Química
II.	Ciências Biológicas*	-	Morfologia	Biologia
III.	Engenharias	Engenharia Elétrica	Engenharia Mecânica	Eletromecânica e Sistemas de Potências

IV.	Ciências da Saúde	Pneumologia	Clínica Medica	Fisioterapia e Reabilitação
V.	Ciências Agrárias	Tecnologia e Ciência dos Alimentos	Educação Agrícola e Extensão Rural	Ciências Florestais
VI.	Ciências Sociais e Aplicadas	Ciências Econômicas	Ciências Contábeis	Administração
VII.	Ciências Humanas	Metodologia do Ensino	História	História
VIII.	Linguística, Letras e Artes	Letras	Música	Artes Visuais

*Ao ter sido estratificada, esta área não apresenta amostra significativa de professores em anos iniciais da docência.

Na **primeira fase** de desenvolvimento da pesquisa levantamos e aprofundamos constructos que deram sustentação à pesquisa, em momentos individuais e coletivos de compartilhamento de ideias e aprofundamento teórico-conceitual.

A **segunda fase** inicia com o envio e aprovação do projeto ao Comitê de Ética em pesquisa da IES participante. Todas as autorizações, institucionais e individuais foram encaminhadas mediante termos de Confidencialidade e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em acordo com as normas da IES.

Paralelamente, buscamos dados funcionais do corpo docente. A pró-reitoria responsável forneceu-nos uma planilha do quadro docente, permitindo, permitindo-nos, por filtragem de dados, detalhar as unidades, os departamentos, cada docente e o ano de início na instituição. Chegamos ao número proporcional de 1094 docentes para uma **amostra total de 60 docentes**: $(60/1094) \times 100 = 5,5\%$, considerando os **critérios de pareamento**: número de docentes por área de conhecimento; por área de conhecimento maior número de docentes em cada fase da carreira até completar o número previsto para a área de conhecimento; a fase inicial teve preferência em igualdade de número de docentes frente às demais, com o intuito de não fugir muito do número total de professores nesta fase calculada pelo total de docentes da IES. A soma total de cada fase/momento da carreira foi comparada com a distribuição pelo número de docentes da UFSM, havendo discrepâncias no total: **Fase inicial**: - 23% (3 docentes a menos); **Fase intermediária**: + 9% (2 docentes a mais) e **Fase final**: + 4% (1 docente a mais). Em um quadro de estratificação definimos as áreas e as fases da carreira que deveriam ser buscadas na planilha do quadro docente.

Na **terceira Fase** elaboramos uma matriz-guia para a entrevista narrativa, considerando os eixos narrativos e indicadores, oriundos do desdobramento dos objetivos específicos. Em seguida iniciamos o agendamento das entrevistas e no momento de sua efetivação foram apresentados os objetivos do projeto e o TCLE. O número de entrevistas narrativas (60), sua posterior transcrição e as análises

preliminares, demandaram um tempo muito além do esperado, necessitando demarcar o limite deste projeto e a sua continuidade em um próximo estudo. O detalhamento das análises e triangulação dos dados será objeto de nova pesquisa, já em andamento, também financiada pelo CNPq, com vistas a aprofundar a temática abordada, na medida em que envolve complexidade teórica e metodológica.

Na **quarta Fase** organizamos as análises narrativas dos professores participantes a partir de quadros de análise por área do conhecimento. Os mesmos, de acordo com o quadro 2, constam dos três eixos narrativos: área do conhecimento específico; articulação do conhecimento específico e saberes acadêmicos; saberes acadêmicos em ação, sendo cada eixo composto de indicadores, a partir dos quais selecionamos os excertos das narrativas dos sujeitos participantes para análise textual discursiva.

Quadro 2. Matriz categorial da investigação

INVESTIGAÇÃO NARRATIVA	
EIXOS NARRATIVOS	INDICADORES
Conhecimento Específico da Área Científica (CEAC).	Definição pessoal da área de conhecimento específico; Conhecimentos básicos da sua área; Interrelações conceituais e com áreas afins.
Articulação entre os Conhecimentos Específicos da Área Científica (CEAC) e os Saberes Acadêmicos da Área (SAA).	Diferenciação entre o conhecimento específico da área e o conhecimento acadêmico trabalhado em aula; Articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento acadêmico trabalhado em aula.
Saberes Acadêmicos da Área em Ação (SAAA) (Conhecimento da área do conhecimento e da sua [re] construção pedagógica na ação formadora).	Clareza quanto aos conhecimentos da área específica que são importantes para o processo formativo do estudante; Aplicabilidade desse conhecimento articulado no mundo do trabalho; Forma de organizar o conhecimento acadêmico para a compreensão do aluno; Estratégias utilizadas para esta compreensão; Dificuldades encontradas na docência (ensino, planejamento, orientação, pesquisa e extensão) de sua área.

TEIAS NARRATIVAS

Em termos de interpretação analítica das narrativas dos professores, escolhemos o método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007; BAUER; GASKELL, 2004). A análise textual discursiva, sendo uma ferramenta aberta, exige constantemente a (re)construção de caminhos. A análise textual discursiva pode ser compreendida como “[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão” (MORAES, 2003, p. 192).

Detalhando a *análise textual discursiva*, apresentamos o constructo utilizado por Moraes (2003, pp. 191-192), em quatro etapas subsequentes: (1) *Desmontagem dos*

textos ou *unitarização*, implicando na análise minuciosa dos achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até se chegar a unidades constituintes; (2) *Estabelecimento de relações* ou *categorização*, ou seja, combinar e classificar as unidades obtidas na fase anterior para que possam ser reunidas em grupos mais complexos, ou seja, em categorias de análise; (3) *Captação do novo emergente*, frente aos achados do estudo e combinando a análise das etapas anteriores, torna-se possível a sistematização do todo, permitindo o surgimento de novos fatos emirjam, produtos de nova combinação de dados, constituindo-se em um metatexto, resultante de todo o processo; (4) *Processo de auto-organização ou auto-organizativo* - racionalizado e planejado como um sistema aberto de ideias, a partir do qual novas concepções poderão surgir. Os resultados finais, não podem ser previstos com exatidão pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

Nos parágrafos seguintes, vamos intercalando nossa análise textual, introduzindo excertos das diferentes narrativas, sem no entanto esgotar as possibilidades interpretativas, uma vez que o foco deste artigo dirige-se mais à metanarrativa do processo de pesquisa do que ao seu produto final, ainda em *processo de auto-organização* via um novo estudo já em andamento, também financiado pelo CNPq.

Neste estudo, na tentativa de responder aos questionamentos sobre a construção da docência na educação superior encontramos duas razões principais. A primeira porque, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores são vistos como responsáveis pela formação diversificada de profissionais, voltados tanto para as profissões liberais quanto para a docência, sua formação docente não tem sido valorizada nas IES. É fato notório que a titulação e a produção científica são os critérios distintivos para a progressão na carreira docente, não garantindo, contudo, um ensino de qualidade.

A segunda baseia-se no fato de que os professores são oriundos de diversificadas áreas do conhecimento e, possivelmente, articulam os saberes acadêmicos delas decorrentes pelo viés da especificidade epistemológica, sendo importante a investigação de como estas condições repercutem nos MDES.

“Na área técnica acho que é muito importante o conhecimento específico. Por exemplo, a minha formação é sobre ressonância magnética nuclear e espectroscopia de forma geral, então é essa disciplina que eu leciono na graduação e na pós-graduação” (EXATAS – PAF).

Os docentes, em sua maioria, formaram-se na área específica de bacharelado e/ou licenciatura [conhecimento e saber acadêmicos], sem terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior. Logo, todo o processo formativo instaurado durante a formação inicial não dá conta da carreira Universitária. O processo formativo tem sido ao longo da trajetória docente, com conotação de evolução e continuidade, ou seja, um processo permanente de formação, superando a justaposição entre formação inicial e permanente dos professores, dinamizando o seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

“É uma questão meio técnica. É uma deficiência que quando eu fiz a graduação percebi cada professor vinha e dava sua fatia, outros davam sua outra fatia e não tinham nada a ver. Isso uma coisa que sempre notei. Então, o que eu tento fazer é conectar a minha fatia com uma fatia que eles já tiveram ou que vão ter dentro do curso. Tento interligar algumas disciplinas da matemática que eu conheço um pouquinho mais. Tento dizer ‘essa coisa aqui vocês vão usar posteriormente’, ou ‘essa coisa aqui é a mesma coisa que trabalha na disciplina tal’. Às vezes tem alguns conteúdos que são trabalhados no mesmo semestre por duas disciplinas diferentes. Tentamos mostrar que o que estamos falando aqui é a mesma coisa que o outro professor está falando no outro semestre. Talvez um pouco diferente, mas é a mesma coisa” (EXATAS – PAT).

Compreendemos que o processo formativo dos professores abraça conceitualmente, um processo amplo, articulando as dimensões pessoal e profissional, compreendendo-os na complexidade do percurso pessoal (ciclo vital) e também da trajetória docente (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão). Compreendemos também que os professores se formam a partir das relações estabelecidas com os outros que lhes são significativos, no decorrer da história sociocultural, geracional e pessoal.

“[A troca, a inter-relação] é boa, muito boa. Isso facilita; Eu, por exemplo, que fico mais na parte clínica e na parte de diálise, se tem um transplante e o paciente está de sobreaviso eu consigo discutir com um colega que está mais nessa área, sem nenhum problema” (SAÚDE – PAT).

As alterações ao longo do ciclo vital e as maneiras como os docentes concebem e exercem a docência no transcurso da trajetória docente (ABRAHAM, 1987, 2000; NÓVOA, 1992) devem ser tomadas de modo integrado. A trajetória docente, inerente ao processo formativo, é concebida, assim, como um percurso complexo que envolve momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade,

representativos das mudanças ocorridas, tanto no plano pessoal quanto profissional. (RIEGEL, 1979; ERIKSON, 1989; HUBERMAN, 1989).

O processo contínuo de formar-se e reconhecer-se como professor envolve dimensões do fazer docente constitutivas da singularidade de ser professor: a pessoal, a pedagógica e a profissional. Estão inteiros na docência, constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão. Essa primeira dimensão compreende, ainda, o duplo movimento que os professores realizam em relação as suas atividades docentes, ou seja, ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos das mesmas, são capazes de se distanciarem e as tornarem objetos de suas reflexões. Pelo processo de integração entre consciência e pessoa, a dimensão pessoal da docência torna-se um dos elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento profissional docente.

A segunda, direcionada para a prática pedagógica, integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção a sua autonomia formativa. Compreende, para tanto, as formas de conceber e desenvolver a docência, a organização de estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar à construção de seu processo formativo. Envolve, ainda, a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que a troca de experiências possibilita a construção colaborativa do conhecimento pedagógico, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor.

“Então tu tens que permitir ao aluno contestar aquilo; de repente ele te coloca assim e assim, mas eu vi em outro lugar que não é bem assim como está no livro. E é aí que se cria um ambiente de diálogo, um ambiente crítico. Porque se não vira aquela formação pacificada, embora na anatomia tu tenhas que ter um percentual expositivo muito grande, então tu não consegues na anatomia trabalhar muito com a formação natural do conhecimento” (BIOLÓGICAS – PAT).

A terceira, relacionada à experiência profissional, envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência. Compreende conhecimentos, saberes e fazeres advindos do domínio específico de atuação profissional, da área pedagógica e da área de experiência docente. Leva em conta: formar professores, formar profissionais para as

demais áreas de atuação e gerar conhecimentos sobre os domínios específicos, [conhecimento específico e saber acadêmico], bem como a construção do conhecimento de ser professor.

Para a compreensão dos MDES é importante levar em consideração sua especificidade no contexto da área do conhecimento e do saber acadêmico a ele relacionado. Ambos representam a base epistemológica na qual transita o ofício de ser professor. O caminho lógico do conhecimento específico de cada área entendido em sua vertente científica envolve simultaneamente o processo de indagação, de questionamento e a consequente elaboração de respostas. Já o acervo de respostas desvinculado das questões que lhe deram origem pode configurar o saber acadêmico. Este envolve a sistematização e estratificação do conhecimento científico dando origem às matérias específicas dos diversos cursos desenvolvidos na universidade. Assim, tanto os saberes como o conhecimento podem ter origem nos mesmos problemas e partir das mesmas perguntas (GAMBOA, 2009). É preciso que se pluralize este conceito de saber acadêmico, buscando o aporte pedagógico para [re] construí-lo.

“Bom, tive que partir de metas já aprovadas... Quando eu dei aula para as ciências sociais eu procurei uma abordagem que dialogasse, autores que dialogassem mais, procurando me aproximar mais do... Eu procurei reforçar muito essa questão de contexto, não entrei em variáveis macroeconômicas chatas, tentei fazer o máximo para que eles conseguissem fazer relação com as outras disciplinas deles, conseguissem ler notícias de jornal e autores”.

“Minha própria trajetória docente está em tentar criar jeitos de fazer essa transposição” (BIOLÓGICAS – PAT).

Entendemos assim que os saberes acadêmicos precisam ser problematizados na aula universitária, estando na base da aprendizagem docente e discente e indicando a incompletude do professor e do aluno. Aprender durante toda a vida e ao longo de toda a trajetória profissional é uma necessidade que todo professor precisa reconhecer para construir-se como docente.

“Eu sinto uma pressão maior hoje porque temos pós-graduação. Antes eu me dedicava mais as aulas em si. Hoje todo esse embróglio (relatórios, administração, orientação, bancas, reuniões...). As vezes eu acho que nós nos inter-diversamos muito e acabamos invertendo um pouco as prioridades”.

“O que eu acho é que falta um pouco de tempo para pensarmos. Você tem que se reinventar, isso exige que pense a respeito do que está fazendo. Esse monte de coisas que nos é colocado, muitas vezes, faz com que não pense no que está fazendo” (AGRÁRIAS – PAT).

“(...) Eu acho assim ó, que o aluno de hoje, eu acho que tem que se abordar aquelas definiçõezinhas específicas que o pessoal levava, hoje os alunos não

querem mais. [...] Um dos problemas da universidade aqui é que os professores dão o que querem. Não tem uma sequência de conteúdos. Nós temos umas gavetinhas e cada um dá o que quer. E esse pessoal jovem que vem não tem experiência nenhuma, nem de professor. E outra coisa, eles vem do doutorado e querem dar o pedacinho do conhecimento específico que eles pesquisaram“ (EXATAS – PAF).

“Gosto muito do que eu faço, mas o aporte fundamentalmente é com a Educação pedagógica. Eu não sou pedagogo, eu não quero ser pedagogo, a minha preocupação não é a do pedagogo, a minha preocupação é do professor de História” (HUMANAS – PAI).

Os saberes docentes são temporais, envolvendo as trajetórias escolares, nos primeiros anos da docência, bem como o desenvolvimento ao longo da carreira, compreendendo uma dimensão identitária e de socialização profissional. Os MDES identificam-se com os saberes docentes neste aspecto do desenrolar no tempo e das mudanças advindas do próprio desenvolvimento humano e social.

São plurais e heterogêneos, por derivarem de diversas fontes, em um repertório diversificado, mas acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificadas, mas integrados ao longo da docência. Os MDES vão sendo reconfigurados ao longo da docência, em ciclos de investimento pessoal/profissional na carreira docente. Assim, rupturas ou redimensionamento na carreira podem provocar, por exemplo, uma reentrada na docência, com novos aprendizados e desafios.

“Bom, tive que partir de metas já aprovadas... Quando eu dei aula para as ciências sociais eu procurei uma abordagem que dialogasse, autores que dialogassem mais, procurando me aproximar mais do... Eu procurei reforçar muito essa questão de contexto, não entrei em variáveis macroeconômicas chatas, tentei fazer o máximo para que eles conseguissem fazer relação com as outras disciplinas deles, conseguissem ler notícias de jornal e autores“ (SOCIAIS APLICADAS – PAI).

Por estes saberes estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir-se na docência em sua trajetória pessoal/profissional são personalizados e situados. Neste sentido, a atividade docente é idiossincrática: cada professor singulariza a sua marca, da vida e da profissão, mas esta depende também das condições em que atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas, contextualizadas. Por este motivo os movimentos construtivos da docência dependem da ambiência em que cada docente se constitui e do modo como enfrenta os eventos que vivencia – se positivamente, as crises permitem saltos qualitativos de desenvolvimento, se negativamente, podem gerar colapsos na vida e na profissão (RIEGEL, 1979). Nesse

escopo, a ambiência é compreendida como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional, podem permitir ou restringir a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa.

É nessa direção que estamos estudando as especificidades das diferentes áreas específicas de conhecimento e sua [re] construção pedagógica, constituindo os saberes acadêmicos, construídos na docência pela teoria-ação reflexiva na busca de apreendermos os prováveis percursos e temáticas significativas, ao longo da trajetória docente.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A primeira consideração, com forte impacto sobre trabalhos anteriores, os quais não se detinham na questão da especificidade das áreas de conhecimento envolvidas na docência universitária é de que **o conhecimento específico da área é a base sobre a qual é construída a pedagogia universitária**. Esta vai instaurando-se já no início da carreira docente como uma referência, adquirindo nuance cognitiva e cultural típica de cada área, moldando uma pedagogia configurada a partir de certo modo de pensar como se ensina e como se aprende. Existe uma convergência, portanto, tendo como referência, por um lado, o conhecimento específico e por outro os saberes acadêmicos, explicitados no exercício da docência e nas relações com o mundo do trabalho para o qual se direciona a Formação.

Primeiro nó articulador: pluralidade da pedagogia universitária, ou seja, existem tantas pedagogias universitárias quantas áreas diversificadas de conhecimento.

Percebemos a base epistemológica de cunho dialético, a partir das relações concretas do profissional com uma nova área de conhecimento – a pedagogia, não àquela voltada às relações com a educação da criança e do adolescente; mas uma pedagogia que vai sendo descoberta quando se enfrenta a incógnita de ensinar uma profissão, tarefa para a qual não houve preparação prévia – uma pedagogia do concreto – cuja forma e conteúdo vão se des-velando no enfrentamento da realidade, da educação e do mundo do trabalho, simultaneamente.

A mesma base epistemológica é marcada na relação entre o conhecimento e os saberes acadêmicos, podendo ser entendida como uma relação dialética, de unidade e de

contrários. Na medida em que se adentra na leitura e análise das narrativas docentes constatamos que estes conceitos, aparentemente semelhantes, ou tidos como sinônimos por ter uma unidade quanto ao referente, são contrários quando referidos a diversas facetas ou formas desse conteúdo

Segundo nó articulador: o conhecimento específico da área é posto em movimento na docência como ciência em ação e entra em tensão com o saber acadêmico-pedagógico, onde outras ciências, as pedagógicas, também entram em ação. Os saberes acadêmicos serão construídos no enfrentamento destas tensões e na constante busca de convergência entre os interesses da área específica e da área pedagógica. Em existindo uma *tensão entre o científico e o acadêmico*, esta deve ser trazida à tona no processo formativo. Surge a questão da [re] construção pedagógica do conhecimento científico, cuja modelagem tem, por um lado o progresso da área específica e, por outro, o mundo do trabalho, outro elemento tensionador. Esta tensão traz a aplicabilidade do saber acadêmico como uma tônica que tende a derrubar os muros da academia e ir ao encontro da sociedade, sublinhando-se a formação do homem para a vida e a profissão.

Terceiro nó articulador: O conhecimento específico da área do conhecimento científico é traduzido na narrativa docente como conteúdos específicos da área. O conhecimento pedagógico da área está imbricado na ideia de comunicação destes conteúdos ao profissional em formação.

Portanto, o conhecimento da área específica e a sua [re] construção pedagógica na ação formadora constituem os *saberes acadêmicos*. Esta inter-relação tem como eixo concêntrico o conhecimento específico da área, a partir do qual que se poderiam antecipar os movimentos da docência (MDES) sendo [re] configurados pela especificidade da área e, portanto do modo de ensiná-la e apreendê-la.

Tendo presentes os nós articuladores, poderemos adentrar nas narrativas docentes, trazendo as construções das áreas específicas do conhecimento e dos saberes acadêmicos delas decorrentes e buscarmos novos marcadores, a partir das reconstruções [auto] biográficas, explicitando os movimentos construtivos da docência em contextos diversos de construção das diferentes pedagogias universitárias, tarefa de um próximo estudo já em andamento. Com esta explicitação poderemos reconhecer as peculiaridades próprias às áreas de conhecimento específico dos professores participantes e inferir como se articulam os conhecimentos específicos e os saberes acadêmicos no exercício da docência. Este último objetivo, a partir da pesquisa, adquire um novo significado, ao

reconhecemos a tensão entre o científico e o acadêmico como uma possibilidade de constituição de novos saberes, acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ABRAHAM, A. (org.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfica-narrativa em educación*. Madrid: La Muralla, 2001

CHEPTULIN, A. *Dialética materialista*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982, p.288.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995.

ERIKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre La enseñanza. In: WITTROCK, M. (org) *La investigación de la enseñanz*. Métodos cualitativos y de observación. Barceloma: Paidos, 1989, p.195-301(volume II).

GAMBOA, S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoría da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJÍ, 1998.

GOODSON, I. Profesorado e historias de vida: um campo de investigación emergente. In: GOODSON, I (ed). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: OCTAEDRO, 2004, p.45-62.

HABERMAS, J. *Teoria dela acción comunicativa: racionalidadde la acción y racionaslización social*. Madrid: Taurus. 1987^a (tomo I).

_____. *Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987b (tomo II).

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

_____. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN y EGAN (comps.) *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 183-235.

- HUBERMAN, M; SCHAPIRA, A. Ciclo de vida y enseñanza. In: ABRAHAM, A. (org.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986, p. 41-51.
- IMBERNÓN, F. Formación e innovación em La universidad Del siglo XXI. In: LAMARRA, N. F. *Universidad, sociedad e innovación*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009, p. 179-190.
- LUDKE, M. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A. M. et al. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996
- MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. *Aprendendo a profissão docente no ensino superior: um estudo de caso*. São Carlos: PPGE – UFSCar, 1995.
- _____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALI, A. M., MIZUKAMI, M. G. (orgs.) *Formação de professores*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.
- MORAES, R e GALIAZZI, M. *Análise textual discursiva*. Ijuí:Ed. UNIJUÍ, 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. org. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992, p.11 – 30.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- RIEGEL, K. *Foundations of dialectical Psychology*. New York: Academic Press, 1979.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2., Washington DC, AERA, 1986, p.4-14.
- _____. Knowledge and teaching: the foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57,n.1, Cambridge Graduate School of Education, 1987, p.1-21.
- _____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. *La investigación de La enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: PAIDÓS.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VEIGA, I. P. (coord) *Docentes universitários aposentados: Ativos ou inativos?* Araraquara, SP:Junqueira &Martin, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas de psicologia general*. Madrid: Visor, 1993 (Obras Escogidas, v. II)

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.