

A pesquisa e a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior: o que nos revelam as narrativas docentes?

Research and the Production of Teaching Knowledge in Higher Education: what do teachers' narratives reveal to us?

Maria de Lourdes Tavares Magalhães¹

Bernadete de Souza Porto²

Resumo: Nos cursos que preparam o professor para atuar no ensino superior, o espaço para o estudo sobre os saberes pedagógicos não é suficiente. Este artigo tem, como objetivo geral, compreender, por meio das narrativas docentes, o papel da pesquisa no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no ensino superior. Como objetivos específicos, propõe conceituar saberes pedagógicos, identificar as características dos saberes pedagógicos, conceituar pesquisa e identificar as características da pesquisa. A metodologia adotada é a qualitativa. Para coleta dos dados teóricos utilizamos a pesquisa bibliográfica conforme Severino (2007). Para coleta dos dados empíricos, fizemos uso da entrevista narrativa, conforme as orientações fornecidas por Jovchelovitch e Bauer (2012). Para análise dos dados oriundos das narrativas nos amparamos na proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Os resultados apontam que a pesquisa é uma das principais vias de produção desses saberes no ensino superior.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Ensino superior. Pesquisa. Narrativas.

Abstract: In courses that prepare the teacher to work in higher education, there is not enough room for teaching knowledge. Through teachers' narratives, this article aims at understanding the role of research in the production of teaching knowledge in higher education. The specific objectives include to conceptualize teaching knowledge, to identify the characteristics of teaching knowledge, to conceptualize research, and to identify the characteristics of research. The methodology adopted is qualitative. To collect theoretical data, we used bibliographic research according to Severino (2007). To collect the empirical data, we used the narrative interview according to the guidelines provided by Jovchelovitch and Bauer (2012). For the analysis of the data from the narratives, we relied on content analysis as proposed by Bardin (2011). The results show that research is one of the main ways of producing this knowledge in higher education.

Keywords: teaching knowledge, higher education, research, narratives.

¹ Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: lourdesmari05@yahoo.com.br

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora Associada II na Universidade Federal do Ceará, Departamento de Teoria e Prática. E-mail: bernadete.porto@gmail.com

Introdução

A problemática que fundamenta esta pesquisa parte do entendimento de que a formação pedagógica deve fazer parte dos cursos que preparam o professor para atuar no Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, define, no seu artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2014), nesses cursos o espaço existente para a discussão e a reflexão acerca dos saberes pedagógicos é incipiente, o que faz com que os professores encontrem seus próprios caminhos para que possam ter acesso a esses saberes, ou seja, para que possam aprender sobre o que é o processo de ensino e suas variáveis, como conteúdos, objetivos, métodos, avaliação da aprendizagem e relação professor aluno. Entende-se, desse modo, que o conhecimento sobre esse processo, bem como sobre o planejamento da aula, é primordial para o desenvolvimento da atividade docente e que os cursos que preparam o professor para atuar no ensino superior precisam abrir espaço para que os docentes reflitam cientificamente sobre as questões relativas ao ensinar e aprender.

No caso da disciplina Didática do Ensino Superior, que tem variadas nomenclaturas, como Docência no Ensino Superior, Metodologia da Educação Superior, entre outras, apesar de representar um espaço significativo para discussão sobre os saberes pedagógicos nos cursos de pós-graduação, ela “[...] se faz presente na estrutura curricular de alguns cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), em caráter optativo (!)”. (DIAS, 2010, p. 79). Pimenta e Anastasiou (2014) acrescentam que essa disciplina é, em geral, resumida a uma duração de 60 horas, tempo insuficiente para uma reflexão sistemática sobre o processo de ensino. Além disso, muitas vezes, é ministrada por professores leigos em Didática e, que, por isso, restringem o trabalho em sala de aula à transmissão de um conjunto de técnicas sobre como ensinar melhor.

Compreendemos que apenas ter domínio dos conhecimentos específicos é incompatível em relação à complexidade do ato de ensinar, pois o professor não ensina por ensinar, mas para que os alunos aprendam. Naturalizar o processo de ensino como se o saber ensinar estivesse automaticamente atrelado ao domínio do conteúdo ou a um dom natural do professor, é negar o ensino como uma prática social, como categoria historicamente construída que define “objetivos sociopolíticos” (LIBÂNEO, 2010) e que é, epistemologicamente,

orientado. Assim, entende-se que a formação pedagógica não deve ser concebida como um “processo autodidático” (BENEDITO, 1995, p. 131, apud, PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36). Os saberes pedagógicos que os professores do Ensino Superior utilizam no cotidiano do seu trabalho “[...] são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno e não resultados de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas e pesquisas” (ANASTASIOU, 2007, p. 22).

Para Pimenta e Anastasiou (2014), na maioria das instituições de Ensino Superior, embora os professores possuam anos de estudo em suas áreas específicas, evidencia-se um despreparo para a atividade do ensino, isto é, os elementos constitutivos do processo de ensino, tais como o planejamento, os objetivos, a metodologia, a avaliação e a relação professor-aluno são, de modo geral, desconhecidos cientificamente por estes profissionais. Ainda segundo as autoras, em experiências na elaboração coletiva de projetos institucionais realizadas em instituições de Ensino Superior, bem como nos dados provenientes da avaliação dos professores pelos alunos e nos próprios instrumentos de autoavaliação dos docentes, é possível detectar uma inadequação pedagógica.

Por isso, concordamos com Dias (2010), quando esta salienta que ainda não existe no Brasil uma política explícita de formação dos docentes para o Ensino Superior, isto é, uma política nacional de desenvolvimento profissional. A autora explica que “a consequência disso é que, para ser professor de uma instituição de educação superior, basta ter o saber técnico. Onde fica a formação pedagógica para ser docente?” (DIAS, 2010, p. 74). O saber técnico precisa ser articulado com as transformações didáticas, pois só assim os estudantes poderão compreender significativamente o conteúdo e fazer relação entre o conteúdo e o momento histórico-econômico-social em que vivem. Portanto, “[...] torna-se necessária uma ação institucional mais incisiva e consistente que não subestime, banalize ou marginalize a pedagogia (ou a ação pedagógica)” (DIAS, 2010, p. 92).

Portanto, nesta pesquisa, buscamos problematizar o discurso corrente de que “[...] a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, pois para ela seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36). Entendemos, portanto, que há certa desvalorização e não reconhecimento da especificidade e importância dos saberes pedagógicos, e que isto de se dá também pelo entendimento de que somente o domínio do conteúdo de ensino é por si só uma formação pedagógica, quando de fato, não é. Desse modo, os saberes pedagógicos são “[...] permeados por noções simplistas, do senso comum que significam aos docentes, muitas

vezes, desde o *dom de ensinar*, passando por saber aplicar técnicas e métodos” (FRANCO, 2008, p. 132). Verifica-se nesse contexto, que as pesquisas sobre o ensino têm dado uma grande contribuição no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no ensino superior.

Este artigo tem, como objetivo geral, compreender, por meio das narrativas docentes, o papel da pesquisa no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no ensino superior. Como objetivos específicos temos: conceituar saberes pedagógicos, identificar as características dos saberes pedagógicos, conceituar pesquisa, identificar as características da pesquisa. Com suporte nos nossos objetivos, traçamos também nossas perguntas problematizadoras, São elas: de acordo com as narrativas dos professores, qual o papel da pesquisa na produção dos saberes pedagógicos no contexto do ensino superior? O que são saberes pedagógicos e como podemos caracterizá-los? O que é pesquisa e como podemos caracterizá-la?

A metodologia adotada é a qualitativa. Para coleta dos dados teóricos utilizamos a pesquisa bibliográfica e nos embasamos no direcionamento fornecido por Severino (2007). Para coleta dos dados empíricos fizemos uso do questionário, de acordo com as orientações fornecidas por Gil (2008) e da entrevista narrativa conforme as orientações fornecidas por Jovchelovitch e Bauer (2012). A pesquisa teórica nos possibilitou o estudo sistemático dos autores que tratam da nossa temática. O questionário nos auxiliou na seleção dos sujeitos da pesquisa e a entrevista narrativa nos possibilitou compreender o papel da pesquisa no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior.

Para organização e análise dos dados oriundos da pesquisa empírica, nos amparamos na proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), com suporte nos três momentos que compõem a análise de conteúdo, quais sejam: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados. Após serem explanados a problemática, os objetivos e a metodologia que norteia esse artigo, passemos então para a próxima seção.

Saberes pedagógicos

O saber pedagógico do professor do ensino superior é hoje uma temática muito discutida, tanto pelos teóricos da área da educação, como pelos próprios professores no cotidiano do seu trabalho. O domínio desses saberes por parte do

professor é uma das condições necessárias para efetivação de um Ensino Superior de qualidade. Compreendemos, portanto, que, para ensinar na universidade, não basta ao professor o domínio dos saberes específicos de sua área de conhecimento. O ensino na universidade possui especificidades que precisam ser compreendidas pelos educadores, ao mesmo tempo em que estes necessitam estar preparados para atendê-las de maneira crítica e consciente. Assim, podemos iniciar esta seção com o seguinte questionamento: o que é o saber e como este saber se constitui?

No âmbito das Ciências, um saber é um conhecimento formulado segundo os preceitos do método científico. Este conhecimento atende a leis e aos requisitos da ciência e, por isso, é validado pela comunidade científica. Já o saber como uma ideia elaborada pelo sujeito é um conjunto de certezas constituídas pelas pessoas mediante as experiências que vivenciam na relação com seus pares e no contexto social onde estão inseridas. Essas duas modalidades de saber implicam um pensamento reflexivo, imbuído de intencionalidade e historicidade. Assim, compreendemos que, “os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias” (FRANCO, 2009, p. 14-15).

Já adentrando na definição de saber pedagógico, indicamos que ele pode ser entendido como aquele que capacita o professor para a tarefa de ensinar. Além de dominar os conteúdos da disciplina que leciona, o educador precisa também dominar modos de transmissão desses conteúdos, uma vez que estes precisam ser didatizados, passíveis de serem compreendidos e assimilados pelos alunos. Portanto, “O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente” (PIMENTA, 2009, p. 43).

Os conhecimentos pedagógicos são aqueles oriundos das teorias pedagógicas, porém, não são as teorias pedagógicas que produzem diretamente os saberes pedagógicos, pois esses são produzidos pelos professores no cotidiano do seu trabalho. Essa produção dá-se, justamente, pelo confronto entre os conhecimentos validados pelas teorias da educação e os saberes da prática pedagógica constituídos pelos professores. Conforme nos ensina Pimenta (2009, p. 26)

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos, na ação. [...] Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Isso não significa dizer que o conhecimento pedagógico elaborado pelos pesquisadores e os teóricos da educação não sejam importantes para a formação do professor, uma vez que, como nos alerta Almeida (2012, p. 164), “[...] disponibilizar o conhecimento pedagógico aos professores os capacita para compreender as dificuldades concretas encontradas em seu trabalho e superá-las de maneira criadora”. O que tencionamos demonstrar é que o conhecimento pedagógico é reelaborado e ressignificado pelo docente em sala de aula e que o saber pedagógico é, na verdade, o fruto dessa reelaboração e ressignificação. Como aponta Tardif (2014)

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e orientações da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Isso acontece porque o professor, no exercício do seu trabalho, enfrenta as mais diversas realidades educativas, assim, os conhecimentos pedagógicos, elaborados pela Ciência Pedagógica, apesar de muito importantes, não são passíveis de aplicação direta na sala de aula da maneira como foram produzidos pelos pesquisadores e teóricos da educação. Isso faz com que o professor os reelabore, pois só assim poderão ser adaptados e incorporados à realidade educativa da sala de aula. Por isso, concordamos com Pimenta (2009, p. 26), quando esta afirma que “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”. Os saberes pedagógicos são, portanto, aqueles que só podem ser constituídos pelos professores com amparo nas necessidades reveladas no dia a dia da sala de aula.

É o saber pedagógico que serve de fundamento para estas ações e intervenções docentes. Podemos, então, afirmar que a prática docente expressa a síntese de um saber pedagógico; ela é a própria expressão desse saber. Franco

(2008) acrescenta, dizendo que os saberes pedagógicos são elaborações cognitivas realizadas pelos professores, organizadas na mente deles e adquirindo formas de concepções e pressupostos que orientam a atividade de ensinar. Em outra fonte, a autora reitera exprimindo que

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de *saberes pedagógicos* (grifos da autora). (FRANCO, 2009, p. 17).

Os saberes pedagógicos possibilitam ao professor transcender o nível da repassagem dos conteúdos de ensino, informando-o, cotidianamente, sobre a necessária contextualização desses conteúdos, sobre a importância da mediação pedagógica que visa, sobretudo, a possibilitar que aprendizagens significativas possam ser gestadas. Sem o domínio desses saberes, o ensino adquire conotação mecânica, instrumental e acrítica. D' Ávila (2013, p. 25) também traz o conceito de saber pedagógico. Vejamos a conceituação da autora

Saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizadas como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. – e os pós-processo de ensino – avaliar, replanejar – os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência.

Neste sentido, com esteio na definição sugerida por D' Ávila (2013), compreendemos que os saberes pedagógicos não estão apenas na sala de aula, isto é, na interação pedagógica que se realiza entre professores e alunos, pois estes saberes também podem ser expressos no momento de planejamento do ensino, na definição dos objetivos e dos conteúdos, da metodologia e dos processos avaliativos.

Trilhando os caminhos da investigação: o percurso metodológico da pesquisa

Agora vamos discutir sobre o papel da pesquisa na produção dos saberes pedagógicos no contexto do ensino superior com base na pesquisa feita em 2018, com docentes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no

interior do Ceará. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita por meio de um questionário elaborado por nós. Para elaboração desse questionário, seguimos as orientações fornecidas por Gil (2008). Mediante o estabelecimento de critérios previamente definidos, foi possível, após a aplicação do questionário, selecionar os sujeitos.

Do total de 38 professores, apenas dezenove responderam ao questionário, pois os demais estavam afastados ou eram professores substitutos, não atendendo aos critérios de seleção previamente estabelecidos. Destes, 06 optaram por continuarem na pesquisa; eles foram identificados pela palavra “professor ou professora” assim nomeados: professora 09, professor 10, professor 11, professora 12, professora 13 e professor 14. Em se caracterizando o perfil de sua formação e atuação profissional, podemos ressaltar: 5 possuem Licenciatura em Pedagogia, um em Educação Física. Todos possuem Cursos de especialização, todos possuem doutorado em educação. O tempo de docência universitária é de 17 anos para três docentes e 24, 27 e 31 anos para os demais.

Para a coleta dos dados nos amparamos no método de entrevista narrativa, de acordo com as orientações desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2002). Elaboramos antecipadamente um roteiro de perguntas e, de acordo com passos metodológicos indicados pelas autoras, foi possível realizar as entrevistas com os professores selecionados. Os passos foram os seguintes: 1. Preparação 2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial. 3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal. 4. Fase do questionamento: apenas questões imanentes. 5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal. 6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Elas foram realizadas na própria universidade no dia e na hora marcados pelos professores e tiveram início com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual solicitou a participação voluntária do professor na pesquisa, a autorização para uso do gravador e para a publicação dos dados oriundos da pesquisa, trazendo ainda informações sobre título, objetivo, método e acerca dos dados pessoais do pesquisador. Terminado o processo de realização das entrevistas, iniciamos o trabalho de análise dos dados. Para esta tarefa, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011); neste sentido, buscamos também seguir as três fases de análise proposta pela autora.

A primeira fase - a pré-análise, correspondeu ao momento em que elaboramos um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho, isto é, colocamos em pauta todas as atividades que deveríamos realizar em cada etapa da Análise de Conteúdo. Foi também, a ocasião em que preparamos os documentos necessários, no nosso caso, as entrevistas narrativas. Com todos esses documentos em mão, iniciamos a leitura flutuante. Esta marcou o nosso primeiro contato com as narrativas dos professores. Fizemos uma leitura inicial, com vistas a perceber quais as primeiras impressões que elas nos causariam e quais os conceitos mais utilizados nos relatos dos professores.

Após essa leitura, foi possível proceder à formulação das hipóteses, isto é, nos indagarmos acerca das primeiras informações que conseguimos captar no conteúdo nas narrativas. Foi o momento de formular suposições, cuja origem foi a nossa intuição, as quais deveriam, posteriormente, ser comprovadas ou não. Nessa fase, também foi possível identificar os indicadores recorrentes na fala dos professores, isto é, os índices temáticos que mais se destacaram nas narrativas.

A segunda fase - exploração do material constituiu o trabalho da análise propriamente dita, no qual procedemos à segunda leitura das narrativas, dessa vez, mais atenta e apurada. Este foi o momento mais longo, pois requereu de nós um olhar minucioso, bem como a confirmação ou negação das suposições elaboradas na fase anterior. Além disso, as atividades de codificação, decomposição e enumeração dos dados, típicas dessa etapa, ganharam destaque, pois nos ajudaram a formular as categorias de análise.

A última fase do método, denominada de tratamento dos resultados, nos possibilitou estabelecer uma categoria de análise, revisitar as falas dos professores, confrontando-as com os nossos objetivos e arcabouço teórico. Foi o momento do retorno à teoria, de buscar respostas para as perguntas que nortearam a investigação. Neste momento, as atividades de inferência e interpretação nos ajudaram na elucidação dos dados. Após esse processo, foi possível identificar nas narrativas, a categoria de análise que será explanada na próxima seção.

A produção dos saberes pedagógicos no ensino superior a partir do estudo ou da realização de pesquisas que tenham como pano de fundo o processo de ensinar e aprender

Esta categoria foi criada para demonstrar como os professores pesquisados estabelecem a relação entre a pesquisa e a produção dos saberes

pedagógicos no ensino superior. Desse modo, a pesquisa, uma das principais características da docência na universidade, é apontada como uma das vias de produção desses saberes, especificamente aquela que tem o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação. Assim, apropriar-se dos estudos já realizados por pesquisadores da área, bem como realizar pesquisas com os estudantes sobre a prática dos professores na sala de aula constitui, para os entrevistados, o eixo central para a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior. Neste sentido, vamos iniciar a análise trazendo a fala da Professora 13. Selecionamos dois trechos da sua narrativa onde ela vai tratar deste tema. No primeiro trecho, diz o seguinte

Na minha opinião a pesquisa articulada ao ensino, quer dizer, eu acho que o ensino superior ele deve ter a pesquisa como base do ensino. Eu acho que se o ensino superior é... Acertar esse impasse, essa sintonia entre pesquisa e ensino... Uma pesquisa não é... Burocrática, academicista, mas uma pesquisa que trate, que traga pra dentro da instituição a realidade da escola suas problemáticas, no caso nosso da formação, que trabalhamos com formação de professores... [...] Associar a pesquisa ao ensino para que o aluno possa se graduando, se formando ele conhecer através dos estudos, dos diagnósticos a realidade que ele tem que apresentar encaminhamentos, que ele tem que apresentar soluções, que ele tem que apresentar caminhos para solução.

E logo adiante, no segundo trecho, a professora complementa seu entendimento sobre o que queremos destacar, acrescentando

Bem como eu falei antes a questão da pesquisa né? É a primeira coisa. O professor ele deve ser um professor que esteja aberto à pesquisa e a pesquisa para conhecer o objeto dele de atuação. Se eu defino que meu objeto de atuação é a escola, então eu vou pensar voltado pra isso, e essa construção do saber ensinar, dos saberes pedagógicos tem que envolver esse campo, esse objeto de estudo. Então, por exemplo, eu não tenho como pensar o ensino com os meus alunos na pedagogia sem pensar a vida do professor numa escola, sem pensar a rotina da escola, sem pensar a problemática da escola, sem pensar as demandas da escola. Então tudo que eu faço hoje em todas as minhas disciplinas é sempre pensando em como eles vão agir quando eles estiverem no mundo do trabalho.

Fica evidente, na narrativa desta professora, o fato de que a pesquisa sobre o ensino e a escola é uma via de produção dos saberes pedagógicos na universidade, principalmente nos cursos de formação de professores. Conforme ela mesma diz, seria uma pesquisa que mostrasse para formandos e formadores a realidade e as problemáticas da escola, para que estes possam, com suporte na

análise sobre estas questões, produzir os saberes pedagógicos. No segundo trecho, a professora foi mais enfática, afirmando que a constituição do saber ensinar, não pode prescindir de uma investigação sistemática acerca da realidade escolar e do cotidiano dos professores.

No cerne dessa discussão, inferimos que o cotidiano do trabalho docente é, por excelência, um espaço de produção dos saberes pedagógicos, pois estes estão imbricados na interação que se estabelece entre professores e alunos, e nas soluções encontradas pelos docentes para o (re)direcionamento das situações de ensino e aprendizagem. Como afirmamos em outro momento deste artigo, os saberes pedagógicos emergem do confronto entre as teorias pedagógicas e o cotidiano da sala de aula. É, pois, no cotidiano do ensino que podemos perceber como os educadores ressignificam os conhecimentos provenientes das teorias da educação, como eles transformam estes conhecimentos em práticas pedagógicas. Nesse contexto, entendemos que a pesquisa sobre o cotidiano docente é, sem dúvida, um dos núcleos centrais que deve orientar os cursos de formação para o magistério ou, como elucida Tardif (2014, p. 258), “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”.

Assim, é analisando, investigando e problematizando a prática pedagógica daqueles que já exercem o magistério que os docentes compreendem o que é ensinar, que eles apreendem a complexidade desse processo e produzem conhecimentos mediante o confronto entre a teoria e a prática. Desse modo, a pesquisa mostra-se como uma ação contextualizada, capaz de possibilitar o acesso aos saberes pedagógicos já disponíveis, elaborados pelos professores mais experientes e também à produção de outros saberes. Ela é, assim, um espaço de reflexão sistemática sobre o ensino, compartilhamento de experiências, inovação pedagógica e de socialização da cultura docente, contribuindo para a produção dos saberes pedagógicos tanto por parte daquele que está “formando”, quanto por parte daquele que está sendo “formado”. Conforme nos apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86)

Para isso os processos de formação da docência no ensino superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas também procurando desenvolver com eles pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Entendemos, com base na ideia apresentada pelas autoras, que trabalhar a pesquisa como princípio cognitivo é contribuir para que os professores desenvolvam a atitude investigativa inerente a esta atividade, para que questionem a realidade do ensino, buscando compreendê-la nas suas particularidades. É, finalmente, capacitar estes profissionais para que eles sejam também produtores de saberes. O princípio formativo, por sua vez, indica que a pesquisa deve envolver todo o processo de formação, provendo as bases para a apropriação do método científico e instrumentalizando os docentes para que estes possam ser pesquisadores da própria prática.

Nessa perspectiva, indicamos que, conforme nos apontam as autoras citadas acima, “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário à toda profissão”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 196). Vimos essa mesma compreensão na narrativa do Professor 10 ora transcrita

Ser professor no ensino superior é ter a oportunidade de contribuir com a construção do conhecimento, no caso da licenciatura para o futuro professor, fundamentado na pesquisa, que se traduz em investigação, na busca constante pela fundamentação do saber fazer e... uma... grande tarefa de trazer para um âmbito mais sistematizado as questões que se apresentam no dia a dia da realidade do ensino, problematizá-las, buscar pensar situações que contribuam para possíveis problemas e devolver isso em forma de prática, em forma de ação concreta e direta nas salas. É isso!

Consideramos ainda esclarecedoras as palavras deste mesmo professor, especialmente quando ele diz que a pesquisa no Ensino Superior “[...] se traduz em investigação, na busca constante pela fundamentação do saber fazer”... (Professor 10). Nessa perspectiva, entendemos que se a pesquisa fundamenta o saber-fazer docente, isto é, o saber pedagógico; ela contribui igualmente para que este possa também ser produzido ou reelaborado pelos professores, e ainda, para que novas teorias, provenientes do trabalho desses profissionais no espaço sala de aula, possam ser legitimadas cientificamente.

A esse respeito, Gauthier (1998) nos explica que o mérito alcançado pelas pesquisas sobre o repertório de conhecimentos próprios à atividade do ensino reside justamente no fato de que elas chamam a nossa atenção para um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da educação: o trabalho que é empreendido pelos docentes no interior da sala de aula.

Percebemos, também, ao analisar o que foi dito pelo Professor 14, essa mesma compreensão, pois, na sua narrativa, ele destaca que a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior só se efetiva no momento em que a prática docente é tomada como objeto de investigação. Eis a transcrição da sua narrativa acerca desse assunto

[...] pra gente construir esses saberes teria que a gente ir lá em campo, conversar com aquelas pessoas que estão trabalhando diretamente com aquelas crianças, por exemplo, no caso da educação infantil, entrevistar professores né? Conversar, dialogar, conhecer os professores para saber realmente o que está acontecendo aí. Ai sim eu trazia a prática dos professores, voltaria para a universidade em forma de saber, por que? Porque era uma construção do cotidiano daqueles professores...

Desse modo, compreende-se que a pesquisa na universidade, como espaço de produção dos saberes pedagógicos, busca, sobretudo, revelar os significados que os professores atribuem às próprias ações, os saberes que são mobilizados por estes profissionais quando enfrentam situações adversas do ensino e as teorias que lhes servem de fundamentos. Tardif (2014, p. 230) teoriza sobre esse assunto e afirma que

[...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. [...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de sala, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

No cerne dessa discussão, inferimos a ideia de que pesquisar o processo de ensino, na perspectiva de produção dos saberes pedagógicos, no contexto do Ensino Superior, é muito mais do que observar como ele acontece e coletar dados que deverão ser elucidados pelas teorias. É, além disso, ser partícipe desse processo, compreender como os professores pensam, como justificam suas ações, como transformam suas concepções teóricas em práticas pedagógicas capazes de viabilizar a aprendizagem dos alunos e, em seguida, trazer tudo isso para a sala de aula, objetivando a reflexão, o confronto entre a teoria e prática, bem como a

produção de conhecimentos. Como nos apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86-87), a realização desse tipo de pesquisa inclui

[...] conhecer diretamente ou por meio de estudos as realidades do ensino, incluindo as próprias, na universidade; realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados, problematizar, propor e desenvolver projetos de ensino e de pesquisa do ensino; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre o ensino, sobre os alunos e professores; olhar, ver e analisar as ações existentes com olhos não mais de ex-alunos, mas de professores...

Analisaremos agora a fala da professora 12 quando ela expõe o seguinte argumento

[...] fica muito claro que o eixo das nossas características pro magistério é a gente ter o ensino focado, centrado na pesquisa sabe? O trabalho de pesquisa e de extensão que eu tive possibilidade de desenvolver na universidade foi o que me abriu os olhos, que me permitiu conhecer e despertar pra docência da educação superior e a minha experiência nesses mais de vinte cinco... [...] É impossível ser professor, você ler livros e fazer aulas com seus alunos, aulas expositivas somente com o livro. Eu acredito que uma das características é a gente tá sempre estudando, a qualificação necessária das titulações, estudar aquilo que esteja ligado, relacionado às disciplinas que você leciona, ao currículo do curso que você tá trabalhando, a realidade educacional e a realidade local onde a instituição tá inserida né? Trabalhar com foco na pesquisa, porque a pesquisa é que vai te permitir ler coisas novas, te exigir que você tenha... Fazer trabalhos novos, dar respostas a sociedade, ter uma aula mais dinâmica com os alunos pra que eles possam entender por que ler, por que o conhecimento, por que que é importante realizar seus saberes né? Então assim, a pesquisa para mim ela sempre foi fundamental pra eu poder pensar minha prática diferenciada e ter todos os dias coisas novas e atualizadas pra trabalhar em sala de aula.

A importância que esta professora atribui à pesquisa nos mostra como esta atividade pode ser relevante no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior. Para nós, isso resta muito claro, especialmente quando ela diz que a pesquisa lhe possibilita o despertar para a docência neste nível de ensino, bem como pensar sobre a própria prática, desenvolver aulas mais dinâmicas, além de lhe fornecer “[...] coisa novas e atualizadas para trabalhar em sala de aula”.

Com efeito, dizemos que, conforme nos sugere a narração da professora, a pesquisa é um espaço de estudo e acesso ao saber pedagógico constituído pelos

educadores no cotidiano da sala de aula; é, também, uma via de produção do mesmo. Assim, ela não deve ser entendida somente como um produto da ciência, mas também como um processo de investigação permanente, de questionamento, reflexão e elaboração de novos saberes. Dessa maneira, compreendemos que a apropriação dos estudos já disponíveis sobre o ensino e a realização de pesquisas a serem empreendidas pelos próprios professores e alunos são aspectos importantes no que se refere à produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior.

Acrescentamos, ainda, que a relevância desta atividade reside no fato de que ela impulsiona a autocrítica dos professores. Desse modo, é conhecendo os saberes pedagógicos desenvolvidos por outros sujeitos, em outros contextos de ensino, que o docente adquire a capacidade de olhar para si próprio, de refletir sobre sua prática, tornando-se capaz de redimensionar o processo de ensino aprendizagem e desconstruir as concepções pedagógicas cristalizadas no decorrer do tempo. Além disso, conforme salientam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113), “Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se”. Com isso, estamos salientando que, por intermédio da pesquisa, os docentes também aprendem a ensinar e constituem os saberes necessários a realização do seu trabalho. Esta ideia expressa à fala da Professora 12, quando ela se refere à pesquisa como atividade que lhe possibilita “[...] despertar para a docência da educação superior”. Franco (2018, p. 63), também, nos auxilia na elucidação desta temática, argumentando que

Tenho compreendido ainda que os professores que se formam na pesquisa e se colocam como pesquisadores da prática conseguem construir novas relações com o saber pedagógico e assim, transformar suas práticas e ir ajustando-as às necessidades de cada momento pedagógico e que este processo de compreender e transformar as práticas é um processo formativo de relevância, pois permite a construção de novos saberes pedagógicos. O que as pesquisas têm reafirmado é que formação não se faz com discursos, mas com processos formativos que invistam na dimensão investigativa e crítica, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias.

Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa amplia o universo da sala de aula, e, como nos explica a autora, contribui para que os docentes estabeleçam novas relações com o saber pedagógico. Ela sinaliza, para estes profissionais, que eles também podem ser pesquisadores, produtores de um saber específico

inerente ao seu campo de atuação, isto é, o ensino. Por isso, compreendemos que a pesquisa “Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece a autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 199).

É válido ressaltar que o ato de pesquisar evidencia que o saber pedagógico, longe de ser um conjunto de regras prescritivas, possui um caráter histórico e social, ou seja, é contextualizado e é produzido no âmbito de cada experiência educativa, mediante as necessidades reveladas por professores e alunos em um dado momento histórico. Dando prosseguimento ao nosso estudo, trazemos agora para o centro da nossa análise a fala do Professor 11. Ao opinar sobre a pesquisa e a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior ele argumenta

[...] eu vejo que há uma correspondência, há uma relação direta que ela tem que continuar sendo estabelecida não podemos desligar o conhecimento do trabalho do conhecimento da pesquisa. Quer dizer da produção do conhecimento, da produção dos saberes pedagógicos né?

A fala deste professor traduz com objetividade a ideia de que a relação entre a docência no Ensino Superior e a produção dos saberes pedagógicos pode ser expressa por meio da pesquisa, ou, como ele mesmo diz: “[...] da produção do conhecimento”. Compreendemos, assim, que a universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, é também um lugar privilegiado de produção desses saberes. Como um espaço de formação de professores, ela deve viabilizar, por meio da atividade de pesquisa, o confronto entre a teoria e prática da educação, a coleta de dados provenientes das mais diversas realidades do ensino, a observação sistemática dessas realidades e as elucidações provenientes das teorias. Entendemos, portanto, que

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 102-103).

Acrescentamos, ainda, que a pesquisa, como espaço de produção de saberes pedagógicos, poderá ser vivenciada na universidade, se professores e alunos considerarem o processo de ensinar e aprender como atividade

permanente de investigação. Como já foi explanado, os saberes docentes só se constituem na prática. Desse modo, a pesquisa poderá possibilitar o contato com a prática e, esta, ao ser analisada e problematizada pelas teorias da educação, dará origem ao que chamamos de saberes pedagógicos.

Por último, apresentamos a narrativa da Professora 09, quando salienta que um dos saberes essenciais para o desenvolvimento da docência universitária é o da pesquisa. Vejamos como ela se expressa sobre esse assunto: “Um outro saber importante é o que diz respeito à questão da pesquisa e da produção do conhecimento, porque não basta você se apropriar daquilo que já existe na sua área, é preciso buscar mais”.

Nesse relato, é possível compreender que a pesquisa possibilita ao professor esse “buscar mais”. Entendemos que esse “buscar mais” não é somente se apropriar do conhecimento disponibilizado pelas teorias da educação, mas é também problematizá-lo por meio da pesquisa, percebendo como ele se apresenta no cotidiano da sala de aula, objetivando a produção dos saberes sobre o ensino. Assim, parafraseando Pimenta e Anastasiou (2014, p. 221), ao constituir-se como um intelectual, pesquisador da sua própria prática, o professor universitário, além de produzir os saberes pedagógicos necessários ao seu ofício, “Vivencia o autoconhecimento, a necessidade de dialogar com seus pares, a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa”... É, portanto, nessa perspectiva que se dá autoconstrução do professor como pesquisador.

É mediante a pesquisa sobre a epistemologia da prática docente, em confronto com a realidade do ensino, que os professores universitários, juntamente com seus alunos serão capazes de produzir saberes, elaborar novas concepções sobre o ensino, resignificando as teorias e formulando práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a pesquisa se impõe como “princípio científico e educativo” (THERRIEN, 2012), capaz de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem significativa, tanto para o formando quanto para o formador.

Considerações Finais

Os nossos achados indicaram que a pesquisa sobre o processo de ensino aprendizagem é um dos eixos centrais pelo qual se dá a produção de saberes pedagógicos no Ensino Superior. Este processo envolve tanto a apropriação dos estudos já existentes, como a realização de pesquisas que tenham o ensino como

principal objeto de investigação. A pesquisa possibilita que a produção desses saberes seja realizada por meio do confronto entre a teoria e a prática vivenciada pelos professores em sala de aula. Além disso, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como de uma postura investigativa frente ao conhecimento. Aprender não é apenas se apropriar dos conteúdos, mas é também pensar sobre o que se aprende, é inferir no objeto de estudo, analisando-o, confrontando-o, relacionando-o e compreendendo-o em seus fundamentos históricos e sociais. Aprender é também criar e a pesquisa possibilita isso.

Desse modo, utilizar a pesquisa como “princípio formativo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e instrumento de produção dos saberes pedagógicos no ensino superior pressupõe tornar disponível aos futuros professores pesquisas sobre a atividade docente desenvolvidas por pesquisadores e teóricos da educação e, também, pressupõe, desenvolver com os formandos investigações que tenham como objeto de estudo a própria realidade institucional onde estão inseridos, preparando-os para que possam assumir uma atitude de questionamento perante a sua prática educativa.

Ao finalizarmos esse artigo, consideramos importante revisitar os nossos objetivos, bem como apontar os achados relacionados a cada uma das perguntas problematizadoras atreladas aos mesmos. Desse modo, em resposta ao nosso objetivo geral que foi compreender, por meio das narrativas docentes, o papel da pesquisa no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no ensino superior, a partir da pergunta problematizadora: de acordo com as narrativas dos professores qual o papel da pesquisa na produção dos saberes pedagógicos no contexto do ensino superior?, inferimos que, de acordo com as narrativas dos professores entrevistados, as pesquisas que têm como objeto de estudo o processo de ensino aprendizagem desempenham um papel de suma importância no que concerne à produção dos saberes pedagógicos no ensino superior. Assim, elas possibilitam o confronto entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores em sala de aula, considerando que, é a partir desse confronto que os saberes pedagógicos podem ser produzidos.

Em resposta aos nossos objetivos específicos: conceituar saberes pedagógicos, identificar as características dos saberes pedagógicos, conceituar pesquisa, identificar as características da pesquisa (perguntas problematizadoras: o que são saberes pedagógicos e como podemos caracterizá-los? O que é pesquisa e como podemos caracterizá-la?), apontamos que o saber pedagógico é aquele que capacita o professor para a tarefa de ensinar, de transpor os conteúdos curriculares para uma situação de ensino aprendizagem. São

extremamente importantes para o ensino; por isso, o domínio desses saberes por parte do professor é condição necessária para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Por isso, entende-se que eles são também dinâmicos e determinados pelo contexto histórico no qual a ação pedagógica se desenvolve.

Indicamos ainda que o conceito de pesquisa está ligado ao entendimento de que ela é uma ação intencional, sistemática e analítica que está sempre amparada numa teoria. A pesquisa é inerente à atividade do ensino e contribui para formação de indivíduos críticos, pensantes e investigativos. No contexto do ensino superior, ela se mostra como um caminho profícuo para se compreender o processo de ensino aprendizagem, bem como para se produzir os saberes pedagógicos necessários a este processo.

Desse modo, a principal finalidade deste artigo é colaborar para que os saberes pedagógicos ganhem espaço na academia, bem como nos cursos que, em tese, formariam o professor para atuar no ensino superior, ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Esperamos que esse estudo possa contribuir e servir de orientação no que concerne à consolidação de um ensino superior de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo, Cortez: 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, Jul./Dez. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente**. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Organizadoras). **Profissão Docentes na Educação Superior**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 19-32.

DIAS, Ana Maria Iorio. **Leitura e (auto) Formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 71-100.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 10/11/2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Volume 10. Universidade de São Paulo, USP: Pró-reitoria de Graduação, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Saber Pedagógico ou Relação com o Saber Pedagógico**: reflexões conceituais. In: NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (Orgs). **Saberes Pedagógicos**: perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 49-65.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor**: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. **Docência Profissional**: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-132.

Recebido em: março de 2021

Aceito para a publicação em: abril de 2021