

# A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS: a prática dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o processo de construção e socialização dos saberes pedagógicos na prática de cinco docentes universitários do Campus Ministro Reis Velloso, Universidade Federal do Piauí. Optamos pela abordagem qualitativo-interpretativa com base nas características apontadas por Pérez Gómez (1998) e como técnicas de coleta de dados a entrevista não-estruturada, a observação em sala de aula e a história de vida. Para analisar os dados utilizamos as noções de habitus e de campo de Bourdieu (1972; 1994), o conceito de saber de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), saberes pedagógicos de Rodrigues (2001) e a noção de cotidiano de Heller (1970; 1977). A pesquisa revelou que os professores constroem, reconstruem e socializam os saberes pedagógicos no cotidiano de sala de aula por meio de fontes diversas como: participação em eventos científicos, aquisição de literatura especializada, investimento em formação contínua, interação com os alunos, troca de experiência com os pares e a utilização da vivência profissional adquirida nos percursos pessoal e profissional. Constatamos que os professores demonstraram interesse na aquisição e incorporação de saberes pedagógicos e os consideram essenciais na docência universitária. Esses saberes foram construídos por meio do estudo e da postura investigativa.

**Palavras-chave:** Saberes Pedagógicos. *Habitus*. Campo. Cotidiano.

## THE UNIVERSITY AND THE BUILDING OF THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: the docents' practice of the Campus Ministro Reis Velloso

## Abstract

The purpose of this article is to analyze the process of construction and socialization of the pedagogical knowledge of five academicals educators of Campus Ministro Reis Velloso – Federal University of Piauí. We opt to use a qualitative-interpretative approach based on the characteristics pointed out by Pérez Gómez (1988) and using data collection and non-structured interviews, classroom observation and their life history. To analyze the data we used Bourdieu's (1972; 1994) concept of habitus and field; Tardif, Lessard and Lahaye concepts of knowledge; Rodrigues' (2001) pedagogical knowledges and the Heller's (1970; 1977) notion of quotidian. The research revealed that the professors build, rebuild and share the pedagogical knowledge on the classroom day to day using various sources like taking part of scientific events, acquisition of specialized literature, investment on continuous professionals development, interaction with the students, experience exchange with other professionals and the utilizations of the professional knowledge acquired during their personal and professional careers. It was found that the professors showed interest on acquisition and incorporation of pedagogical knowledges considering them an essential part of college teaching. Those knowledges were built by means of study and investigative posture.

**Keywords:** Pedagogical Knowledges. *Habitus*. Field. Quotidian.

## Introdução

O presente texto trata-se de um recorte da nossa dissertação de Mestrado em Educação intitulada "A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-Piauí." O objetivo da pesquisa foi fazer uma análise e caracterização do processo de construção e socialização

---

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Novembro de 2008.

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: socorro@ufpi.br

dos saberes pedagógicos de cinco docentes desta instituição de ensino superior. Identificamos os diferentes saberes produzidos pelos docentes focalizando os conceitos de saber de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), saberes pedagógicos de Rodrigues (2001), habitus e campo de Bourdieu (1972; 1994) e a noção de cotidiano de Heller (1970; 1977). Analisamos como o professor do ensino superior nos embates da prática docente cotidiana está construindo e reconstruindo os saberes para embasar seu trabalho. Contextualizamos a discussão sobre a problemática do saber e os saberes pedagógicos a partir de estudos estrangeiros e nacionais. Optamos pela metodologia qualitativo-interpretativa com base nas características apontadas por Pérez Gómez (1998). Utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista não-estruturada, a observação em sala de aula e a história de vida.

A pesquisa revelou como os professores constroem, reconstruem e socializam os saberes pedagógicos no cotidiano de sala de aula que sinaliza para a produção de novos saberes pedagógicos por meio de fontes diversas como: participação em eventos científicos, adquirindo literatura especializada, investindo em formação contínua, trocando experiência com os pares e usando a vivência profissional acumulada nos percursos pessoal e profissional.

### **A Universidade e a construção de saberes**

Os estudos acerca da formação dos professores universitários tais como: Capelletti (1992); Vasconcelos (1996); Fernandes (1998); Masetto (1998); Fontoura (1999); Frota e Alves (2000) apontam a necessidade dos professores universitários terem domínio dos saberes pedagógicos, e, geralmente, esse é o ponto mais carente dos docentes do ensino superior. Em geral, não se consideram na contratação dos professores universitários o seu preparo pedagógico, o domínio dos saberes pedagógicos importantes e indispensáveis na sua atuação em sala de aula. Conforme Fernandes (1998, p. 95-96):

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso.

Portanto, a universidade deve se preocupar mais com a questão da formação pedagógica do professor do ensino superior. O ingresso dos docentes não deve ocorrer de forma circunstancial. Além do domínio de conhecimentos na área específica de atuação, o professor universitário precisa ter uma sólida formação pedagógica para produzir saberes e refletir sobre sua própria prática.

Capelletti (1992) refletindo sobre a docência universitária destaca a importância da pesquisa na construção da docência. O professor deve ser capaz de produzir saber próprio, para poder ensinar a qualidade básica da universidade que é a criação científica.

Por sua vez, analisando o papel do professor universitário, Vasconcelos (1996) entende que o professor do ensino superior deve adotar uma postura crítica e questionadora frente ao conhecimento com a possibilidade de recriá-lo, juntamente com seus alunos, estimulando-os a buscar conhecimentos novos.

Frota e Alves (2000) destacam que a universidade no momento da contratação de professores considera apenas as competências relacionadas ao domínio do conteúdo ou aos títulos acumulados, o que é insuficiente. Segundo esses autores para um bom desempenho, é necessário que o professor tenha o domínio do saber curricular, da disciplina ou campo que pretende lecionar na universidade. Sendo imprescindível também uma sólida bagagem do saber da ciência da educação, o saber pedagógico, mesmo que não esteja

lecionando no curso de pedagogia.

O professor universitário é o profissional que precisa conhecer profundamente o campo do saber que pretende ensinar, ter senso crítico da realidade que está inserido para poder selecionar os conteúdos da sua disciplina. Deve possuir um conhecimento vasto não apenas da sua área, mas dos outros campos do saber. Precisa também ter uma postura investigativa, ser um pesquisador capaz de construir novos saberes e, ainda, motivar seu aluno a produzir.

Vale ressaltar que a universidade deve ser um espaço privilegiado da construção e reconstrução do saber, com uma mentalidade criativa, com consciência crítica e reflexiva do seu papel de questionar, investigar, debater e propor caminhos para solucionar os problemas existentes tanto no âmbito universitário quanto na sociedade.

É interessante salientar que, para lecionar na universidade, o professor não necessita apenas do domínio dos saberes referentes à disciplina que ensina, mas também dos saberes pedagógicos que englobam os conteúdos, habilidades e valores. O professor universitário, independentemente de sua formação profissional, precisa ter uma formação pedagógica para desempenhar adequadamente a função docente.

Nesse sentido, ao discutir questões relativas à formação dos professores para atuar na universidade na perspectiva de uma formação sistematizada e reflexiva, fundamentada em uma atuação efetiva no âmbito da educação superior, Fontoura (1999, p. 108) compreende que:

A universidade é um centro de investigação e de produção de conhecimentos bem como de educação e de formação de educadores; é um centro de formação de cientistas e investigadores, bem como o local que possibilite a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade; é igualmente um espaço de recolhimento da experiência cultural e da transmissão da cultura às novas gerações.

Pudemos perceber um ponto comum na visão dos estudiosos brasileiros acerca do saber na universidade, isto é, eles entendem que a universidade é o local apropriado para a construção e reconstrução dos diferentes saberes, principalmente dos saberes pedagógicos para exercer adequadamente a docência universitária.

### **O espaço da construção dos saberes pedagógicos: habitus, campo e cotidiano**

Os estudos sobre a formação dos professores universitários, acerca dos saberes docentes para ensinar, apontam que o docente, em sua trajetória pessoal e profissional, constrói, reconstrói e socializa saberes, agindo na complexidade da prática pedagógica, respaldado nos diferentes saberes implícitos nessa prática.

A discussão acerca dos saberes docente surge em âmbito internacional, com pesquisas de estudiosos tanto dos Estados Unidos quanto da França e Canadá, nas décadas de 1980 e 1990. Este tema emerge com o movimento de profissionalização do ensino, da formação do professor e das preocupações com as questões do repertório de conhecimentos do professor. Nos trabalhos em âmbito internacional destacam-se Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

O saber docente é compreendido “como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, p.218). Nessa direção, o professor precisa adquirir os saberes necessários para atuar no magistério de

qualquer nível de ensino e o docente universitário, para embasar seu trabalho além dos saberes curriculares, disciplinares e da experiência, necessita também dos saberes pedagógicos. O saber docente é definido num sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, tudo aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p.10-11).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 232) apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas implicações na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência. Eles entendem que os saberes da experiência:

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a) professor (a) s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes com os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Portanto, os saberes da experiência são fundamentais, por serem constituídos dos demais saberes transformados e incorporados pelos docentes na prática educativa cotidiana. Esses saberes, resultado da experiência profissional, integram a identidade dos professores e orientam a sua prática.

Em nível nacional, as pesquisas educacionais brasileiras mostram que essa é uma área relativamente nova. Os estudos surgem com base na complexidade da prática pedagógica e dos saberes construídos pelos professores. Nesse sentido, os trabalhos aparecem na literatura educacional brasileira com o propósito de identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. Assim, os saberes vêm sendo apontados sob diferentes enfoques, considerando-se que são plurais.

Nesse sentido, as pesquisas em nível nacional acerca dos saberes dos professores, apesar de desenvolverem características próprias, continuam sintonizadas com os estudos estrangeiros principalmente nas questões relativas ao ensino e à profissionalização do professor.

A pesquisa desenvolvida por Therrien (1996) ressalta que os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes mobilizados na prática cotidiana, isto é, os saberes da experiência. Segundo Therrien (1996, p. 2):

Os saberes de experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Outro estudo que procura analisar a questão do saber docente é o trabalho Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação, desenvolvido por Damasceno (1996). Nessa pesquisa, a autora investiga os professores de escolas públicas do Ensino Fundamental sobre a sua própria prática pedagógica e os saberes advindos da prática social. A partir do levantamento de dados, a autora constata que a prática docente fundamenta-se em uma racionalidade instrumental. Contudo, os professores reconhecem a necessidade de que seja desenvolvida uma prática pedagógica mais voltada à realidade dos alunos. Nesse sentido, Damasceno (1996, p. 20) afirma:

[...] pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que freqüentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social o que a escola se propõe a transmitir.

Por sua vez, o professor deve ser capaz de saber lidar com situações adversas, com o conflito, com o confronto dos saberes sistematizados da escola e os diversos saberes oriundos dos grupos sociais.

A respeito da formação do professor Pimenta (2000) aponta os saberes que devem ser mobilizados pelo docente na prática pedagógica: os saberes da experiência, construídos no cotidiano, através da reflexão permanente sobre sua prática, mediatizados pelos alunos e pelos colegas de trabalho, os conhecimentos específicos da área que pretende ensinar, que não se reduz à informação, mas a trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para produzir novas formas de existência e de humanização.

Na concepção de Pimenta, os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades reais dos docentes. Nesse sentido, os saberes pedagógicos podem ser mobilizados com base nos problemas que a prática coloca. Nessa perspectiva, resgata o sentido de considerar-se o professor no processo da sua própria formação, na reconstrução de saberes iniciais, confrontados com sua prática, vivências e experiências. Desta forma, seus saberes vão-se constituindo com base na reflexão na e sobre a ação. Esse enfoque apresenta-se como um novo paradigma na formação de professores que constroem os saberes no seu trabalho diário.

Por sua vez, Rodrigues (2001, p. 23) elabora o conceito de saberes pedagógicos considerado como:

[...] *habitus* (conteúdos, habilidades e valores) construídos e/ou incorporados pelos professores ao longo da vivência familiar, estudantil e docente, da atividade de informação e formação, da prática cotidiana e aplicados na transformação e transmissão de saberes socialmente determinados para serem ensinados na escola.

Nesse estudo, tomamos por base o conceito de saberes pedagógicos formulado por Rodrigues tendo em vista que este trabalho focaliza a construção dos saberes pedagógicos do professor universitário.

É preciso dar mais importância ao *habitus* do professor, orientador de suas ações, visto que, na tomada de micro-decisões, na prática cotidiana, ele lança mão dos diferentes saberes acumulados ao longo do percurso pessoal e profissional.

Segundo Bourdieu (1972, p. 175) o *habitus* são:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro.

Portanto, com a idéia de *habitus* explicitamos os aspectos da prática menos visíveis que se apresentam nas relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que o

habitus é espelho da conduta e orientador das ações dos professores.

A prática da profissão e a experiência acumulada ao longo dos anos tendem a transformar-se em uma “maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade” (TARDIF, 2002, p. 51).

No exercício cotidiano de sua função, os professores se deparam com situações que exigem decisões rápidas nem sempre racionais. Para lidar com o imprevisto, os docentes recorrem aos esquemas interiorizados, ao habitus, às disposições incorporadas no decorrer da sua carreira, criando espaço para a improvisação, em busca de alternativas que permitam enfrentar situações imponderáveis da profissão.

Com a noção de campo, explicitamos o domínio que os professores têm do campo profissional ao deparar-se com dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano, que recursos criam ou recorrem, ao tomar decisões que possibilitem superá-las.

Para Bourdieu (1994, p. 19) campo é “o locus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.” Segundo Bourdieu o campo é um espaço que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação aos outros espaços ou campos sociais.

Aliado às noções de habitus e campo, com a noção de cotidiano, identificamos como os docentes constroem e socializam os diferentes saberes e as implicações desses saberes na aprendizagem dos alunos. Portanto, é no cotidiano da universidade que os saberes vão sendo construídos no dia-a-dia do trabalho docente.

Empreendemos a nossa análise acerca do cotidiano ancorada nos estudos de Heller. Essa autora define a vida cotidiana como “um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1977, p. 19). Ela coloca no centro de suas reflexões a questão do cotidiano. Nessa perspectiva, “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 1970, p. 17). Mostra que em toda sociedade existe uma vida cotidiana e todo ser humano, qualquer que seja o seu posto na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Nesse sentido, o cotidiano está presente em todas as esferas da vida do indivíduo, seja no trabalho, no âmbito familiar, na universidade, seja em suas relações sociais. O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa em qualquer sociedade que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade.

Nesse aspecto, as crenças, as atitudes e os significados que os docentes constroem e estabelecem no cotidiano justificam suas ações que, na maioria das vezes, são espontâneas e não valorizadas. Daí a necessidade de voltar um olhar crítico aos atos rotineiros para compreender os saberes construídos no cotidiano universitário.

### **Abordagem metodológica**

Desenvolvemos a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo com base nas características apontadas por Pérez Gómez (1988). Segundo esse autor, o enfoque interpretativo possui uma complexidade na investigação educativa que reside na necessidade de ter acesso aos significados, uma vez que, estes só podem ser capturados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem. Nesse sentido, o processo de investigação exigirá a permanência prolongada do pesquisador no ambiente da realidade natural em que os fenômenos são produzidos, cujo sentido quer compreender.

Esse enfoque tem como objetivo compreender os fenômenos e a formação dos que neles participam, para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz. O enfoque interpretativo tem como propósito mergulhar profundamente na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e a flexibilidade que a situação exigir, elaborando descrições e abstrações dos dados, sempre provisórias.

Nessa metodologia, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação e precisa mergulhar em um processo permanente de indagação e reflexão para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis, na tentativa de estabelecer as relações conflitantes e difusas entre os indivíduos e os contextos.

Na perspectiva interpretativa os relatórios de investigação devem ser o reflexo fiel da realidade viva dos fenômenos estudados. O estilo é ágil, narrativo e colorido, utilizando a linguagem dos próprios indivíduos, as suas ações e reações.

Enfim, no enfoque interpretativo, o investigador que intervém na universidade deve produzir seu próprio conhecimento, seus próprios esquemas interpretativos, resultado da comparação com a realidade, com as experiências próprias e alheias e com as representações subjetivas que os participantes realizam da sua própria situação.

### **Análise e discussão dos resultados**

No decorrer da investigação, mantivemos um contato direto e prolongado no Campus Ministro Reis Velloso com os sujeitos e a situação estudada, procurando descrever e analisar o processo de construção dos saberes pedagógicos dos docentes universitários com base na prática pedagógica. Buscamos compreender as idéias, atitudes, valores e gestos dos sujeitos pesquisados no contexto universitário, observando as interações sociais, a riqueza da diversidade dos acontecimentos e dos sujeitos.

Ao longo da pesquisa utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista não-estruturada com cinco professores dos cursos de Administração (Jacob), Pedagogia (Vânia e Lúcia), Economia (Carlos) e Contábeis (Leandro) com tópicos enfatizando os aspectos que pretendíamos observar permitindo os sujeitos discorrerem sobre o tema proposto. As entrevistas foram individuais, gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas por nós; a observação em sala de aula centrada em aspectos considerados significativos da ação docente foi realizada com quatro professores (Jacob, Vânia, Carlos e Leandro) por um período de um mês cada, nos turnos tarde e noite.

É importante ressaltar que a observação direta e orientada é uma técnica que se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado e permite verificar detalhes dos eventos ocorridos em sala de aula, no caso, tendo como fio condutor o resultado das entrevistas.

As observações foram dirigidas àqueles eventos mais intensos e sistemáticos os quais não puderam ser visualizados nos dados da entrevista. Para registro das observações utilizamos diário de campo. As notas de campo, segundo Triviños (1987, p. 154) “podem ser entendidas como todo processo de coleta e análise de informações [...] descrição de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.” Nesse sentido, as notas de campo consistem no relato escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, gestos) que o pesquisador observa nos sujeitos no percurso da sua investigação.

Sentindo, ainda, a necessidade de aprofundar esse estudo, decidimos utilizar também como instrumento de coleta de dados a história de vida com dois professores (Jacob e Vânia) selecionados por apresentarem um trabalho que poderia apontar indicativos

de qualidade no processo de construção dos saberes pedagógicos, privilegiando a coleta de informações contidas na trajetória de vida pessoal/profissional dos docentes, suas experiências, o cotidiano e a maneira como esses saberes construídos e acumulados têm implicações na prática pedagógica.

A história de vida tem como objetivo fundamental penetrar no interior dos sujeitos, em suas práticas na tentativa de reconstruir os acontecimentos vivenciados principalmente no decorrer da formação profissional e a sua importância para a construção de saberes pedagógicos.

Nessa perspectiva, a história de vida constitui um excelente recurso, devido à sua riqueza potencial, necessitando de uma utilização prática com base em uma reflexão metodológica aprofundada. As histórias de vida contribuem para resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, os saberes construídos por eles próprios no decorrer de seus percursos de vida e, principalmente, de suas carreiras profissionais.

Destacando a importância da história de vida dos professores, tendo como eixo central a linguagem, Kramer e Souza (1996, p. 21) assinalam que:

Um primeiro desafio que encontramos ao utilizar as histórias de vida em pesquisa educacional é o de produzir um conhecimento que se situe na encruzilhada de vários saberes, quer dizer um conhecimento compartilhado dialogicamente que requer, sobretudo, uma linguagem entre entrevistador e entrevistado; um segundo desafio diz respeito à articulação de história e memória redefinindo esses conceitos.

Portanto, nas histórias de vida dos professores produzidas nos percursos pessoal e profissional podemos identificar a variedade de saberes devido à pluralidade dos saberes docentes construídos nos âmbitos familiar, estudantil e no contexto acadêmico.

Após o encerramento da coleta de dados no campo da pesquisa, fizemos uma leitura rigorosa e sistemática de todo o material obtido durante a investigação para empreender a análise dos dados iluminados pelos aportes teórico-metodológicos já anunciados. Utilizamos alguns extratos das entrevistas, observações em sala de aula e história de vida dos sujeitos pesquisados.

Com relação aos saberes pedagógicos os depoimentos dos professores demonstram a sua importância. Vejamos:

O professor universitário precisa de uma série de conhecimentos, ou seja, os saberes pedagógicos, como ele deve tratar o aluno, que conteúdos devem ser ministrados para o aluno, as habilidades e os valores que vão ser construídos dentro da sala de aula. (Leandro).

Não basta ter apenas o conteúdo, mas, a habilidade, o trejeito para trabalhar esses conteúdos. [...] A importância dos saberes pedagógicos é porque quando se tem esse conhecimento com certeza o professor está encaminhando o aluno para um resultado bem positivo dentro do processo ensino-aprendizagem. (Lúcia)

Compreendemos que os saberes pedagógicos são fundamentais para uma atuação eficiente e eficaz no ensino superior. Não basta apenas o professor ter o domínio de conteúdos, é preciso também desenvolver habilidades para a construção de saberes, aliado aos conteúdos e as habilidades. Nesse sentido, os saberes pedagógicos são fundamentais para o professor conduzir com êxito o processo ensino-aprendizagem.

Quanto às fontes dos saberes pedagógicos são diversas. Segundo Tardif (2002, p. 21) “o saber dos professores não provêm de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]”. Tardif constata que



no contexto de sua profissão e de sala de aula, os professores utilizam vários saberes que, muitas vezes, não são elaborados por eles, pois são oriundos de lugares sociais anteriores à sua carreira, contudo, integram a profissão docente.

Constatamos nos relatos das professoras como elas buscam a diversidade de fontes.

Nós fazemos o uso dessas fontes em caráter permanente como: congressos, cursos, livros, revistas especializadas, internet e a troca de experiências com colegas [...]. O professor precisa fazer uso dessas fontes, pois é uma exigência da avaliação do, o próprio aluno também e o mercado de trabalho que exige que nós façamos o uso dessas fontes de saberes. (Lúcia).

As fontes dos saberes pedagógicos você busca nos livros, em revistas especializadas, a troca de experiências com colegas de trabalho da área ou de outras áreas. Tudo isso serve de embasamento teórico para formar e adequar os saberes pedagógicos no cotidiano. (Vânia).

Há um consenso entre as professoras quanto à importância dos livros, revistas especializadas, eventos científicos, a troca de experiências com colegas e a vivência profissional na aquisição dos saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são valorizados pelo professor. O depoimento de Carlos confirma: “Acho que a vivência profissional foi um dos grandes legados que trouxe para a universidade [...]. Então, de fato, eu trouxe uma experiência profissional.”

É de extrema importância a experiência profissional que os docentes acumularam no decorrer da trajetória pessoal e profissional. Os saberes da experiência proporcionam maior segurança na tomada de decisões, em situações de conflito, no cotidiano de sala de aula.

Os dados revelaram também que a ideia de habitus está presente nos aspectos da prática pedagógica menos visíveis, que se apresentam nas relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que o habitus é o espelho da conduta e orientador das ações dos professores.

O relato do professor expressa o habitus primário (familiar) no ofício de professor, principalmente a influência do pai, da mãe e do tio. Vejamos a sua fala:

A minha mãe foi professora e diretora de uma escola primária [...]. O meu pai foi professor de Matemática no Ginásio Parnaibano em Parnaíba [...]. O meu tio Benedito Jonas era considerado o melhor professor de Português da Escola Normal de Parnaíba [...]. Talvez isso tenha provocado alguma coisa em mim para ser professor. (Jacob).

Dessa forma, o habitus como interiorização das normas e dos valores tem sua origem na infância dos indivíduos, adquirido na família; e essa autoridade familiar é o chamado habitus primário por ser realizada sem antecedentes e que, posteriormente, dependerá da constituição de todo e qualquer habitus que vier a ser inculcado subseqüentemente, pois o habitus sendo constituído ao longo da vida do indivíduo e sendo um produto da inculcação é uma estrutura sempre atualizada perante as novas situações e as ações dos indivíduos.

Identificamos no relato da professora a interiorização do habitus: “Às vezes alguma coisa que nem está prevista no planejamento e de repente surge a necessidade de um conteúdo novo [...], enfim, tem que procurar isso sempre que a situação se fizer necessária” (Vânia).

A partir da noção de campo, explicitamos o domínio que o professor tem do campo profissional. Apresentamos um trecho da fala do professor: “O docente tem que ter conhecimentos gerais até porque o mercado está exigente na formação do profissional

(Carlos).”

Com a idéia de cotidiano desvendamos o dia-a-dia do professor universitário e m relação à construção dos saberes pedagógicos. Identificamos no relato da professora essa afirmação: “Os saberes pedagógicos são adquiridos e incorporados também com base na experiência, nas práticas cotidianas, nas situações vividas em sala de aula e na interação com os alunos” (Vânia).

Na prática pedagógica de sala de aula, dos professores observados, percebemos a característica do saber temporal:

A professora Vânia diz:

- É sempre bom parar e refletir, fazer uma auto-avaliação para planejar de uma forma mais consciente. O tempo vai passando e você vai começando a refletir sobre os prós e os contras. E a partir disso começa a agir com responsabilidade com base na experiência sem ser impulsiva (Diário de Campo do dia 17/05/02).

Ao terminar de escrever as frases do exercício no quadro de acrílico, Jacob avisa aos alunos:

- Vocês tentem em 25 minutos responder às questões dos exercícios. Os 25 minutos depois podem consultar livros e cadernos e os outros dez minutos podem responder com a ajuda dos colegas. Cada exercício tem um bônus de 1,0 ponto até o limite máximo de 5,0 pontos (Diário de Campo do dia 14/06/02).

Na aula se Ética a Profissional, cujo tema é Ética e Moral, a professora Vânia comenta:

- Nos últimos dez anos houve uma inversão de valores. Todas as formas de comportamento estão inversas. Além disso, a tecnologia, o capitalismo desenfreado, a sede de poder de alguns políticos, “o salve-se quem puder” [...].

- Se o ser humano não buscar a retomada do respeito e a solidariedade eu não sei aonde nós vamos parar (Diário de Campo do dia 08/05/02).

Na aula sobre O Mercado, o professor Carlos explica:

- Antigamente o mercado interno era desprezado em detrimento do mercado externo. Hoje o mundo é o mercado. Nós compramos muita porcaria da China [...] Quando o mercado é combinado é cartel [...]. Oligopólio homogêneo é quando a quantidade, o preço e a embalagem são iguais (Diário de Campo do dia 14/05/02).

Na aula do professor Leandro sobre A Bolsa de Valores ele explica:

- A Bolsa de Valores é dinâmica.

- Uma aluna comenta:

- A subida do candidato Lula a Presidente da República fez a Bolsa de Valores despencar:

- O professor complementa:

- Os investidores retiram o seu capital do país até por um aspecto psicológico (Diário de Campo do dia 17/05/02).

É importante destacar que, nas situações descritas, na observação do cotidiano das aulas propriamente ditas, os professores revelam toda a trajetória que percorreram, no sentido da incorporação dos rituais que determinam o seu ofício, isto é, os comportamentos espontâneos, os gestos, as expressões, as maneiras, os movimentos de corpo, o uso de múltiplas linguagens, a interação com os alunos, a mediação da aprendizagem, a apresentação de respostas a questões que não sabiam que sabiam. Nesse sentido, a força do habitus é incontestável na maneira de agir dos professores.

Em suma, a análise dos pequenos episódios, a rotina da escola, os sujeitos particulares ganham nas abordagens sobre o cotidiano uma importância fundamental, rompendo com uma visão estática e repetitiva da escola para entendê-la como um espaço dinâmico e privilegiado para a produção de saberes.

#### Considerações finais

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo que, sem o interesse e o compromisso do professor universitário em buscar uma atualização permanente e adquirir os saberes pedagógicos, fica difícil realizar uma prática diferenciada.

Um ponto importante que a universidade deveria considerar no momento da contratação de seus professores é o domínio não apenas dos saberes específicos da sua área de atuação, haja vista que, para um bom desempenho, é fundamental que o professor tenha o domínio dos saberes pedagógicos que englobam *habitus*, conteúdos, valores e habilidades. O professor universitário precisa adquirir também os saberes curriculares, disciplinares e da experiência.

Os professores investigados são críticos, reflexivos, possuem o domínio de saberes na sua área específica e nas demais áreas do saber, adquiridos através do estudo e da pesquisa, pois a postura investigativa é fundamental para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Enfim, são profissionais com uma sólida formação pedagógica e valorizam o aluno como um construtor do saber e com compromisso político para a formação de cidadãos.

Os professores investem no processo de construção e socialização de saberes pedagógicos por meio da participação de eventos que tratam de assuntos tanto referentes à sua profissão e a área específica de atuação quanto dos saberes docentes. Percebemos que os professores investigados têm essa consciência, tendo em vista que buscam os saberes pedagógicos por meio de fontes diversas, participando constantemente de eventos científicos, adquirindo literatura especializada, trocando experiência com os pares, usando a vivência profissional e acessando a internet.

A postura dos professores do Campus Ministro Reis Velloso demonstra interesse na aquisição e incorporação de saberes pedagógicos. Eles são ousados, dinâmicos, inquietos estão sempre em busca de melhorar sua prática. Nesse sentido, conseguem desenvolver um trabalho diferenciado; isto é, não desenvolvem a prática baseada na reprodução, mas na reflexão. Eles têm consciência da necessidade de adquirir os saberes pedagógicos fundamentais na docência universitária.

Ressaltamos que os professores valorizam também os saberes da experiência, que proporcionam segurança para solucionar situações conflituosas em sala de aula. Muitas vezes, sem ter tempo de pensar para fundamentar de modo racional suas decisões, os professores agem improvisando, recorrendo ao *habitus* pedagógico.

Identificamos, na prática de sala de aula, que os professores conseguem mobilizar os saberes pedagógicos pela forma de envolvimento do aluno com a própria aprendizagem por meio da interação que se estabelece entre ele, o aluno e o saber.

Durante a pesquisa, pudemos evidenciar como os professores constroem, reconstróem e socializam os saberes pedagógicos, como também observamos o cotidiano de sala de aula, revelador de indicativos que contribuem para a construção de novos saberes pedagógicos.

Em síntese, o processo de construção de um novo saber pedagógico na prática dos docentes do Campus Ministro Reis Velloso exige um repensar permanente, um mergulho profundo na própria prática, refletindo sobre a sua formação e a sua ação em sala de aula,

visando construir/reconstruir, reinterpretar e ressignificar os saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, a prática é um referencial para balizar os saberes pedagógicos.

## Referências

- BESERRA, M. P. do S. **A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-PI**. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.
- BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de terceiro grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p.13-18.
- DAMASCENO, M. N. **Saber da prática social e saber escolar**: refletindo essa relação. In: Anais da 19ª Anped, 1996. (Disquete).
- FERNANDES, C. M. B. **Formação do professor universitário**: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 95-112.
- FONTOURA, H. A. da. **A formação do professor universitário**: consideração propostas de ação. In: CHAVES, M.; SILVA, W. C. (Org.). **Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- FROTA, P. R.; ALVES, V. C. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente**. Florianópolis: Metrópole, EdUNOESTE, 2000.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- KRAMER, S; SOUZA; S. J. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S; SOUZA; S. J. (Org.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa educacional**: São Paulo: Ática, 1996. p. 13-41.
- MASETTO, M. T. (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.
- ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender o ensino na escola**: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RODRIGUES, J. R. T. **A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos**. 2001. 286f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE; L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber de experiência das práticas educativas**. Cadernos de Pós-Graduação, Fortaleza, n.5, p.1-4, set 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.