



## Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico

Liliana Soares Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000 (Prédio 16/3170), 97105-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: [analliferreira@yahoo.com.br](mailto:analliferreira@yahoo.com.br)

**RESUMO.** Neste artigo, descreve-se a vivência em comunidade acadêmica, sistematizando-a como processo de interlocução e, nesse sentido, trabalho pedagógico. O campo empírico sobre o qual se argumenta é a (con)vivência no grupo de pesquisa, com orientandos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) na área de educação que necessitam pesquisar, sistematizar, escrever e argumentar. O objetivo é analisar uma vivência, considerando-a como um saber que, na interlocução com outros autores e submetida à sistematização, produz conhecimento. A comunidade acadêmica, nesse contexto, é dialeticamente configurada como escolha e como possibilidade, ainda que em condições que conspiram para o individualismo acadêmico produtivista. Resultam então, organizados em uma sequência na qual os argumentos vão se apresentando e estruturando, três seções interdependentes, nas quais se abordam o conceito de comunidade acadêmica ora sistematizado e a concepção de interlocução para, então, argumentar que são a base para entender o trabalho de orientação de produções acadêmicas como pedagógico. Organizada na perspectiva de comunidade acadêmica, a orientação de trabalhos acadêmicos revela-se como um modo de romper com o mero atender às demandas impostas ao trabalho pedagógico, para, a partir do interior desse trabalho, prospectar modos de, interativamente, recriá-lo, tornando-o mais humanizado e, por isso, mais próprio dos sujeitos.

**Palavras-chave:** trabalho pedagógico, interlocução, pesquisa em educação, comunidade acadêmica.

### Academic community: orientation as interlocution and pedagogical work

**ABSTRACT.** This article describes the experience in academic community, systematizing it as an interlocution process and, accordingly, as a pedagogic work. The empirical field is the coexistence in a research group with undergraduate and graduate students on Education that need to do research, writing, discussing and systematizing. The goal is to analyze an experience and to demonstrate that, in dialogue with other authors and subjected to systematization, it produces knowledge. In this sense, academic community is dialectically set as a choice and as a possibility, even in conditions that cooperates with the production-academic individualism. According to this position, the text is organized in a sequence in which arguments will be performing and structuring three sections that are interdependent. Initially, it is discussed the concept of academic community; then it is emphasized its relation to the concept of interlocution to, finally, understand the work of academic advising as a pedagogic work. Thus, the concept of academic community can disrupt the understanding of academic advice simply as a demand else imposed on the pedagogic work. The discussion points out that, from the inside of this work, it is possible to explore ways to interactively recreate it and, in consequence, make people increasingly be involved as subjects of the academic process.

**Keywords:** pedagogical work, interlocution, research education, academic community.

### Comunidad académica: la orientación como interlocución y como trabajo pedagógico

**RESUMEN.** En este artículo se describe la vivencia en comunidad académica, sistematizándola como proceso de interlocución y, en este sentido, trabajo pedagógico. El campo empírico sobre el cual se argumenta es la (con)vivencia en el grupo de investigación, con alumnos de grado y postgrado (especialización, maestría y doctorado) en el área de la educación que necesitan investigar, sistematizar, escribir y argumentar. El objetivo es analizar una vivencia, considerándola como un saber que, en la interlocución con otros autores y sometida a la sistematización, produce conocimiento. La comunidad académica, en este contexto, es dialécticamente configurada como elección y como posibilidad, aunque en condiciones que conspiran para el individualismo académico productivista. Así, resultan organizados en una secuencia en la cual los argumentos van presentándose y estructurándose, tres secciones

interdependientes, en las cuales se abordan el concepto de comunidad académica sistematizado y la concepción de interlocución para, entonces, argumentar, que son la base para entender el trabajo de orientación de producciones académicas como pedagógico. Organizada en la perspectiva de comunidad académica, la orientación de trabajos académicos se revela como un modo de romper con el mero atender a las demandas impuestas al trabajo pedagógico, para, a partir del interior de este trabajo, prospectar modos de, interactivamente, recriarlo, volviéndolo más humanizado y, por ello, más propio de los sujetos. .

**Palabras clave:** trabajo pedagógico, interlocución, investigación en educación, comunidad académica.

## Introdução

Em tempos de produtivismo acadêmico e de exigências contínuas que acabam por acirrar a precarização do trabalho dos professores, são necessárias alternativas que visem a minimizar o impacto dessas características sobre a contínua e necessária produção de sentidos, base para a realização de um trabalho entendido como autoprodução humana. Sem romper com as lógicas capitalistas que moldam o trabalho, passa-se ao cumprimento de tão somente um emprego, no qual os sentidos se deterioram e tornam os professores menos implicados com o que produzem cotidianamente. Atenta a esse contexto, está-se, há alguns anos, trabalhando com comunidades acadêmicas dentro do Ensino Superior, na realização do trabalho de orientar produções dos estudantes.

Neste artigo, descreve-se essa vivência, sistematizando-a como processo de interlocução e, nesse sentido, trabalho pedagógico. O campo empírico sobre o qual se argumenta é a (con)vivência no grupo de pesquisa, com orientandos de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) na área de educação. Esses sujeitos vivem o espaço e o tempo da universidade como acadêmicos que, em algum momento, apresentarão, como item de avaliação, um trabalho acadêmico final no formato exigido. Para tanto, necessitam pesquisar, sistematizar, escrever e argumentar. Cotidianamente, os sujeitos mantêm comunicação por meio de redes sociais, viabilizadas pela Internet ou pelo telefone e, semanalmente, por oito horas, realizam reuniões, sob forma de seminários, para socializar suas produções e discutir o que estão produzindo, partilhando e acolhendo críticas e sugestões, mediadas por estudos demandados pelo trabalho de escrita e sistematização. Com base nessa vivência, são desenvolvidos argumentos no intuito de estabelecer sentidos de interlocução para o trabalho de orientação, considerado como trabalho pedagógico.

Poder-se-ia considerar este um artigo de sistematização. Entretanto, vai além; configura-se também em uma autoanálise, na qual se retoma e argumenta sobre vivências. Não se trabalha com uma história, narrativa ou relato de vida, pois

entende-se que a vivência é campo empírico, suposto como base para a produção dos sentidos. Os argumentos, então, partem dela como conhecimento de vida, mas elaboram-se na medida de sua interlocução com outros autores, outros argumentos, reconstruindo-se dialeticamente. O objetivo é analisar uma vivência, de modo a considerá-la como um saber que, na interlocução com outros autores e submetida à sistematização, produz conhecimento. Resultam, então, organizados em uma sequência na qual os argumentos vão se apresentando e estruturando, três seções interdependentes, nas quais se abordam o conceito de comunidade acadêmica ora sistematizado e a concepção de interlocução para, então, argumentar que são a base para entender o trabalho de orientação de produções acadêmicas como pedagógico.

## Comunidade acadêmica na pesquisa

Becher e Trowler (2001), ao descreverem as diferenças entre as áreas do conhecimento e as tribos acadêmicas, apresentam oito características contextuais da produção do conhecimento contemporânea: a) o pós-industrial, que impacta o ensino superior; b) a globalização; c) a massificação; d) a função regulatória do Estado; e) a inter-relação entre universidade, indústria e governo; f) o conhecimento como mercadoria; g) eficiência e eficácia como critérios econômicos; h) padrões para determinar crescimento e fragmentação. Dessas oito características, lê-se, como mais evidentes no contexto em que se trabalha, a inter-relação entre o econômico e o acadêmico, o conhecimento 'mercadorizado' e os impactos das características sociais sobre a produção acadêmica.

Nesse contexto, quando se fala em comunidade, está-se, em primeiro plano, referindo à convivência, ao sair de si e ir ao encontro do outro. No plano social ampliado, vive-se em comunidades, diferentes pertenças, pelas quais o ser humano se movimenta cotidianamente: a família, o bairro, a universidade etc. Aplicada ao mundo científico, surge a noção de comunidade científica, ou, como se prefere denominar, comunidade acadêmica. Não se está abordando aquela por denotar ter como princípio a produção científica, enquanto esta, defende-se, vai

além; inclui pensar também os sujeitos em suas organizações. Da mesma maneira, não se trata de comunidades de prática, pois estas são, como afirma Terra (2003), modos de as pessoas trabalharem no interior de organizações, porém propostas pelas próprias organizações. Não é tampouco uma comunidade epistêmica, pois essa é concebida como “[...] uma rede de profissionais com reconhecida especialização e competência num domínio particular e com uma afirmação de autoridade sobre conhecimento politicamente (*policy*) relevante naquele domínio ou área” (Inoue, 2003, p. 83, grifo do autor). Nessa perspectiva, as comunidades epistêmicas têm um objetivo: realizar um trabalho com base em uma expertise dos seus integrantes (Inoue, 2003). As comunidades acadêmicas, por sua vez, no modo como se pensa, são organizações dos sujeitos, em seus tempos e espaços, objetivando criar situações para ir além do que está demandado externamente para seu trabalho. Entende-se serem expressões similares, tratando-se somente de escolha vocabular.

Ainda que se aplique preferencialmente a expressão ‘comunidade acadêmica’, sabe-se que se trata de um campo de disputas, no qual estão em conflito crenças, perspectivas epistêmicas, possibilidades metodológicas, além de aspectos relativos ao financiamento, à gestão e aos movimentos políticos nos quais essas comunidades estão inseridas. Portanto, é uma expressão que encerra dialeticamente possibilidades e disputas, em um movimento, ainda assim, como se pretende argumentar, a partir da experiência como professora de graduação e pós-graduação, altamente criativo e criador, nos âmbitos acadêmico e social e cujo objetivo final é a produção do conhecimento. Ainda, a escolha por essa expressão está eivada de sentidos, que Sousa assim explica:

Se o uso do conceito ‘comunidade acadêmica’ pode fazer supor a existência de algo em comum entre os ‘acadêmicos’, a hipótese da existência de uma ‘comunidade acadêmica’ assenta na possibilidade de haver algo partilhado pelas várias comunidades de ‘acadêmicos’ (Sousa, 2010, p. 151, grifo do autor).

Para a autora, sem querer polarizar conhecimento nos componentes curriculares e a cultura acadêmica, o que faz a comunidade acadêmica resistir, a despeito das diferentes áreas do conhecimento, talvez se explique porque “[...] a ‘comunidade acadêmica’ possua como ponto central a existência de uma ‘natureza’ comum, partilhada por todos os ‘acadêmicos’ que residiria nos quatro valores [...], ou seja, um compromisso com a ‘verdade’, com a ‘honestidade’, com a ‘liberdade’ e

com a ‘comunidade’” (Sousa, 2010, p. 151, grifo do autor). Sousa, no contexto universitário português, assim explicita sua compreensão de comunidade acadêmica:

Parece ser possível concluir a existência de algo a que podemos chamar ‘comunidade acadêmica’ – definida, então, pelo conjunto de docentes (doutorados) de universidades que estabelecem uma relação com o conhecimento como um bem público, aliado à liberdade acadêmica e à esfera pública, privilegiando a liberdade acadêmica, baseada na independência em relação ao Estado e ao mercado e baseando-se num contrato com a sociedade no qual o Estado providencia o financiamento necessário (Sousa, 2010, p. 156, grifo do autor).

Daston (2005), em texto que aborda a objetividade na cultura, descreve entendimentos de comunidade científica que também poderiam ser aplicados à noção de comunidade acadêmica com a qual se trabalha. Afirma o autor que comunidades científicas, de modo idealizado<sup>1</sup>, são uma associação na qual os integrantes, embora distantes no espaço e no tempo, se comunicam e interagem por meio de publicações, à semelhança de redes ou *networks*. Desse modo, os cientistas transcendem suas características de nacionalidade, crenças, gostos, classe, procedência regional, passando a interagir e superando fronteiras espaciais. Conseguem, então, ir além da distância ou da proximidade, passando a conviver historicamente em um mesmo grupo de pertença, por meio de vínculos estreitos que incluem lealdade. É por esses motivos que Daston considera adequada a aplicação da palavra comunidade para designar grupo de pessoas que, no meio científico, trabalham interativamente (Daston, 2005). Extraindo-se a questão da organização a distância, entende-se que é uma contribuição para se compreender a proposta de comunidade acadêmica ora proposta: uma rede ou *network* potencializada pelo fato de haver encontros semanais presenciais.

Outro esclarecimento inicial necessário refere-se à distinção entre comunidade acadêmica como genérica descrição do conjunto de todos os que participam de um espaço e tempo universitários e como escolha político-metodológica que se estabelece para a organização de grupos dentro do espaço e tempo universitários, a despeito das características concorrenciais que os caracterizam. Está-se tratando da segunda perspectiva, entendendo-a dialeticamente configurada como

<sup>1</sup> Idealizado no sentido de transcender a realidade que conspira contra organizações solidárias que confrontam a lógica individualista imposta pelo capital. Por isso, são idealizadas, porém não são impossíveis ou ineficazes. Ao mesmo tempo, não quer significar que sejam ingênuas ou apolíticas, apenas estão além da lógica que impera no meio acadêmico de competição e produtivismo.

escolha e como possibilidade, ainda que em condições que conspiram para o individualismo acadêmico produtivista.

Obviamente, os vínculos que se estabelecem entre os integrantes da comunidade e determinam a pertença à comunidade ou não contêm critérios de seleção tanto externos quanto internos: os externos dizem respeito às normas que orientam a organização do grupo; os internos, à cultura instituinte do grupo, como este se organiza. Estes são critérios mutáveis, adaptando-se à composição do grupo, de modo que a cada alteração, também se alteram esses critérios. Entende-se que a comunidade acadêmica acolhe sujeitos em diferentes níveis nos estudos e professores, com os quais passam a conviver e a trabalhar juntos. Esse aspecto é defendido por André (2007, p. 136) ao afirmar a necessidade de ‘pluralidade’ na composição do grupo de pesquisa, justificando ser a possibilidade, se bem aproveitada, de crescimento: “O grupo pode reunir participantes com formação e experiência variadas, de modo que uns possam aprender com os outros”. Importante esclarecer que grupos de pesquisa, entende-se, são uma modalidade menos complexa que comunidade acadêmica. Aquele é a associação de sujeitos em torno de temáticas, métodos ou perspectivas teóricas. Pode ser também a associação por nível de ensino: mestrados, doutorandos, graduandos. A comunidade acadêmica vai além. Pressupõe o grupo de pesquisa e o torna ainda mais coeso, mais integrado em torno de objetivos comuns, potencializando características individuais que se tornam vetores para a produção coletiva do conhecimento. Na comunidade, então, vai-se além, produzindo-se o entrecruzamento de leituras, argumentos, experiências, subjetividades que, ao se movimentarem, se recriam e demandam análise, interpretação, sistematização.

Tudo isso acontece em movimentos dialéticos do individual ao coletivo. No individual, há a historicidade dos sujeitos e, no coletivo, certa necessidade de estabelecer vínculos. Tais vínculos, obviamente, se fazem por afetividade, desejo e necessidade de se representar: “La preocupación con la producción de afectividad en el entorno laboral y social a menudo ha servido como una buena base para desarrollar proyectos anticapitalistas dentro del discurso en torno a conceptos como deseo y valor y uso” (Hardt, 1999, p. 01). Nesse sentido, o trabalho com mediações afetivas possibilita “[...] la creación de comunidades y de subjetividad colectivas. El circuito productivo dentro del que se mueven los afectos y los valores se ha visto en gran medida como un circuito autónomo de creación de subjetividad,

una alternativa al proceso de valoración capitalista” (Hardt, 1999, p. 01).

Decorre desses vínculos, da subjetividade, uma condição de cooperação. Cooperação que se apresenta como a proximidade entre os sujeitos que, então, transcendem sua individualidade e vão ao encontro do outro para, juntos, produzirem algo que contém características de ambos. Marx (2008, p. 378) descreveu cooperação como sendo “[...] a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”. Ainda que cada trabalhador faça o seu trabalho, aplique sua força de trabalho para atingir um objetivo que lhe é demandado, em comunidade, pode estender sua força de trabalho para partilhar o trabalho do outro e, juntos, potencializarem suas produções, seja pela força em si, seja pelo trabalho imaterial. A cooperação, então, no modo como se está caracterizando potencializa o trabalho não para a produção da mais-valia, que até pode ser produzida, mas não é objetivo primal. O que se objetiva é humanizar o trabalho, na medida em que não se produz sozinho e nem objetivando somente ganhos próprios; trabalha-se a partir do individual, mas com intenção de chegar-se a resultados coletivos. E isso, humanizado, não é demanda do emprego, mas é vontade organizada dos trabalhadores, porque investidos de sentido no que produzem e por que produzem. Não se trata de discurso ‘motivador’ ou estratégia de produção, porque não é um discurso externo, é elaborado pelo grupo em acordo com o que vivem e com os objetivos que estabelecem para si. Também não é um discurso romântico porque não está desprovido de sentido político. No caso ora descrito, este é mesmo o objetivo de uma comunidade acadêmica: fazer frente ao individualismo crescente gerado pelo produtivismo que grassa nos contextos universitários, superar de algum modo a competição para destacar-se no meio dos iguais: O produtivismo acadêmico, a necessidade de produzir *papers*,

[...] transformou os intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres ‘sem tempo’ para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história (Machado & Bianchetti, 2011, p. 251).

E Sousa, considerando ainda o contexto português, descreve:

O regime do conhecimento como um bem público está a ser substituído pelo regime do conhecimento

acadêmico capitalista. Tal ameaça a liberdade acadêmica, substituindo-a pela propriedade intelectual, sendo valorizados o lucro e a dimensão privada. Estas transformações constituem um desafio a um dos vectores assumidos na definição do conceito de 'comunidade acadêmica' – o regime do conhecimento como um bem público. [...] Desse modo, o conhecimento deixa de pertencer a todos para se tornar em propriedade de alguns (Sousa, 2010, p. 159, grifo do autor).

A organização em grupo é estratégia para fazer frente ao discurso produtivista que aliena os sujeitos na produção pela produção, criando um modo coletivo de produzir o que se deseja, no tempo possível e aprazível. Obviamente, como já mencionado, no contexto atual do capitalismo, cada vez mais competitivo, a noção de comunidade parece inadequada. Assim, o que distingue a comunidade acadêmica de outras configurações sociais acadêmicas são seus objetivos. Nela, podem-se romper rotinas, recriar o cotidiano e superar limites individuais, reconstruindo-se social-afetiva e, portanto, academicamente em contínuo. Desses objetivos, derivam o maior objetivo: a produção de subjetividades em diálogo geram afetos, ou desafetos, energias que põem em movimento, levando os sujeitos a (re)agirem em prol de objetivos para além de si, objetivos comuns. Essa implicação subjetiva entre os sujeitos, essas historicidades que se mesclam, sendo cada um infinito em seus limites e potencializado no coletivo, é o início do processo de produção do conhecimento e, dialeticamente, é também a chegada, o que buscam todos.

Então, entendida também como um movimento político, a escolha por uma comunidade acadêmica implica princípios organizativos:

I – a convivência – presencial ou virtual – como necessidade e, em decorrência, a elaboração de uma cultura que inclua valores, tais como: respeito, acolhimento, solidariedade, que passam a integrar pactos sociais, reiteradamente revistos;

II – a não hierarquização de saberes, títulos acadêmicos e funções, de modo que todos possam se perceber participantes, apesar da diferença de níveis de saberes;

III – regras instituintes de participação e colaboração relativas ao financiamento, à divisão do trabalho, à organização do tempo e dos espaços;

IV – socialização das informações a todos, garantindo participação com conhecimento dos fatos;

V – socialização dos conflitos, estabelecimento de alternativas e avaliação contínua de todos os participantes, quanto ao nível de interação, envolvimento e contribuição;

VI – socialização das perdas e dos ganhos, entendidos como movimentos da comunidade;

VII – elaboração de possibilidades para a circulação da liderança, potencializando os diferentes estágios na produção do conhecimento;

VIII – periódicas e contínuas sistematizações do conhecimento produzido;

IX – planejamento participativo e em acordo com as demandas da comunidade.

Tais princípios (re)elaboram-se cotidianamente na comunidade acadêmica, através do processo contínuo de interlocução, como se esclarece na seção seguinte.

### **Interlocução como processo de produção do conhecimento**

Ao se trabalhar em comunidades acadêmicas, está-se colaborando para a produção do conhecimento: de si e do mundo. Quanto ao primeiro, pode-se perceber um movimento que inclui a passagem de um eu individual ao eu coletivo, que compartilha tempos e saberes; a educação do eu para ir ao encontro dos outros, estabelecendo relações acadêmicas e, por isso, sociais; em decorrência, a (re)elaboração da pesquisa e do pesquisador, de modo partilhado.

Quanto ao segundo aspecto, sabe-se que a pesquisa não é uma atividade natural na Universidade. Elaborada com base em princípios científico-acadêmicos, é aprendida mediante o conhecimento de abordagens, métodos e técnicas. Do mesmo modo, a pesquisa é um trabalho que pressupõe uma intenção e tem como suposto uma perspectiva política. Pesquisa-se por algum motivo, uma intencionalidade que organiza o processo e coordena a produção de resultados sob a forma de conhecimento. Portanto, não é um trabalho ingênuo, é demandante de vigilância contínua entre o que se acredita e o que se descobre.

A produção do conhecimento acontece socialmente, na interação que processa na aula. Interagir em aula, por meio de linguagens (o que implica em diferentes códigos, selecionados com objetivos pedagógico pelos sujeitos da aula, professores e estudantes), não é simples. Implica diálogo, que não é imposição de discursos, mas fluência e permissão para discursos diferenciados, porque também diferentes são os sujeitos. Gatti descreve mais amplamente a produção do conhecimento quando estabelecida, entende-se, em comunidade:

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipes, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de

referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço do conhecimento. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se em interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros (Gatti, 2005, p. 124).

Então, no processo de interagir, produzindo interlocução de saberes, vão se revelando os saberes, e, na discussão e reflexão sobre esses saberes, acontece a produção do conhecimento, uma espécie de estabilização significativa do saber. Por isso, toda produção do conhecimento significativa é,

[...] no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. [...] Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular. (Pérez Gómez, 2000, p. 97).

Dialogar, assim, é condição para o processo de interlocução. Um diálogo no qual se confia no outro com quem se dialoga e esse é o sentido mais intrínseco de comunidade. Por haver partilha, estabelecem-se condições de os sujeitos confiarem uns nos outros e porque confiam, então partilham. Essa é a base mais subjetiva para a produção do conhecimento. Conhecimento entendido como:

[...] produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (Kuenzer, 1998, p. 64).

As relações sociais que se estabelecem em torno do conhecimento, assimetricamente organizadas, hierarquicamente concretizadas, exigem também diferentes modos cognitivos evidenciados em práticas de linguagem. Poder expressar-se aplicando a linguagem de modo livre e confiante possibilita

que os saberes sejam expostos e aconteçam processos de socialização e sistematização que propiciam a produção de conhecimentos. Trabalhar coletivamente exige aprender, antes, a falar e a escutar. Não é simples, é um aprender, pois implica conflitos, discussões, confrontos, vigilâncias e até mesmo desistências (Lancman & Uchida, 2003). Para persistir no processo de falar e escutar de modo a compartilhar e aprender, faz-se necessário ser reconhecido tanto como ser humano que contribui, quanto como ser humano por quem se tem gratidão, dada a sua participação solidária (Dejours, 1999). Esse reconhecimento é pelo trabalho realizado que, no contexto do trabalho em comunidade, respinga no sujeito. Este passa a sentir-se reconhecido porque o que produziu foi reconhecido. É, portanto, um reconhecimento que advém do grupo, daí sua importância. E, assim, uma vez constituído o sentimento de pertença, de livre trânsito da linguagem, também as críticas serão aceitas e, em alguns casos, como quando se analisam as produções científicas, há até certa gratidão pela crítica, pois se referencia um reconhecimento entre os sujeitos. Considera-se, entre esses modos, a interpretação e a sistematização como dois processos fundamentais.

Os grupos de pesquisa são experiências de interlocução nos quais um grande desafio se apresenta. O desafio da sistematização e teorização de experiências, o do afastamento das ações diretamente realizadas [...] o desafio de sistematizar relatos de prática, teorizando-os sem os congelar e sem deles retirar a riqueza do vivido (Werle, 2012, p. 432).

A interpretação é a própria condição do sujeito que atribui sentidos e significados sobre o que conhece. Nesse sentido, ao interagir, os sujeitos produzem interpretações, que implicam: [...] “a) a ação dos seres humanos sobre os elementos que são significativos; b) esses significados se produzem na interação social; c) os significados são transformados pelos sujeitos” (Pérez Gómez, 2000, p. 68).

Portanto, falar, escutar e interpretar são processos fundamentais e compõem o que se denomina interlocução. Ao participar de uma comunidade acadêmica, na qual se estabeleçam processos de interlocução, assim constituídos, um acadêmico, entendido como alguém que está em uma situação de trabalho acadêmico,

[...] é capaz de pensar o trabalho, de elaborar essa experiência ao falar, de simbolizar o pensamento e chegar a uma interpretação, ele tem a possibilidade de negociar, de buscar um novo sentido partilhado, de transformar e fazer a organização do trabalho evoluir (Lancman & Uchida, 2003, p. 87).

Para as autoras ainda, com base em Dejours (1999), referindo-se ao mundo do trabalho em geral, mas que se pode aplicar ao trabalho acadêmico de produção do conhecimento, em decorrência, na comunidade acadêmica, passa a haver uma reflexão coletiva, que não é somente discussão coletiva, mas se trata de uma organização para o trabalho diferenciada, com acordos negociados para que tudo possa acontecer conforme desejam os sujeitos e que os problemas possam ser continuamente analisados. Cria-se um “[...] espaço público de deliberação no qual as pessoas falam e escutam para que a transformação do trabalho ocorra. A confrontação de opiniões sobre o trabalho terá então o sentido de desenvolver a capacidade das pessoas pensarem individual e/ou coletivamente” (Lancaman & Uchida, 2003, p. 87).

Em suma, está-se referindo à interlocução, com base no sentido que Marques (1996) lhe atribui: a prática da linguagem é sempre interação, pressupõe que os sujeitos estejam envolvidos em uma situação dialógica, uma relação eu-tu: “Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros” (Marques, 1996, p. 14).

A interlocução, assim caracterizada, constitui-se no modo como se trabalha na comunidade acadêmica, possibilitando que aconteça um trabalho pedagógico, como se abordará a seguir.

### **O trabalho pedagógico de orientação**

Considerações sobre o trabalho pedagógico incluem pensar que se trata de um trabalho e, portanto, da produção humana com o objetivo de, por meio dele, o sujeito poder garantir suas condições materiais de sobrevivência, dimensionar sua historicidade e autoproduzir-se. Porém, inserido na sociedade capitalista, no atual estágio, trata-se de um trabalho que se molda às demandas de um capital que lhe exige polivalência, agilidade e, ao mesmo tempo, o mantém regulado e subsumido à lógica (re)produtivista pela qual os seres humanos são controlados, disciplinados, compelidos a trabalhar cada vez mais e autorregulados. Nessa perspectiva, se somente assim entendido, é um trabalho que aliena o sujeito e contribui para a reprodução do modo capitalista, na medida em que visa ao aumento sem medidas do capital. Entretanto, o ser humano é altamente criativo e, de alguma forma, pode, senão completamente, em alguns aspectos, desalienar o trabalho pedagógico, dando-lhe outros sentidos. É o que se pretende ao trabalhar

com comunidades acadêmicas dentro da universidade.

Parte-se do suposto que o trabalho pedagógico é um trabalho com características pedagógicas e isso o difere dos demais trabalhos. O pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz. Nesse sentido, exige do sujeito que se movimenta entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer. Trabalho pedagógico, assim, é, como todo trabalho, um modo de o sujeito estar no social como sujeito, mas complexo e permeado por contradições, um modo de o sujeito contribuir para a reprodução das características desse social (Ferreira, 2008).

Acredita-se, ainda, que a interlocução é uma escolha para o trabalho pedagógico, sendo tão pedagógica quanto aquele: “O espaço de interlocução é pedagógico no dialogar e compartilhar” (WERLE, 212, p. 425). Entretanto, como tal, está também imerso nas condições sócio-políticas do ambiente: “Dependendo da posição, das pressões do tempo, das urgências e dos objetivos, as demandas de interlocução se alteram. A interlocução está situada historicamente e é multifacetada” (WERLE, 212, p. 425). Então, a interlocução é uma característica do trabalho pedagógico que se pretende descrever, em um de seus aspectos: o de orientar produções acadêmicas.

Para tanto, quem são os sujeitos aos quais se está referindo e como se organizam para o trabalho que realizam? Os sujeitos são acadêmicos e professores, com suas historicidades tanto sociais quanto acadêmicas. Quando passam a conviver, também passam a compartilhar essas historicidades, vinculando-se. Desde este momento, estão produzindo trabalho pedagógico. São sujeitos que não se conheciam, mas por objetivos que incluem um aspecto comum – a produção do conhecimento e a sistematização sob a forma de produção acadêmica – vinculam-se e, a partir daí, estabelecem contratos pedagógicos. Esses contratos são instituintes, reelaboram-se conforme os movimentos históricos e acadêmicos do próprio grupo. Nesse contexto, os professores, denominados orientadores, assumem um lugar de diferença, devido ao seu suposto maior conhecimento da

pesquisa, da escrita e da ciência que pratica. Desse lugar supostamente diferente,

[...] mantêm relações singulares, intersubjetivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos, e, desta convivência, resultam dissertações e teses que contribuem para a sistematização e consolidação do conhecimento científico em determinada área. Todavia, para que este processo seja produtivo, é necessário que os orientadores e os orientandos conheçam as suas prerrogativas, constituindo através de um relacionamento construtivo o espaço propício e efetivo para a geração de conhecimentos (Leite Filho & Martins, 2006, p. 100).

A diferença entre os lugares sociais dentro da comunidade acadêmica opera como dispositivo de organização, não necessariamente de imposição de 'verdades' ou modos de agir. Ainda assim, é fundamental como elemento para garantir o movimento dos sujeitos e, sobretudo, para garantir a interlocução, já que esta

[...] implica conversação entre duas ou mais pessoas, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. Este 'dois ou mais' contém o diverso e o múltiplo. Este 'dois ou mais' pode-se tornar-se muitos mais, com o que se transversalizam uma diversidade de interesses, intensidades e direcionalidades da interlocução, com isto se altera a condição de ouvir e dialogar com os interlocutores. (Werle, 2012, p. 424, grifo da autora)

O trabalho pedagógico organizado na comunidade acadêmica, com características de interlocução, potencializa o caráter de comunidade, na medida em que atribui um sentido pedagógico à convivência e desta resulta o alcance do objetivo que organiza os sujeitos: sistematizar o conhecimento sob a forma de produção.

### Considerações finais

Assim organizada, na perspectiva de comunidade acadêmica, a orientação de trabalhos acadêmicos revela-se como um modo de romper com o mero atender às demandas impostas ao trabalho pedagógico, para, a partir do interior desse trabalho, prospectar modos de, interativamente, recriá-lo, tornando-o mais humanizado e, por isso, mais próprio dos sujeitos. Reapropriar-se do trabalho significa recriar seus sentidos, torná-lo expressão de si, espelhando-se no coletivo. Torna esse trabalho, então, uma autoprodução, na medida em que se chega ao objetivo final, que é a produção do conhecimento.

Como se argumentou anteriormente, não é simples constituir-se comunidades acadêmicas dentro da universidade, local onde, por suas

características, reverberam as exigências do capital. Entretanto, como se pretendeu argumentar, a experiência ora vivenciada tem feito frente a essas exigências e, a despeito dela, produzido sentidos pedagógicos para o trabalho que se desenvolve. Acredita-se, então, que, se na realidade onde se vive é possível, em outras realidades, respeitadas suas características, também se podem produzir comunidades acadêmicas. Se na realidade onde se vive, trabalhar pedagogicamente e em interlocução na comunidade acadêmica tem sido salutar e produtivo, acredita-se que, em outros contextos, com modos e culturas acadêmicas diferentes, também se podem produzir comunidades acadêmicas. Fica-se a imaginar o quão salutar seria se essas comunidades, tendo por princípio o trabalho pedagógico como interlocução, passassem a se organizar em networks para além da universidade à qual pertencem, criando modos geograficamente mais amplos de trabalhar pedagogicamente na orientação de produções acadêmicas e de pesquisa.

### Referências

- André, M. E. D. A. (2007). Grupos de pesquisa: formação ou burocratização? *Revista de Educação PUC*, (23), 133-138.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories intellectual enquiry and the culture of disciplines*. London, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Daston, L. (2005). La objetividad y la comunidad cosmica. In J. Assmann, G. Schröder, & H. Breuninger (Coords.), *Teoría de la cultura: un mapa de la cuestión* (p. 131-156). Espanã: Fondo de Cultura Economica.
- Dejours, C. (1999). *Conferências brasileiras*. São Paulo, SP: Fundap.
- Ferreira, L. S. (2008). Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 176-189.
- Gatti, B. A. (2005). Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 124-132.
- Hardt, M. (1999). Trabajo afectivo. *Vínculo-a*. Recuperado de [http://www.vinculoa.net/texto\\_hardt.html](http://www.vinculoa.net/texto_hardt.html)
- Inoue, C. Y. A. (2003). *Regime global de biodiversidade: comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável – o caso Mamirauá* (Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Brasília.
- Kuenzer, A. (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In G. Frigotto (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (p. 55-75). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Lançman, S., & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 6, 79-90.



- Leite Filho, G. A., & Martins, G. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46(esp.), 99-109.
- Machado, A. M., & Bianchetti, L. (2011). (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, 51(3), 244-254.
- Marques, M. O. (1996). *Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Marx, K. (2008). *O capital: crítica da economia política* (Liv. 1, t. 1). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Sousa, S. B. (2010). A 'comunidade acadêmica' como um conceito errático. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 149-166.
- Terra, J. C., & Bax, M. P. (2003). *Comunidades de Prática: conceitos, resultados e métodos de gestão*. Recuperado de <http://www.terraforum.com.br/>
- Werle, F. (2012). Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. *Educação*, 35(3), 424-433.

Received on May 25, 2015.

Accepted on November 9, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.