

Ensino na graduação e professores não pesquisadores: atitudes investigativas no ensino superior

Teaching in graduation and teachers not researchers: investigative attitudes in the higher education

LÍGIA CARDOSO CARLOS*
VÂNIA ALVES MARTINS CHAIGAR**



RESUMO – O texto aborda aspectos de uma investigação que se insere no âmbito dos estudos da Pedagogia universitária e tem como foco a qualidade do ensino na graduação. Parte do contexto atual, no qual tanto a formação quanto a valorização do docente universitário estão centradas nas habilidades de pesquisa e, nele, visualiza os professores que não realizam a pesquisa no modelo acadêmico formal. Na busca de dados, elaboramos uma amostra de docentes de instituições públicas e privadas e nos aproximamos das práticas mais usuais que caracterizam suas lógicas de docência. Esses professores revelam-se constantemente envolvidos com exercícios de reflexão acerca do currículo, da prática profissional e da problemática social na qual suas ações estão implicadas e fazem de suas práticas profissionais ambientes de exercício de atitudes investigativas, vivenciadas como princípio metodológico no ensino. Suas docências podem ser compreendidas como lócus de desenvolvimento profissional e de produção do conhecimento.

Palavras-chave – ensino superior; pedagogia universitária; formação docente

ABSTRACT – The text approaches aspects of an investigation that falls in the scope of studies of university pedagogy and focuses on the quality of teaching at the graduation. It starts in the current context in which the formation and enhancement of university teacher are focused on research skills, and in that it sees the teachers that do not realize it in the formal academic model. In the data search, we have prepared a sample of teachers from public and private institutions, and we have approached the most common practices that characterize their teaching logics. These teachers reveal themselves constantly engaged in reflection exercises about the curriculum, professional practice and social issues in which their actions are involved and make their professional practice environments for the pursuit of investigative attitudes, experienced as a methodological principle in teaching. Their teaching can be understood as a locus of professional development and production of knowledge.

Keywords – higher education; university pedagogy; teacher formation

INTRODUÇÃO

A intenção deste texto é problematizar aspectos da condição dos docentes universitários que, atualmente, não estão envolvidos com pesquisa acadêmica de forma sistemática. Esse tema se origina de um amplo projeto de pesquisa interinstitucional –

tendo como foco a Pedagogia universitária e a relação entre a pesquisa e a qualidade do ensino de graduação – no qual ele se configura como um dos diversos eixos investigativos. Inicialmente, contextualizaremos a investigação como um todo e, posteriormente, discutiremos a dimensão de nossa responsabilidade.

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS (São Leopoldo, RS, Brasil), atualmente é professora adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (Pelotas-RS-Brasil). E-mail: <ligi@ufpel.edu.br>

** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS (São Leopoldo, RS, Brasil) e professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande FURG (Rio Grande, RS, Brasil). E-mail: <vchaigar@terra.com.br>

Artigo recebido em setembro de 2011 e aprovado em setembro 2011.

Faz-se necessário ressaltar que o projeto em sua totalidade está em fase final de realização e nossas reflexões representam um de seus recortes. Nossos argumentos e resultados, mesmo tendo encaminhamentos e problematizações singulares, posteriormente serão compreendidos em interface com outros, podendo resultar em novos desdobramentos em relação ao que aqui é apresentado.

A PESQUISA DE ORIGEM

O projeto de pesquisa interinstitucional – *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*¹ – o qual vem sendo desenvolvido entre distintas instituições de ensino superior,² pauta-se por importantes questionamentos que orientam o recorte aqui apresentado. São eles: que lugares abrigam a discussão sobre a qualidade do ensino da graduação no cenário acadêmico? Há um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos. Será que essa relação se faz de forma tão linear? Sempre que há desenvolvimento da pesquisa haverá ensino de qualidade? Serão necessárias outras mediações para que essa relação aconteça? A formação do professor universitário contempla essa relação e esses saberes?

São perguntas mobilizadoras as quais instigam a examinar como, na prática, diferentes atores percebem a relação ensino e pesquisa e se a mesma é elemento que dá qualidade ao ensino de graduação. Também levam a analisar a trajetória de formação de docentes universitários e as condições – contextos históricos – que definem a relação ensino e pesquisa e a construir referenciais teóricos sobre práticas de ensinar e aprender na educação superior, em tempos de democratização do acesso a esse nível de ensino.

Tomando como referência um panorama histórico, a educação superior teve no ensino sua principal função. Esse perfil institucional responde pela expectativa da sociedade de inserção dos jovens no mundo do trabalho de modo que os tornem competentes e competitivos profissionalmente. As ações de pesquisa se estabelecem como pano de fundo dessa expectativa e são elas que qualificam e prestigiam a formação profissional requerida.

Entretanto, no interior da instituição acadêmica, a pesquisa, sendo reconhecida como requisito base para o exercício da docência universitária, regula o tempo, a dedicação e o estímulo dos professores que nela atuam. Essa inversão impacta as instituições e atinge os currículos e as práticas de ensinar e aprender. Cada professor está preparado para abordar os temas que pesquisa em um recorte de especialidade e verticalidade, mas, dificilmente encontra estímulo no interior do mundo acadêmico para

ampliar o campo investigado e organizar compreensões mais amplas conforme necessidades do ensino. Além disso, os saberes próprios da profissão docente tornam-se alheios às atuais exigências de ingresso na docência universitária e são pouco consistentes os programas institucionalizados de educação continuada que proporcionam conhecimentos teóricos e práticos da docência, estimulando os sujeitos a ultrapassarem as práticas que culturalmente aprenderam com seus professores.

Considerando essa problemática, seus desdobramentos e complexidades, o projeto interinstitucional organiza-se em oito subgrupos de trabalho que investigam, respectivamente: literatura acadêmica, pró-reitores de graduação, professores consolidados, professores não pesquisadores, professores iniciantes, estudantes, educação à distância e vozes da comunidade.

PROFESSORES NÃO PESQUISADORES COMO EIXO DE INVESTIGAÇÃO

O atual modelo de formação e valorização do docente universitário – focado nas habilidades de pesquisa – e seus impactos na qualidade da educação superior pautam nossos interesses investigativos e definem a centralidade de nossas preocupações.

Tendo como foco de trabalho os professores não pesquisadores, procuramos compreender, a partir de suas experiências e trajetórias, o pressuposto da qualidade alicerçada na relação entre pesquisa e ensino. Buscamos mapear alguns desses profissionais considerando como critérios terem reconhecida competência docente, não estarem integrados em programas de pós-graduação, representarem instituições públicas e privadas e serem vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Ouvimos coordenadores de curso, estudantes e colegas professores. Dessas indicações resultaram nossos sujeitos.

Quanto às orientações metodológicas que organizaram a busca de compreensões, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, já usual na trajetória do Grupo de Pesquisa, assentada, sobretudo, nos princípios da pesquisa etnográfica.

Nessa abordagem os fenômenos são aprendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Envolvem uma possibilidade de imersão na realidade pesquisada procurando, através de descrição densa, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política (CUNHA, 2010, p. 43).

Cabe também destacar o caráter coletivo que dá sustentação ao grupo de pesquisa, no qual trajetórias individuais de cada subgrupo são compartilhadas, sistematicamente, com os demais membros da equipe

investigativa, e dessas interlocuções vai sendo construído o aparato teórico-metodológico e o amadurecimento de cada investigação. Trata-se, portanto, de movimentos que ocorrem ora do particular para o coletivo, ora do coletivo para o particular e incorporam, como não poderia deixar de ser, culturas institucionais distintas que se inter cruzam e se alimentam mutuamente.

Na procura de elementos para a investigação, ensinamos as seguintes questões:

Os professores não pesquisadores consideram-se “bons professores”? Por quê? Esses professores reconhecem e/ou distinguem especificidades entre os saberes da pesquisa e os da docência? Os professores não pesquisadores reconhecem e/ou consideram a condição de não pesquisadores como um *déficit* na sua formação e/ou desempenho? De que maneira os professores não pesquisadores constroem suas docências? De onde atribuem os saberes que as constituem? Como esses docentes compreendem a qualidade da educação superior?

Fomos ao encontro de instituições localizadas em espaços e regiões distintas, constituindo uma amostra que envolveu, dentre instituições públicas e privadas, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Católica de Pelotas (UCPel), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE), a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Faculdade Cenecista de Osório (FACOS). Foram entrevistados dois professores de Cursos de Geografia, dois professores de Cursos de Direito, duas professoras de Cursos de Pedagogia, uma professora de um Curso de Psicologia, dois professores de Cursos de Arquitetura e Urbanismo e dois professores de Cursos de Biologia. Somam-se sete professores representantes de universidades públicas e quatro de universidades privadas.

Onze professores de diferentes formações e atuando em distintas áreas foram investigados de forma presencial, a partir de entrevistas semiestruturadas e à distância, com o uso de roteiros *on-line* com os quais esses professores dialogaram livremente.

OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS

A preocupação em abarcar sujeitos de diferentes áreas do conhecimento está amparada na compreensão de que há culturas distintas nos diferentes campos científicos, ou seja, há peculiaridades nas definições do que é considerado um valor para cada área do conhecimento. Cunha e Leite (1996), em pesquisa que abordava estruturas de poder na universidade brasileira, alertavam para o fato de que os contextos de cada profissão influenciam

as deliberações e práticas pedagógicas no interior da academia. A constatação de que os cursos universitários que formam distintas carreiras profissionais apresentam diferentes decisões curriculares exige cautela da nossa escuta, no que se refere às manifestações dos sujeitos entrevistados. As diferentes possibilidades e formas de criação e manifestação de uma docência de qualidade estão relacionadas ao mercado de trabalho e ao poder da profissão no campo econômico e social. Nesse sentido, os problemas da prática pedagógica não estão apenas limitados a ela, mas ao campo epistemológico da profissão e à divisão do trabalho na sociedade.

Um aspecto ressaltado em estudos anteriores do grupo de pesquisa é o quanto as macropolíticas têm influenciado as percepções de professores e outros atores do campo educativo sobre a profissão e a docência. Nesse sentido, procuramos atentar nas narrativas prováveis mudanças nessas representações, ou seja, alterações na percepção do que seja qualidade, ensino, pesquisa, docência, etc.

Pesquisa realizada ao final da década de 80 sobre o “bom professor e sua prática” já alertava para o fato de que essa é uma construção histórica, “é valorativo, com referência a um tempo e lugar” (CUNHA, 2008b, p. 155). Nesse sentido, à época a sociedade tinha no “docente o centro do processo de ensinar e aprender” e atribuía ao professor “as condições de melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos” (ibidem, p. 167).

A autora pode constatar, por exemplo, que ainda eram poucas as atividades investigativas realizadas na sala de aula universitária ou, dizendo de outra forma, era ainda pequeno o universo que tinha a pesquisa como pressuposto metodológico ou princípio educativo. Cabe lembrar que nesse período a pesquisa não era um critério de qualidade nem mesmo em relação à formação dos professores.

Considerando o contexto contemporâneo, podemos perceber que essa condição foi profundamente alterada. Nos últimos vinte anos, em nosso país, vivemos um período em que a lógica da educação superior está fortemente marcada pelo modelo da formação pela pesquisa. Sendo assim, se a formação do professor universitário centra-se na condição da pesquisa proporcionada pela pós-graduação *stricto sensu* é porque há o pressuposto de que a pesquisa qualifica o ensino e esse dela decorre.

De maneira geral costuma-se atribuir a competência docente à erudição e/ou aos estudos, sobretudo aqueles construídos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os planos de carreira, especialmente na vida universitária pública, valorizam e remuneram também em conformidade com essa formação. Isso pode levar à hipótese de que quanto maior o nível da qualificação profissional, maior será a qualidade do trabalho desse profissional no exercício da docência.

Ao colocar em questão essa assertiva, é possível perguntar:

Em que medida centrar a formação e valorização do docente universitário nas habilidades de pesquisa impacta a qualidade da educação superior?

Anteriormente, podíamos pensar em um período marcado por uma lógica amparada no modelo da formação profissional, na qual quem sabia, tinha erudição, e estava munido de saberes para o ensinar. Entretanto, isso não é mais suficiente, face à complexidade da docência contemporânea. Pistas dadas por pesquisas como a de André et al. (1999), ao analisarem, no final da década de 90, artigos, dissertações e teses defendidas em PPGs em Educação no país e trabalhos apresentados no GT de formação de professores da ANPED, já indicavam que havia um “distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista *versus* professor)” (p. 306). Os trabalhos analisados nesse estudo evidenciavam que havia investigações plurais sobre formação, mas que essas não atestavam um vínculo mais estreito na relação entre a pesquisa e a qualidade da prática educativa.

Nos anos 2000, as políticas de inclusão na universidade, os programas de educação à distância, as novas tecnologias comunicacionais, o crescimento do número de professores que chegam à universidade já pós-graduados e as novas demandas discentes, entre outras questões, têm gerado estudos no sentido de alargar a compreensão sobre este contexto, assim como promovido questionamentos sobre a qualidade do ensino na graduação e sobre a relação entre o desenvolvimento profissional e a qualidade da docência.

Scott (2007) apresenta que, na contemporaneidade, tanto a docência quanto a investigação têm superado seus limites como categorias, sendo facilmente confundidas uma com a outra. O autor destaca que muitos legisladores apostam e consideram inevitável a apartação entre a docência e a investigação no ensino superior, visando atender demandas de produzir um sistema de investigação universitário descentrado, ao que Scott acrescenta a pergunta: “E debilitado?”. A debilidade a que se refere o autor deve-se ao fato de, do ponto de vista intelectual, muitos pesquisadores afirmarem que a docência e a pesquisa além de serem indissociáveis, se alimentam reciprocamente. Freire (1997), por exemplo, sugere que a principal característica da docência está na pergunta, no questionamento, na investigação. O educador ratifica:

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (1997, p. 32).

Essa “*natureza da prática docente*” na universidade não se comprova tão facilmente na história. Conforme Scott (2007), o paradigma da indissociabilidade entre docência e pesquisa sempre foi questionado. Embora a universidade moderna o tenha colocado como missão, trata-se de um fenômeno relativamente recente, cujas primeiras manifestações ocorreram no início do século XIX, mas que a prática deu-se efetivamente depois de 1945. O autor se apoia em estudos os quais apontam que no século XIX, para muitos, essa relação não representava a missão fundamental da universidade e salienta que os próprios Conselhos de Pesquisa são recentes historicamente, tendo muitas universidades com pouca tradição em pesquisa alcançado prestígio, como algumas instituições francesas e norte-americanas.

Outro argumento, na perspectiva da separação entre docência e pesquisa, apresenta a massificação do ensino universitário e as novas demandas que a ela acessam. O sistema de educação superior de massas seria um tipo de continuação do ensino médio, daí a denominação terceiro grau, e, nesse sentido, a maioria dos estudantes não precisariam ser pesquisadores ativos, ao que poderíamos acrescentar problematizando: Nem os professores? Já se conhece a expressão pejorativa “*escolão*”, atribuída à universidade por muitos ao se referirem a essa nova fase da instituição no Brasil a qual, sobretudo nos anos 2000, tem acolhido milhares de jovens estudantes oriundos de camadas sociais que antes não acessavam esse nível de ensino. A esses jovens a pesquisa seria um luxo?

Scott questiona esse viés pragmático da separação entre docência e pesquisa, perguntando se é possível numa sociedade do conhecimento, como a mesma autodenomina-se na contemporaneidade, separar a investigação da aprendizagem em qualquer nível de ensino.

Considerando que os últimos anos têm sido, no Brasil, um marco na inclusão de novas demandas na universidade, que estas suscitam novas categorias explicativas ao exercício da docência e que os novos professores também fazem parte de um tipo de geração profissional que chega à universidade já no topo da carreira, parece oportuno investigar a relação entre a qualificação profissional e a qualidade da docência exercida nos cursos de graduação.

A BUSCA DE DADOS E ALGUMAS DE SUAS SIGNIFICAÇÕES

Nessa perspectiva, a partir do segundo semestre do ano de 2009 demos início ao processo de coleta de nossos dados. Com o recorte de pesquisa nos acercamos de sujeitos que pouco se identificam com o paradigma atual da formação para a pesquisa e, através deles, nos aproximamos das práticas mais usuais que caracterizam suas lógicas de docência.

Identificando muitas aproximações, podemos dizer que esses docentes criticam a excessiva valorização da pesquisa acadêmica em detrimento do ensino, a qual está em pauta na universidade atualmente, porém, reconhecem sua importância na produção do conhecimento. Pensam que ela deva ser constantemente socializada e que, nessa condição, traria contribuições e qualificaria o ensino. Algumas manifestações dos professores entrevistados ilustram essas afirmações:

Eu tenho um pouco de experiência em pesquisa sim e acho que contribui muito em vários detalhes práticos sobre como aplicar determinadas coisas que, às vezes, o professor que só tem o conteúdo teórico pode perder. Então, um pode completar o outro. É absolutamente essencial? Não! Acho que o mais importante é ter clareza que tu precisas de alguns conteúdos da pesquisa e, mesmo que tu não pesquises, que tu podes buscar isso para contribuir para a sala de aula. Agora, é importante, mas, aqui a pesquisa é supervalorizada por tudo. Acho que não é culpa dos professores, mas, de toda uma estrutura que valoriza a produção científica e quantos artigos tu tens. Isso me apavora um pouco (Docente do Curso de Biologia, universidade pública).

O ato de pesquisar, de investigar, está muito relacionado à formação do senso crítico, que, na minha opinião, é fundamental para quem se pretende educador. Além disso, a pesquisa implica dúvida, inquietação, curiosidade, condições fundamentais à construção do conhecimento. Acredito que sim, a pesquisa, seja ela continuada ou não, é fundamental para a qualificação do ensino universitário. Entretanto, é primordial que o conhecimento produzido através da pesquisa seja publicado e dividido com toda a comunidade acadêmica. Creio que a pesquisa é importante por dois motivos principais: pelos conhecimentos que produz, mas também pelo próprio ato de investigação. Não me parece, no entanto, que bons pesquisadores sejam, necessariamente, bons professores. E nem o contrário é seguro. Mas quando as duas condições se somam, quem ganha é o estudante, a instituição e, por conseguinte, a sociedade (Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo, universidade privada).

A pesquisa é inseparável do ensino e da extensão porque as fontes de nossas salas de aula ficam mais ricas, mais saborosas. Quando falamos de uma temática e não permitimos algumas relações próximas entre o que foi estudado, o distanciamento se produz. Há que pensar, conforme Demo, de que pesquisa estamos falando, porque a elitização da pesquisa acadêmica nos moldes que encontramos hoje no campo do mundo universitário, não tem produzido efeitos no ensino das salas de aula. Estou falando de uma outra ideia de pesquisa relacionada e vinculada ao ensino e à extensão, produzida na/com os discentes (Docente do Curso de Pedagogia, universidade pública).

Todos tiveram experiências de pesquisa, seja nos seus cursos de pós-graduação, seja participando – em alguns momentos de suas trajetórias na universidade – de grupos de pesquisa. Acreditam que essas ações de investigação foram significativas para a docência e que as aprendizagens e produções delas resultantes acabaram sendo convertidas em recursos para o ensino.

Acredito nessa premissa: *pesquisa qualifica o ensino que se faz na universidade*, mas faço algumas observações sobre o tipo de pesquisa. Penso que a pesquisa precisa de algo fundamental em seu processo: a reflexão, a oportunidade de pensar sobre as ideias propostas como práticas no contexto da sala de aula. Analisar a prática do ensinar buscando olhar as ações à luz das concepções teóricas e estabelecer conexões produzindo novos conhecimentos qualifica tanto os pesquisadores quanto os alunos (Docente do Curso de Geografia, universidade privada).

Os docentes entrevistados indicam que as ações de ensinar e pesquisar são distintas e que é possível ser um bom professor sem ser pesquisador acadêmico. Porém, o envolvimento com a pesquisa – tanto na condição de consumidores quanto de produtores – é um aspecto importante da formação docente e potencializador de boas práticas. Uma de nossas respondentes, ao comentar o significado da pesquisa e do ensino na universidade, indica uma possibilidade de encontro entre essas duas instâncias do trabalho acadêmico e, ao mesmo tempo, aponta a pesquisa como caminho metodológico na prática de ensinar. Afirmou ela: “Esses fazeres são distintos e estamos repletos de mestres e doutores que não são bons professores, porque não sabem articular o diálogo da pergunta em sala de aula” (Docente do Curso de Pedagogia, universidade pública).

Podemos dizer que esses sujeitos utilizam a pesquisa como um princípio metodológico, de forma mais ou menos evidente. Balzan (2007), analisando as necessidades da aprendizagem na perspectiva do novo século – a do aprendiz permanente –, entende que a pesquisa é necessária para dar a “alta qualidade” ou o “nível de excelência” ao ensino e compreende como “absolutas exceções” aqueles professores que conseguem êxito sem pesquisar: somente os que possuem “capacidade invejável de comunicação com seus alunos” (p. 116), mesmo assim propõe que estes estejam permanentemente em atualização e sejam consumidores de pesquisa.

Ao observarmos os novos desafios históricos relacionados à produção do conhecimento, aparentemente a competência no ensino também está passando por mudanças em sua representação. Balzan (2007) defende que o estudante tenha “treino” em pesquisa e para tanto propõe o ensino-pesquisa como procedimento

metodológico. Nesse caso o professor, além de ser um pesquisador, tem a pesquisa como princípio metodológico e trabalha junto com o estudante “procurando solucionar problemas extraídos da realidade homem-natureza-sociedade” (p. 136). A manifestação abaixo elucida essa discussão:

Eu acho que, naturalmente, ser professor carrega consigo talvez não a ideia do pesquisador, mas do investigador. Eu queria fazer essa distinção, porque me parece que todo o professor é investigador, é por ofício, ele é obrigado. [...] Então eu sou um investigador, eu posso não ter o *status* oficial de professor pesquisador, com gabinete ou horas para fazer pesquisa, mas eu passo o dia inteiro investigando, ou eu vou ler um artigo, ou eu estou em campo investigando alguma coisa. Isso que eu investigo, eu procuro compartilhar com os meus alunos. [...] Mas aqui, esses materiais todos que estão aqui na sala [...], fui trazendo pra cá [...], tudo isso a gente cataloga, classifica, disponibiliza para as práticas dos nossos alunos nas escolas. Quer dizer, a gente faz um trabalho de integração, eu vejo muito mais essa capacidade de integrar as coisas, de dar sentido pra elas. Então, é em cima disso que nós fizemos o trabalho investigativo (Docente do Curso de Biologia, universidade privada).

Dar conta de tal desafio, além da capacidade de coordenação, também exige do professor “conhecimento profundo dos conteúdos de sua própria disciplina e de disciplinas afins, além de atualização constante, sem o que tudo se reduziria a um acúmulo de informações desarticuladas” (BALZAN, 2000, p. 130).

Discutindo os dados da investigação, foi possível perceber caminhos metodológicos na ação docente que identificamos como pesquisa no/para o ensino. Esses professores com reconhecida competência revelam-se constantemente envolvidos com exercícios de reflexão acerca do currículo, da prática profissional e da problemática social na qual suas ações estão implicadas. Parecem fazer de suas práticas profissionais ambientes de exercício de atitudes investigativas, bem como promover a formação dessas atitudes em seus alunos.

Organizam uma maneira própria de ser e agir na profissão, condicionados pelas condições do campo. Essas reflexões acerca do currículo, da prática profissional e seus contextos ocorrem em simultaneidade ao trabalho pedagógico. Estimuladas pelas considerações de Diniz Pereira e Lacerda (2009) sobre os significados da pesquisa na prática docente, parece-nos que são ações que possibilitam aos professores autogerenciarem sua formação pondo em diálogo o conhecimento teórico e as urgências e desafios do cotidiano. Porém, no ensino superior e seu contexto de lócus de produção da pesquisa acadêmica, essa atitude investigativa na docência parece

ser realizada isoladamente e com socializações frágeis. O desenvolvimento profissional e as sistematizações resultantes são bastante individualizadas, em que pese o aumento das atribuições dos professores face às obrigações geradas por parâmetros quantitativos das avaliações institucionais que não favorecem espaços para o coletivo e para a partilha de conhecimentos.

Apesar dos limites contextuais, as narrativas também nos remeteram ao conceito de professor reflexivo e às compreensões sobre o trabalho docente, realizadas a partir dele. Docência entendida como prática que constrói conhecimento através da reflexão, análise e problematização da própria ação profissional. Este processo, considerado de reflexão na ação, parece ser articulado e realizado em uma sequência de momentos “subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (SCHÖN, 1992, p. 83). Há um início de surpresa no qual o professor reflexivo surpreende-se com o que o aluno faz, posteriormente reflete sobre esse fato procurando compreender a origem e os significados dessa surpresa e, depois, “reformula o problema suscitado pela situação” (ibidem, p. 83). Dando prosseguimento, testa outra hipótese, reorganiza uma situação para entender o modo de pensar do aluno. Algumas manifestações dos sujeitos entrevistados exemplificam essa disposição:

E dentro da minha construção como professora eu sempre procurei observar criticamente a minha aula. Então, quando eu terminava de dar a minha aula, ficava pensando: mas o quê que foi mesmo bom nessa aula, em que momento eu vi brilho no olhar dos alunos ou em que momento eles estavam mesmo percebendo onde eu queria chegar? [...] Então, quando tu fazes uma aula boa, tu ficas pensando: Que coisa boa esse exemplo! Funcionou tão bem, ficou muito claro para os alunos e foi uma grande sacada. Isso é uma coisa muito boa! (Professora do Curso de Biologia, universidade pública).

Uma outra coisa que costumo fazer é lançar a pergunta e fazer uma pausa aguardando uma intervenção ou fazer com que eles pensem nas possíveis respostas e sempre dar mais de uma alternativa de resposta sem externar a minha opinião, sem proporcionar aquele temor de que não colocando a opinião do professor esteja errado. [...] O interessante nisso é que quando se abre esse processo de reflexão, um outro pede a palavra para dizer que não é bem assim e aí eles se sentem estimulados no diálogo para acharem um ponto de equilíbrio e eles conduzem a aula. [...] Eu acho que eu tenho que provocá-los à discussão, instigá-los no contraditório (Professor do Curso de Direito, universidade privada).

Eu parto do princípio de que a sala de aula é [...] o lócus onde nós temos a possibilidade de, através do diálogo, nos conhecermos. Então, eu faço da Geografia

um caminho para poder conhecer os alunos, e eu digo pra eles que o silêncio na sala de aula não é uma coisa boa. [...] Então a cada momento eles têm uma coisa nova e dizem: – Professor, mas tu és criativo, hein! O conteúdo é que me faz pensar isso aí e o pensamento é sempre no sentido de que vocês tenham experiências que possam ajudar. (Professor do Curso de Geografia, universidade pública).

Dialogando com Schön (1992), entendemos que, através da reflexão na ação e da reflexão sobre a reflexão na ação os professores adquirem condições de entender as compreensões e representações que os alunos formulam sobre o saber institucional bem como as confusões e mal-entendidos subjacentes em relação a eles. Outra dimensão refere-se à disposição de encorajar, reconhecer e dar valor às dúvidas dos alunos e às suas próprias. Esta premissa parece evitar a verdade única, ou seja, o pressuposto que não legitima a possibilidade da dúvida.

O contexto de *status* elevado da pesquisa acadêmica no ensino superior e a conseqüente invisibilidade das dinâmicas do ensino no cotidiano da universidade contribuem para o restrito investimento na docência, bem como para o relativo reconhecimento da sala de aula como espaço produtor de conhecimento no/para o ensino. Conforme Shulman (2005), um professor é aquele que transforma compreensões, habilidades e valores em representações e ações pedagógicas; aquele que detém um conhecimento base para o ensino. Esse movimento e essas lógicas de ensinar são pouco compreendidas, pois não há uma cultura de construir e conservar sistematizações das ações de ensino, dando continuidade à imagem do ensino somente como reproduzidor de conhecimentos produzidos externamente.

Nessa perspectiva, a ênfase na pesquisa acadêmica tem potencializado o baixo *status* que historicamente tem a docência e eclipsado as ações de compreensão, raciocínio, transformação e reflexão nela presentes. Essas ações – também presentes e legitimadas na pesquisa acadêmica – nos permitem dizer que há exercícios de investigação nas práticas de ensino dos sujeitos entrevistados e que ela, vivenciada como princípio metodológico no ensino, é uma forma de desenvolvimento profissional e de produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a indissociabilidade entre docência e pesquisa como um fenômeno epistemológico e histórico, a produção de conhecimento sobre o tema, no âmbito da Pedagogia universitária, pode gerar movimentos em direção a paradigmas instigantes e inovadores sobre a formação de professores e a qualidade da graduação nas nossas instituições. Inovação que para Cunha (2008a,

p. 468) é ruptura paradigmática e se materializa “pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos”.

Os investimentos profissionais que esses professores realizam estão associados a um leque de compromissos docentes vinculados quer seja à aprendizagem, à sociedade ou ao papel da universidade na trama da produção de conhecimento socialmente relevante. A pesquisa como princípio metodológico torna-os melhores professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência. Pode-se questionar se o bom ensino decorre da pesquisa acadêmica, mas é pouco sustentável afirmar que não esteja intrinsecamente ligado à condição intelectual de produção do conhecimento, portanto às atividades investigativas. Nossos sujeitos não organizam suas ações docentes baseados na valorização das certezas e do conhecimento como produto, mas na condição presidida pela pesquisa, onde a dúvida e a provisoriade são partes integrantes de suas posturas acadêmicas. Registram-se energias institucionais que valorizam essas práticas de ensinar e aprender? É o desafio que está posto.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Estado da arte de formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 out. 2009.
- BALZAN, N. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, Papirus, 2000. p. 115-136.
- CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edlaet al. (Org.). **Trajétórias e processos de ensinar e de aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. p. 465-476. (Livro 1)
- _____. **O bom professor e sua prática**. 20. ed. Campinas: Papirus, 2008b.
- _____. (Org.). **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editores, 2010.
- CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SCOTT, P. Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. In: BARNETT, R. (Ed.). **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2007. p. 75-90.

SHULMAN. L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, n. 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

NOTAS

- ¹ Desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino e Avaliação – CNPq/UNISINOS coordenado pela Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.
- ² Constituiu-se numa parceria interinstitucional com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a Universidade Federal do Paraná (UFPR Litoral), a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFES) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro).