

## **A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, na visão de docentes universitários**

### **The relationship between education and research in initial teachers' education, a view of university professors**

Carla Carolina Costa da Nova<sup>1</sup>

Sandra Regina Soares<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

O presente trabalho expõe parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado destinada a conhecer como docentes de uma universidade pública representam a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. Diversos estudos apontam várias formas de estabelecer essa relação, algumas reafirmam a visão hegemônica de ensino e pesquisa, outras buscam ressignificar os lugares e as formas de desenvolver a docência e a investigação em sala de aula. Participaram professores, com titulação de mestres e doutores, de um mesmo curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Por meio da entrevista semiestruturada, colheram-se os dados, posteriormente tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2000). A discussão dos resultados traz indícios de que a representação dos participantes acerca da relação entre ensino e pesquisa contempla, essencialmente, a pesquisa como subsídio para o ensino transmissivo, centrado no professor e o engajamento do estudante na pesquisa se dá preferencialmente mediante a iniciação científica, o que revela uma concepção restritiva e cientificista de pesquisa. Tal relação, marcada pela hierarquização e dissociação, parece ter como pano de fundo a concepção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos e essencialmente intelectualista.

**Palavras-chave:** Relação Ensino Pesquisa. Aprendizagem. Formação inicial do professor.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/ PPGEDUC - UNEB - Departamento de Educação Campus XV.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-doutorado em Pedagogia Universitária pela UNISINOS)-RS. Profa. Adjunta da UNEB – Departamento de Educação Campus I e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)

## **ABSTRACT**

This paper presents part of the results of a master's degree research that tried to know how teachers from a public university represent the relation between teaching and research in the initial formation of teachers. Several studies show the existence of many ways to establish this relation, some reaffirm the hegemonic vision of teaching and researching and others try to reframe the places and ways to develop the teaching and the investigation in classroom. The participants were professors, with title of masters and doctors, from a same course of graduation in Pedagogy in a public university. Through this semi-structured interview the data were collected and treated according to the thematic content analysis (BARDIN, 2000). The discussion of the results brings evidences that the representation of the participant about the relation between teaching and research contemplates, essentially, an idea of research as subsidy for the transmissive, centered in the professor, with engagement of the student in the investigation preferentially via the scientific initiation, which reveals a restrictive and scientific conception of research. This relation, marked by the hierarchy and the dissociation, seems to have as background the conception of learning as acquisition of knowledge and essentially intellectualist.

**Keywords:** Relation Teaching Research. Learning. Initial Formation of the professor.

## **Introdução**

O presente artigo apresenta achados e reflexões de uma pesquisa de mestrado que buscou conhecer as representações de professores universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa no contexto da formação inicial docente.

O princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que hoje distingue a universidade de outras instituições de ensino superior, é resultado de um processo histórico de conflitos e disputas políticas relacionadas a projetos de universidade. De um lado, estavam os que defendiam instituições voltadas apenas para a formação profissionalizante e com a responsabilidade exclusiva de oferecimento de ensino, de outro lado, os que propunham que

estas instituições assumissem a realização de pesquisas e formação de pesquisadores e, ainda, outros, mais tardiamente, concebiam ser tarefa da universidade desenvolver as duas atividades de forma indissociável (TOBIAS, 1986).

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa passou a orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior, a partir dos anos 1930, apesar de a lei da época continuar a admitir a existência de instituições isoladas voltadas exclusivamente para o ensino (PAOLI, 1988). A ideia de que a universidade é *locus* privilegiado da pesquisa ganhou força com a fundação de algumas instituições universitárias que, na década de 60, buscaram articular o ensino e a pesquisa, num “[...] clima de trabalho que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 152).

O projeto educacional imposto pelo regime militar mediante a reforma universitária de 1968, segundo Paoli (1988), pôs-se em defesa da teoria do capital humano, da tecnificação e instrumentalização passando a localizar a pesquisa apenas na pós-graduação. Assim, “[...] a formação para a pesquisa deveria ser passada, com exclusividade, para os cursos regulares de pós-graduação. Dessa forma, cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação” (PAOLI, 1988, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) tangencia a relação entre ensino e pesquisa quando, no artigo 43, apresenta como uma das finalidades da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Entretanto, não fica claro, no corpo da Lei, que o desenvolvimento desse espírito se daria por meio da problematização e da experimentação da prática da pesquisa, assumida como atividade intrínseca à formação na universidade. Ainda no mesmo artigo, está expressa a necessidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura.

A integração ensino-pesquisa tem se constituído,

essencialmente, como um discurso bem aceito no meio acadêmico, e não como uma realidade concreta. Hughes (2008) afirma que essa relação tem se apresentado muito mais como um mito do que como uma efetiva ação por parte de todos que vivem a universidade.

Os aspectos problematizados, aqui, evidenciam a existência de uma tensão entre o discurso historicamente disseminado e, aparentemente, consensual acerca do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a prática de separação dessas funções da universidade nos espaços da graduação e da pós-graduação. O pano de fundo é a tradição de ensino de graduação profissionalizante e a concepção de ensino-aprendizagem enciclopedista, destinado a consumir, de forma memorística, o conhecimento produzido por outrem. Nesse contexto, nos interessava compreender como os sujeitos desta pesquisa, oito docentes de um mesmo curso de licenciatura em Pedagogia, mestres e doutores, que ministram disciplinas do núcleo pedagógico, concebiam, no contexto das suas práticas docentes, a relação entre ensino e pesquisa. O estudo, de natureza qualitativa, coletou os dados por meio da entrevista semiestruturada e adotou a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2000) para realizar o tratamento dos mesmos.

## **2 Breve referencial teórico**

A atitude investigativa faz parte da ontogênese do indivíduo da espécie humana posto que, diferentemente dos animais cuja semelhança com outros indivíduos da sua espécie é determinada geneticamente, ele torna-se humano porque aprende no convívio com outros seres humanos. Essa aprendizagem resulta da atitude de compreender o mundo que o cerca e age adequadamente sobre ele. Nesse sentido, a pesquisa e a própria ciência, como atividades intencionais, decorrem da “[...] tendência humana para procurar explicações válidas, para questionar e exigir respostas e justificações positivas e convincentes” (RUIZ, 1996, p. 96). Entretanto, na sociedade moderna a pesquisa ganha novos contornos e limites,

sendo essencialmente associada ao termo “científico”. A ciência moderna, de vertente positivista, busca assegurar, enquanto visão dominante, o caráter cientificista da pesquisa, estabelecendo uma profunda diferenciação entre conhecimento científico, produto dessa pesquisa, e o conhecimento do “senso comum”, “conhecimento vulgar”. Assim, essa concepção de “[...] ciência constrói-se, pois, contra o senso comum, e para isso dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação” (SANTOS, 1989, p. 31).

A despeito das contribuições que essa concepção hegemônica de pesquisa vem oferecendo à humanidade, ela delimita os espaços e pessoas para operar com a “ciência”. A cultura cientificista de especialização e de hierarquização das funções dos agentes que constroem o conhecimento configura posições ideológicas que elitizam o saber científico e fundamentam a separação entre os que pensam e os que executam, entre os que decidem e os que se submetem acriticamente às decisões alheias. Aposta no controle, no esvaziamento das divergências e desqualificação dos questionamentos que a atitude investigativa exige. Essa domesticação das posturas e do pensamento é uma tarefa habilmente desempenhada pela escola de massas instituída na modernidade, como evidencia Enguita (1989).

A visão de sistema fechado, determinista da realidade, concebe que “[...] as leis das conexões e relações podiam ser descobertas e utilizadas para predizer e controlar” (SOLTIS apud DOLL, 1997, p. 11). Em sintonia com essa visão de mundo linear e uniforme, cabe à pesquisa mensurar e determinar o modelo a ser seguido. Sob influência de tal concepção de ciência, a universidade, principal instituição de produção e difusão do conhecimento, tem assumido o ensino como sinônimo de transmissão de conhecimento, ministrado de forma fragmentada, sequencial - conforme critério do professor, descontextualizada e como verdade inquestionável, porquanto coberto pelo manto da descoberta científica.

Nessa perspectiva, o ensino se organiza com base em

estruturas hierarquizadas (MORAES, 2001). As regras, o controle e as propostas advêm de instâncias e pessoas distantes impostos como modelos a serem seguidos e recomendados. Tal perspectiva de ensino assume a aprendizagem como aquisição de informações e demonstrações transmitidas que, segundo Mizukami (1986, p. 14), “[...] propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridas.” Nesse sentido, as questões subjetivas, a vontade, a motivação do estudante não são consideradas como aspectos relevantes. A sua experiência de vida, seus saberes prévios, vistos como conhecimento vulgar e do senso comum, são desqualificados, portanto, não são objetos de reflexão e nem pontos de ancoragem para novas aprendizagens. (MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1987).

Na atualidade, o paradigma hegemônico de ciência está em crise em decorrência, entre outros, de questionamentos formulados no interior das ciências física e matemática, ciências que deram origem a esse paradigma. Dentre os aspectos atingidos pela crise destacam-se: a ideia de neutralidade do pesquisador, a crença na possibilidade de se conhecer o real; a hipótese do determinismo mecanicista, a visão de rigor como sinônimo de quantificação, medição; a aversão à reflexão filosófica e o conceito de lei e de causalidade (SANTOS, 2005).

A crise que atinge os pilares da ciência moderna positivista abre espaço para novas formas de conceber e fazer ciência, que busca processos de interação, transação, desequilíbrio e equilíbrio para os sistemas, “[...] um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação” (DOLL, 1997, p. 29). Esse caminho emergente de ciência repercute nas representações e práticas de ensino na universidade.

### **3 A relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação de professores**

Existem várias formas de se conceber a relação entre ensino e pesquisa na universidade, não existindo, portanto, um consenso sobre essa relação. Conforme Healey (2005), a natureza dessa

relação se modifica de acordo com o papel atribuído ao estudante, ao professor e à própria investigação. Assim, ele destaca a *docência impulsionada pela investigação*, caracterizada pelo desenvolvimento, por parte do professor, da relação entre ensino e pesquisa via a apresentação aos estudantes, preferencialmente, de resultados de estudos realizados mediante processos de pesquisa. Destaca, também, a *docência orientada para a investigação*, na qual a ênfase é dada ao ensino da metodologia, principalmente do ponto de vista conceitual. Nas duas situações, os “[...] professores pretendem suscitar um *ethos* investigador através de sua docência.” (HEALEY, 2008, p. 97), entretanto os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores, e a docência está centrada no professor formador.

O autor apresenta duas outras abordagens de relação entre ensino e pesquisa: a *investigação tutorizada* e a *docência baseada na investigação*. A primeira contempla as formas de ensino nas quais os estudantes em pequenos grupos, sob a orientação de professores tutores, desenvolvem pesquisas e são desafiados a elaborar artigos com os resultados de seus estudos. Na *docência baseada na investigação*, os estudantes são também investigadores e, no plano de ensino do professor, constam, principalmente, atividades baseadas na indagação. Nessas duas abordagens, a docência está centrada nos estudantes, e a fronteira entre o papel do professor e o do estudante é mínima, ambos ensinam e aprendem, sob a coordenação do professor formador.

Healey (2008) argumenta que, nas abordagens centradas no professor, as situações vivenciadas pelos estudantes são baseadas no ensino tradicional, no qual a prioridade é a máxima assimilação de conteúdos baseado em aulas magistrais. Em contrapartida, as abordagens centradas nos estudantes e baseadas em problemas fomentam a aprendizagem profunda, suscitam uma implicação ativa dos estudantes em atividades de investigação. Embora em tais situações ocorra assimilação de uma quantidade menor de conhecimentos disciplinares, os estudantes desenvolvem mais

competências e são mais eficientes no campo profissional para o qual estão sendo formados.

O *ensino com pesquisa* (PAOLI, 1988) e a *pesquisa enquanto princípio educativo* (DEMO, 1999) se configuram como tentativas de combater a dicotomia entre a atividade de produção de conhecimento e a atividade de consumo de conhecimento na universidade e se sustenta em um paradigma educacional emergente, que busca a interconectividade, interdependência dos fenômenos naturais e sociais.

A pesquisa cotidianizada na formação inicial de professores implica, antes de tudo, valorização e estímulo à dúvida, que se torna motor de investigações, buscando a articulação entre diversas teorias e acontecimentos que o contexto proporciona. Contribui para a formação na direção do “profissional recriado” (DEMO, 1999, p. 116). As pesquisas desenvolvidas de forma restrita e baseadas em iniciativas individuais do professor “[...] podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1997, p. 27). Como afirma Demo (1998, p. 1), “[...] o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo” que possibilita indagar, por meio da conscientização, as representações em torno do aprender, do ensino, da docência e ressignificar e construir novas representações que guiem as ações dos docentes.

A investigação cotidianizada reveste o professor da capacidade de crítica e criação, além da autonomia do pensar e agir, imprescindível para a constituição do profissional. Interfere significativamente nos processos de construção da condição profissional porque constrói no professor a confiança de que ele é capaz de ser sujeito autêntico dessa construção, confrontando a perspectiva da racionalidade técnica, dominante nos cursos de formação, que o coloca em posição subalterna na divisão social de produção do conhecimento.



A formação inicial com a meta da profissionalização, preocupada desde o seu início com a cotidianização da pesquisa no seu desenvolvimento, visa à construção de atitudes no professor “de participação construtiva, [...] digestão própria, [...] capacidade de elaboração pessoal” (DEMO, 1999, p. 48-49) e assegura não só o conhecimento dos saberes das disciplinas, mas também os saberes pedagógicos, portanto, a competência para questionar, e para estar atento às dúvidas. Busca “[...] destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER p. 24).

O ensino com pesquisa busca compreender a mudança como essencial às relações educacionais, formativas e perseguem o diálogo, “[...] a flexibilidade, plasticidade, interatividade, criatividade, autonomia, integração, cooperação e auto-organização. Tudo é relativo, apenas provável, incerto e, ao mesmo tempo, complementar” (MORAES, 2001, p. 136). Assim, o sujeito que aprende tem espaço para expressar a originalidade, a singularidade que a condição de sujeito lhe atribui. Não há processos iguais. As relações subjetivas, sociais, institucionais, teóricas, práticas são contextualizadas e modificadas a partir da construção ativa, reintegrando o sujeito na construção do conhecimento (MORAES, 2001, p. 139). A aprendizagem e a construção do conhecimento passam a ser o foco, em lugar da instrução, a partir da compreensão de que “[...] a aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto, que solidários entre si, formam um único todo. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas” (MORAES, 2001, p.139).

A formação profissional construída a partir da relação entre ensino e pesquisa não consiste em uma ação instrumental de aplicação da teoria na prática, e sim, uma ação política porque circunstanciada, imprevisível, subjetiva e intencional. A intenção é formar sujeitos profissionais questionadores, que valorizam a dúvida, que buscam o constante questionamento porque sabem que o conhecimento, além de não responder a tudo, porque é circunstanciado, é histórico porque construído na prática construtiva de formas de ser dos homens. A pesquisa científica assim não é assumida como norma,

como padrão de conhecimento nem de procedimentos. É encarada como ponto de partida para a construção do ensino e permite que os sujeitos identifiquem os vazios, as faltas, as lacunas que abrem caminho para o questionamento, para a dúvida.

#### **4 O ensino, a pesquisa e sua relação na representação dos participantes**

Constatamos que os participantes compartilham uma compreensão de que o ensino transmissivo, centrado no professor formador, é a modalidade que garante a estabilidade da sala de aula, a demonstração de competência e responsabilidade do professor. Tais atributos devem ser perseguidos para “dar conta do conteúdo” (P3) e demonstrar para o estudante e para a instituição, que “a partir do momento que a gente estuda, prepara, tem domínio, a gente consegue desempenhar bem o trabalho na sala de aula” (P4). Essa compreensão remete à visão tradicional de aula como sinônimo de exposição de conteúdos e que é orientada pelo padrão de uma metodologia descritiva. Um entendimento que tem sido apontado por outros estudos, a exemplo daquele de Cunha (1998, p. 10), quando afirma que “[...] a ideia de ensinar resume-se a dar aulas [...] dando bem a matéria [...]”. Ela está permeada pela necessidade do controle do processo, porque “numa aula expositiva, não corre o risco de ser surpreendido” (P8).

A necessidade de não perder o controle da sala de aula é explicitada, por exemplo, quando um dos participantes afirma “o aluno que lê, que estuda, que questiona, esse me incomoda, esse é desafiador, a gente tem que estar sempre pronta para ele.” (P4). Aqui, ocorre uma sugestão, que no ensino transmissivo a relação professor-estudante é marcada pela hierarquização dos papéis porquanto na concepção dominante de formação

O professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos [...] este estereótipo tem passado de gerações a gerações e ainda preside a

imagem que os professores constroem para si mesmo [...] A competência do professor é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida. (CUNHA, 1998, p. 12).

Os participantes acreditam que a exposição de conteúdos por parte do professor é a metodologia que oportuniza, aos estudantes, o contato com uma gama maior de conhecimentos imprescindíveis para o exercício competente da sua futura prática profissional. Aqui cabe refletir que o ensino dominante nos cursos de formação de professores preocupa-se muito em repassar a informação. Conforme Cunha (1998), essa é uma prática enraizada na tradição educacional ocidental, segundo a qual as instituições formativas são responsáveis pelo ensino das profissões por meio do “[...] enquadramento nas regras dominantes da sociedade, privilegiam o imobilismo, calam a voz e silenciam o pensamento divergente”. (CUNHA, 1998, p. 11).

A representação de ensino de alguns participantes admite a adoção de outras estratégias, como apoio ou reforço às aulas expositivas. Para um dos participantes, o recurso utilizado como forma de quebrar a monotonia das aulas expositivas: “[...] eu tento diversificar um pouco a prática, para não ficar muito cansativo. Mas eu sou adepta de aulas expositivas [...]”. (P8).

Estar atento à monotonia da aula é interessante visto que a aprendizagem é dificultada por processos que se apresentam enfadonhos para o estudante, porém, é preciso se levar em conta que a variação de estratégias de ensino é fundamental no sentido de contemplar a diversidade de formas de aprender, criando assim um ambiente de ensino-aprendizagem mais democrático. Tal variação teria, ainda, o sentido de possibilitar “[...] no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos forem escassos em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados”. (ONRUBIA, 1997).

Porém, é preciso cautela porque as estratégias de ensino não são técnicas neutras “[...] são prenes de intencionalidade” (CUNHA,

1998, p. 27). Ao escolhê-las entre tantas que existem, demonstramos a intencionalidade e concepção de mundo que o docente tem a respeito de homem, a respeito de formação do professor, assim como os objetivos pretendidos em relação à aprendizagem do estudante, em relação aos conteúdos e às atitudes e valores. Muitas vezes podemos anunciar uma intenção, mas, a ação em sala de aula indica intenção distinta podendo levar o estudante a se envolver em uma prática destituída de sentido. A esse respeito Pozo (2002) afirma que

[...] a mudança nas estratégias de aprendizagem não é só uma questão de treinamento procedimental. Nem mestres nem aprendizes se envolverão numa aprendizagem estratégica se seus modelos, implícitos ou explícitos, sobre a aprendizagem supõem que esta é uma tarefa linear, sempre igual a si mesma. [...] esses modelos, enquanto representações sociais ou teorias implícitas, têm uma função simplificadora, cuja eficácia se restringe a contextos específicos, sempre iguais a si mesmos. À medida que em nossa cultura a aprendizagem se complica e diversifica, aprender a aprender, adquirir procedimentos de aprendizagem transferíveis a novos domínios e tarefas, requer também complicar as teorias implícitas da aprendizagem [...]. (POZO, 2002, p. 246).

Por outro lado, “[...] sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras [...]” (CUNHA, 1998, p. 83). É necessário, portanto, analisar por que o ensino transmissivo gera a sensação de monotonia. Em muitos casos, isso se deve à falta de sentido, ao distanciamento do conhecimento em relação à realidade do estudante decorrente da forma como é trabalhado na disciplina. A manifestação da monotonia é uma das evidências de que a significação é mais do que necessária em processos de formação profissional na perspectiva de “[...] que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado, [...] o formal precisa estar dependente das formas significativas de aprendizagem, e não o contrário”. (CUNHA, 1998, p. 66).

A variação de estratégias de ensino é admitida pela maioria dos participantes desde que não implique a omissão do papel do professor formador concebido como o de agente de transferência

dos conteúdos disciplinares, conforme atestam os depoimentos:

Eu vejo assim que há estratégias mil, as mais variadas possíveis. Eu penso que seminário deve existir, mas eu penso que é complicado você manter esse tipo de estratégia o tempo todo. De um lado você se exime da responsabilidade de professor, de expor seu pensamento, de questionar, etc. E você coloca para o aluno a responsabilidade de ministrar as aulas. Os alunos dizem: “há professores que organizam em forma de seminários e não falam mais nada para nós, e está bom, está ótimo, no final do semestre a gente tem a nota, e está aprovado (P6) Não faço, não gosto da prática do seminário, dessa questão de dividir texto e o aluno vai lá apresentar seminário de texto por dois outros elementos, acho que a gente foge da nossa responsabilidade como professor formador, que é uma exposição mesmo que a gente tem que fazer, se expor lá, de explicar o texto, de pegar e fazer essa conexão, essa contextualização, intertextualidade. Quando eu coloco aluno para fazer seminário em minha disciplina inteira eu não vejo qual é a minha contribuição efetiva para formação desse sujeito. (P5).

Os colaboradores da pesquisa reconhecem que o predomínio do ensino transmissivo é uma repetição das práticas de seus antigos professores. Portanto, como afirmou um dos participantes “não tem nada de inovador, a gente continua, continuo trabalhando da mesma forma que os meus professores trabalharam. É o mesmo modelo de aula” (P5).

Revelam uma expectativa de que os estudantes universitários, ao ingressarem, possuam as atitudes que consideram adequadas ao contexto do ensino-aprendizagem na universidade. Por tal razão, não reconhecem como responsabilidade sua contribuir para a aprendizagem de atitudes, provocar a postura de reflexão e de autonomia no processo de formação de futuros profissionais. Essa visão, da maioria dos participantes, está patente no depoimento: “é frustrante porque a gente começa o semestre, vai procurando construir o trabalho, ter o retorno. É frustrante, por mais que a gente tenha o processo de... eu corrijo, devolvo, corrijo, a gente avança muito pouco” (P6). Tal parecer indica, ainda, uma preocupação central com o conteúdo, com resultados imediatos, e pouca com o processo de aprender a aprender, o que é inquietante considerando

que, os profissionais em formação aqui são futuros professores da escola básica.

De forma recorrente, os participantes denotaram reconhecer e valorizar apenas os conhecimentos advindos da leitura dos textos acadêmicos utilizados nas disciplinas. Alguns revelaram reagir com intolerância, desqualificação aos conhecimentos prévios dos alunos: “não pode ser uma resposta simplista, uma resposta do achismo. Tem que ser uma resposta fundamentada” (P7). Para Cunha (1998), nesse tipo de prática, guiada pela forma tradicional e autoritária de docência, “[...] o conhecimento é tido como acabado e sem ‘raízes’, isto é, descontextualizado historicamente, [...] a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor” (CUNHA, 1998, p. 10). Segundo a autora, é preciso “[...] compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado” (CUNHA, 1998, p. 66). Esse significado é construído a partir do que o estudante traz como bagagem cultural, emotiva, profissional, etc.

A ausência de entendimento, a dúvida, a falta de atenção na aula são interpretados, por muitos participantes, como sinal de descompromisso do estudante. Entretanto, cabe destacar que é muito difícil para o estudante manter a postura de atenção diante de algo que diz pouco em relação à sua realidade cotidiana, que se mostra distante. Muito mais interessante do que trabalhar com conhecimentos prontos, com certezas legitimadas e apegar-se ao planejamento, é trabalhar a dúvida como princípio pedagógico, o que “[...] parece dar sentido à possibilidade do aluno percorrer os caminhos de sua própria construção do conhecimento” (CUNHA, 1998, p. 65). A aprendizagem, como processo ativo de atribuição de significados, depende da articulação do conhecimento novo com elementos prévios, familiares ao sujeito, que funcionam como pontos de ancoragem para os primeiros. Encontrar sentido e construir significados no processo de formação profissional é condição imprescindível para a motivação, para a concentração.

A naturalização do ensino centrado na transmissão como elemento mais significativo das representações dos participantes

tem relação com diversos condicionantes epistemológicos, políticos, culturais, dentre outros. Do ponto de vista epistemológico, traduz, na prática docente, pressupostos da ciência moderna positivista, em especial, aquele que

[...] consagra o homem como sujeito epistêmico, mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera a interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto. [...] constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso. (CUNHA, 2005, p. 30).

Do ponto de vista político e cultural, a referida prática docente se explica pelo predomínio na universidade de relações professor-estudantes fortemente hierarquizadas, e pela presença histórica na sociedade brasileira do autoritarismo tanto político como social de que fala Chauí (2000), que perpassa todas as relações sociais, principalmente aquelas caracterizadas pela hierarquia, como as relações familiares e as relações nas instituições educativas em todos os níveis.

## **5 A pesquisa como subsídio para o exercício da Docência**

Em sintonia com a concepção de ensino centrada na transmissão, que emerge das representações dos participantes, a pesquisa aparece, principalmente, como fonte para uma boa aula, se aproximando da perspectiva apontada por Healey (2008) da docência impulsionada pela investigação, como ilustram os depoimentos: “[...] fazer pesquisa me ensinou a preparar melhor as aulas, principalmente as aulas da graduação, porque eu tenho que ler mais, eu tenho que estudar mais, tenho que pensar teoricamente os dados, estudar para analisar os dados, me prepara melhor para ser professor” (P5); “deve me instrumentalizar e me possibilitar a desenvolver minha atividade de ensino” (P7).

Além de subsidiar a ação do professor, na visão de vários autores (DEMO, 1999; CUNHA, 1998; PERRENOUD, 1993; SILVA e GREZZANA, 2009), a pesquisa precisa ser assumida como um princípio

educativo, assegurando a possibilidade, aos estudantes e ao próprio docente formador, de vivenciar e construir atitudes investigativas sobre o próprio ato de ensinar. Contemplando, assim, aspectos que são relegados pelo ensino tradicional, como as atitudes, os afetos, a comunicação, o pensamento crítico e reflexivo (SOARES, 2008).

A relação entre ensino e pesquisa que atribui um papel mais ativo aos estudantes, referida pela maioria dos participantes, é a que se desenrola no contexto da iniciação científica, envolvendo um número restrito de estudantes da graduação como bolsistas. Aqui, o enfoque é ensinar a pesquisar, ou seja, a docência orientada para a investigação (HEALEY, 2008), conforme expresso no juízo: “o professor deve envolver estudantes como bolsistas, no sentido de estar orientando para que eles também já comecem a se envolver desde a graduação com as atividades de pesquisa, para o mestrado” (P7). Trabalham com uma transposição para a graduação, por meio da iniciação científica ou pelas disciplinas de metodologia, da lógica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Paoli (1988) é enfático ao afirmar que, no processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação, configurou-se uma tendência de que a articulação entre ensino e pesquisa se daria especificamente nesses cursos, e a graduação se restringiria a uma “[...] escola de consumo de conhecimento[...]” (PAOLI, 1988, p. 33).

A visão de ensino transmissivo e de pesquisa apenas nos moldes científicos, estritamente voltada para a produção de conhecimento novo, e não como princípio educativo que oportuniza a reconstrução do conhecimento a partir da problematização da realidade e da prática profissional, unânime entre os participantes, tem como pano de fundo a concepção de aprendizagem como retenção de conteúdos. Aprender, para muitos deles, significa acumular a maior quantidade possível de conhecimentos que, por sua vez, oportunizará o desenvolvimento da autonomia, como sinaliza o depoimento: “eu chamo de amadurecimento intelectual, ou seja, a garantia mínima de acesso a alguns conteúdos fundamentais para a formação profissional” (P1). O que revela o entendimento de



aprendizagem como mero reflexo do contexto externo ao sujeito.

Como sugere Zabalza (2004), não se pode confundir 'entender' uma explicação fornecida pelo professor ou pelo texto com 'aprender'

Se somos bons comunicadores, poderemos fazer com que os alunos entendam com rapidez os conteúdos que lhes explicamos, mas isso não supõe que o tenham aprendido, isto é, que tenham integrado conceitos, informações ou práticas novas ao seu repertório de conhecimentos. (ZABALZA, 2004, p. 203).

A autonomia não é algo dado ou surgido de fora para dentro do sujeito. É construída e está intimamente relacionada à geração "[...] de significado e de vontade e intenção criadora" (CONTRERAS, 2002, p.194). É necessário oportunizar, aos estudantes, um processo de identificação de sentidos entre o que se faz e o que se estuda. Assim, priorizar a apresentação de conteúdos alheios reforça a dependência do estudante em relação ao professor, legitimando e intensificando a falta de autonomia do estudante e, conseqüentemente, dele como futuro professor. O autor argumenta que "[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos" (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Alimentar a curiosidade, provocar o conflito cognitivo, dar espaço para a dúvida do estudante, ao invés de cobrar a atenção pura e simples, são posturas que o professor formador precisa desenvolver, pois,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1998, p. 35).

O distanciamento da relação entre ensino e pesquisa advém da dissociação entre teoria e prática na formação de professores. Os

participantes, em sua totalidade, acreditam que primeiro se constrói o arcabouço teórico e depois se vivencia a prática: “nós vamos apreender alguns elementos da escola, tentar fazer uma relação com o que a gente está vendo aqui” (P2). No quadro dominante dos cursos de formação universitária, a tendência é

*[...] tratar todas as disciplinas como teóricas [...] os momentos dedicados às práticas servem para a aplicação de teorias anteriormente estudadas, no sentido de comprovação da teoria na prática. Em lugar da prática alimentar a teoria e fornecer-lhe os elementos para a reflexão, pressupõe-se que a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico. (CUNHA, 1998, p. 82, grifos do autor).*

Na visão da maioria dos depoentes a articulação entre teoria e prática está circunscrita ao componente curricular do estágio, como ilustra a fala de (P1) “só estudar, teorizar, teorizar, não dá conta da realidade. A disciplina de estágio para mim foi fantástica, foi um momento do estudante sair da universidade e ir para as instituições, então, deu outro gás”. Vale ressaltar, todavia, que a simples observação do contexto da prática, por parte do estudante, não se caracteriza como um processo reflexivo e investigativo de articulação entre teoria e prática. É necessária a problematização da realidade, a identificação de aspectos a serem compreendidos a partir da interrelação entre os dados da realidade observada os estudos concernentes àqueles aspectos, a análise e categorização dos dados recolhidos, a interpretação desses resultados de forma a apreender sua complexidade indo além da aparência. É necessária, enfim, “[...] a superação dessa não-intencionalidade[...]” que a atividade tenha coerência entre o objetivo e a finalidade, caso contrário, segundo Vázquez (2007, p. 221), para que a atividade tenha coerência entre o objetivo e a finalidade, caso contrário, ocorrerá uma “[...] inadequação entre intenção e resultado[...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 221), obstaculizando o desenvolvimento da práxis.

## 6 Considerações finais

A análise dos dados nos permitiu concluir que as representações da totalidade dos participantes, acerca da relação entre ensino e pesquisa na graduação, consideram o ensino impulsionado pela investigação realizada pelos docentes ou outros pesquisadores, mas não pelo conjunto dos estudantes (HEALEY, 2008), ou seja, a investigação é percebida, essencialmente, como subsídio para o ensino transmissivo. Nessa perspectiva, o ensino é centrado no professor, e os estudantes atuam como espectadores da pesquisa de outrem.

No que concerne à participação dos estudantes no processo da pesquisa, a visão da totalidade dos depoentes é de que essa se dá, principalmente, no contexto da iniciação científica, inspirada no modelo da pós-graduação, portanto, restrita a um pequeno número de estudantes bolsistas selecionados para acompanhar a pesquisa do professor, revelando uma concepção restritiva e cientificista de pesquisa. Ainda, quanto à participação dos estudantes na pesquisa, a maioria registra que essa pode ser assumida nos marcos da relação entre teoria e prática, essencialmente, no interior dos componentes curriculares de estágio e trabalho monográfico de conclusão do curso, mas numa perspectiva de aplicação da teoria à prática, ou de reconhecimento do contexto escolar.

A racionalidade instrumental parece estar fortemente presente nas representações dos participantes contribuindo para uma visão hierarquizada e aplicacionista acerca da teoria e da prática. Assim, concebem que, na sala de aula da universidade, apenas se teoriza e que a prática somente ocorre nos estágios. O estágio, na forma como grande parte dos participantes o concebem, não problematiza o campo profissional e não ajuda aos estudantes a identificarem caminhos de proposição, de intervenção, de uma possível transformação da realidade. Não chega a se constituir na docência baseada na investigação (HEALEY, 2008), na qual o plano de estudos anima o estudante a aprender através da pesquisa, aprender atitudes essenciais de pesquisa que engendrariam a autonomia profissional diante dos problemas inusitados da prática profissional.

Esses elementos das representações dos participantes se apoiam em uma compreensão de ensino e de prática profissional baseada na reprodução de modelos de antigos mestres. Por isso, a formação de professores centrada na transmissão de conhecimentos embasados em resultados de pesquisas, próprias e de outros estudiosos, pouco esclarece sobre a complexidade cotidiana da docência.

A aula expositiva é reconhecida como indicativo de competência, compromisso e responsabilidade do professor, elemento essencial da sua identidade profissional. A representação em apreço, se articula e se assenta na concepção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos e essencialmente intelectualista, que confunde entendimento do assunto explicado com aprendizagem e não considera que atitudes, valores e habilidades metacognitivas podem ser desenvolvidas na universidade com auxílio da mediação do professor.

Um dos muitos obstáculos a serem questionados e superados na formação de professores são as restrições impostas pelas múltiplas facetas da vida acadêmica. Entre elas, a separação estanque entre docente e estudante, entre professor e pesquisador, entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação que reforça a divisão das relações de produção capitalista. Essa dicotomia impede o desnudamento da complexidade da docência e deixa incompleta a qualificação desses agentes sociais, tão importantes na sociedade contemporânea. A dualidade entre ensino e pesquisa amputa a possibilidade de autonomia e senso crítico na ação dos professores como profissionais.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO . **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo. Cortez,

2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOLL JR., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HEALEY, Mick. Vínculos entre docência e investigação: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald (Org.). **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad**. Espanha: Octaedro editorial, 2008. p 29-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas: SP. Papyrus. 1997.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. São Paulo: Cortez, 1988. (Cadernos CEDES, 22).

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, pectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Sidinei Pithan; GREZZANA, José Francisco. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba: Ibpex, 2009.

SOARES, Sandra. Docência Universitária e Profissionalização – grupo de pesquisa: PROFORME – Vertente pedagogia universitária. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 194-197.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires:

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZABALZA, A. Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.