

ENSINAR PESQUISA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marinalva Lopes **Ribeiro** – UEFS

Introdução

Nos últimos 40 anos, a pesquisa passou a ocupar um espaço de grande visibilidade na universidade brasileira, especialmente em decorrência da expansão contínua, com qualidade, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, particularmente o doutorado que se constitui um lugar privilegiado de produção do conhecimento.

Entretanto, na universidade brasileira, caracterizada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo geral, há uma tendência forte em apartar a atividade de ensino da atividade de pesquisa, mediante sistemas de recompensas diferenciados. Com efeito, no Brasil, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) estimula a atividade de pesquisa, ao exigir que os docentes dos programas de pós-graduação produzam um determinado número de trabalhos científicos a cada ano, o que se constitui parâmetro para credenciar ou descredenciar os referidos programas. A atividade de ensino, no entanto, parece não participar desse mesmo “*ethos elitista*”, na medida em que o *currículo lattes* do professor universitário não é pontuado significativamente pela qualidade da sua prática docente, fazendo com que esse profissional iniba-se no investimento substancial em práticas inovadoras. Nesse sentido, Court (1987, apud Hughes, 2008) chega a afirmar que os profissionais com perfil investigativo baixo ou nulo, com mais carga de trabalho docente ou administrativo, provavelmente se verão como cidadãos de segunda classe na educação superior do futuro.

O ensino e a aprendizagem da pesquisa dependem de inúmeros fatores, como por exemplo, o Departamento ao qual pertence, o tipo de disciplina que ministra (duras puras, leves puras, duras aplicadas e leves aplicadas) e o modelo epistemológico que embasa a prática docente (HEALEY, 2008). Há práticas pedagógicas, com efeito, centradas no professor, na transmissão de conhecimentos, nas quais os estudantes atuam como espectadores, recebem informações sobre os resultados das pesquisas, em especial aquelas do interesse dos acadêmicos; contudo, há práticas que priorizam os processos e os problemas das pesquisas, de modo a implicar direta e profundamente os estudantes, a fim de potencializar sua aprendizagem.

Diante desse cenário, questionamos: Existem influências da pesquisa no ensino? Como se dá a articulação entre ensino e pesquisa na formação do professor da escola básica? Os estudantes demonstram disposição para se envolver no ensino com pesquisa na sala de aula?

Este texto, baseado em resultados de um estudo de cunho quantitativo, busca responder a essas indagações. Realizado numa rede de pesquisadores de nove instituições, o estudo contou com depoimentos de 116 estudantes de diversos cursos de licenciatura situados nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, resultantes de entrevistas semiestruturadas.

Na busca de resposta aos questionamentos postos, apresentamos os sentidos das palavras ensino e pesquisa, a fim de verificar a existência de articulação entre essas duas atividades. Na sequência, procuramos referências que nos ajudassem a entender como acontece a formação do professor em pesquisa. Por fim, trazemos os achados do estudo, que são analisados com base nos referenciais teóricos e apresentamos as considerações conclusivas.

Sentidos da palavra ensino

O ensino, uma das tarefas mais representativas, universais e complexas da ação docente, tem sido expresso por uma série de verbos como: ensinar, instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar (GIL, 2007), que indicam uma diversidade de sentidos para essa prática. Atualmente, ensino abarca todas as atividades e experiências que contribuem para a aprendizagem do estudante. Mesmo assim, muitos autores se esforçam para defini-lo. Para García (1999), o ensino é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto organizado e institucional, a qual pressupõe uma interação entre formador e formando, objetiva a mudança e contribui para a profissionalização de sujeitos. Nessa prática, o autor salienta a participação consciente e a boa vontade explícita dos sujeitos envolvidos no processo de consecução dos objetivos traçados.

Para Rios (2006) e Hargreaves (2004), o ensino formal, ou seja, enquanto uma ação intencional e organizada que se articula à aprendizagem, é um exercício de mediação que se produz na relação com os alunos, considerando o saber que eles já

possuem e a realidade, de modo a estimulá-los a posicionarem-se criticamente diante do instituído e a modificá-lo, caso seja necessário. Quer dizer, o ensino é um trabalho de transformação, de estímulo à criatividade e à inventividade. Envolve, dentre outros, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, a utilização da pesquisa e o trabalho em equipes e em redes.

O ensino, nessa ótica, portanto, está longe de se “dar”, de ser uma técnica gerada para produzir resultados aceitáveis nas provas, mas, é algo que se faz no trabalho conjunto dos professores com seus alunos, cujo papel social é engajar-se com a multiplicidade de linguagens, de códigos e culturas, a fim de atender às demandas sociais e culturais e transformar o mundo.

Sentidos da palavra pesquisa

A palavra pesquisa originou-se do termo espanhol *pesquisa* e adquiriu diversos sentidos: indagação sistemática e autocrítica; busca; investigação, inquirição; procura, informar-se, perguntar; transferência de tecnologia, pesquisa ativa, consultoria, registro de patentes, solução de problemas sociais e tecnológicos; criação de software (BAGNO, 1998; BARNETT, 2005; STENHOUSE, 2007). Os indivíduos desenvolvem tal atividade baseados na curiosidade estável e no desejo de compreender uma situação, de contestar dogmas, o senso comum, teorias e maneiras de pensar defendidas pela maioria, pelas autoridades ou ainda dominar melhor o ambiente físico e humano.

Pesquisar, como refere Chizzotti (2001), é uma atividade cotidiana que sistematiza e amplia a compreensão dos acontecimentos e orienta as decisões dos seres humanos. Assim, quanto mais complexos forem os problemas e as decisões a serem tomadas, para se garantir uma ação mais coerente, exigem-se que as informações sejam mais fundamentadas e sistematizadas.

A atividade de pesquisa resulta no avanço do conhecimento, na ampliação da compreensão do mundo e na solução de problemas cotidianos, de modo a trazer incontáveis benefícios sociais e econômicos para a população. Mas, além dos resultados positivos, a pesquisa pode ser utilizada com uma finalidade negativa, ou seja, aumento dos bens ou do poder pessoal em detrimento dos bens e do poder da coletividade.

Na universidade ou em instituições oficiais, o desenvolvimento de pesquisas é um meio privilegiado de os profissionais progredirem na carreira, obterem subvenções e manterem viva uma equipe de pesquisa (VAN DER MAREN, 1995). Em outros termos, outorga credibilidade às pessoas que possuem um currículo com uma extensa lista de publicações (HUGHES, 2008).

Mas, nem sempre foi assim. Os seres humanos em busca de respostas para suas indagações, recorriam às revelações divinas, à autoridade de uma casta instruída, ao saber tradicional ou à opinião aceita. A curiosidade é sempre perigosa, admite Stenhouse (2007), porque conduz à inovação intelectual que traz consigo uma pressão em prol da mudança social. A pesquisa, nesse sentido, apresenta uma heresia para aqueles que estão respaldados na fé, na autoridade e na tradição. Porém, adverte o autor, sem dar prosseguimento de forma organizada à curiosidade, não poderíamos manter nossa vida social, já que a pesquisa contribui para o melhor conhecimento dos problemas que emergem de diversos âmbitos da nossa realidade e dão subsídios para transformá-la.

Tanto estudantes quanto professores realizam pequenas pesquisas no seu cotidiano. Mas, o que distingue uma pesquisa de uma experiência pedagógica, na sala de aula, é o rigor e o método com o qual uma experimentação é desenvolvida. As maneiras mais acertadas para a busca dessas informações têm sido descritas e sistematizadas pelos pesquisadores como exemplos eficazes a serem seguidos.

No passado, o professor pesquisador se distinguia daquele que não investigava a partir da área de sua atuação: se pertencia às humanidades, era considerado unicamente acadêmico; os pesquisadores, pelo contrário, eram das ciências. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, cada vez mais se faz necessário renovação e inovação da tecnologia, complexificação da pesquisa e a mais elevada qualificação desses profissionais. Existe uma constelação de instituições, além das universidades, dos laboratórios industriais e estatais, que se converteram em organizações de conhecimento e de aprendizagem. Em consequência, garante Scott (2008), o ecletismo da pesquisa superou tal distinção.

A articulação entre ensino e pesquisa

São inúmeros os estudos interessados em desvendar a existência de vínculos entre o ensino e a pesquisa. Entretanto, eles não são concludentes, não têm conseguido desvelar a natureza da conexão entre ambos, nem a existência de tais conexões; põem em dúvida o efeito da pesquisa sobre a docência de qualidade (JENKINS, 1998; BREEW y BOUND, 1995 apud HUGHES, 2008).

Hughes (2008) destaca cinco mitos sobre a articulação entre ensino e pesquisa:

1. *Benefício mútuo entre o ensino e a pesquisa.* Essas duas atividades aparecem nas pesquisas como atividades muito diferentes e incomparáveis. A pesquisa tem como objetivo formular perguntas e gerar novos conhecimentos. O processo de aprendizagem é compartilhado tanto pelo ensino quanto pela atividade de investigação. A pesquisa não consolida a docência, podendo até, em alguns casos, ter um impacto negativo;

2. *Uma relação generalizável e estática.* Tanto a pesquisa quanto o ensino são dinâmicos e estão sujeitos às mudanças de tempo e do contexto, de modo que os vínculos entre as duas atividades podem ser fortes ou fracos, diretos ou indiretos, positivos ou negativos;

3. *De separar o saber da pesquisa e a docência.* O saber é a peça chave das duas atividades. Constitui-se a partir de interpretações novas e críticas sobre o que já se conhece, uma atividade necessária e por vez condição prévia de uma boa investigação e de uma boa docência. Por conseguinte, acrescenta Hughes (2008), as instituições deveriam esforçar-se mais para fomentar um saber de qualidade como meio para melhorar tanto a docência quanto a pesquisa.

4. *Da superioridade do professor pesquisador.* As provas da suposta superioridade ainda não existem. Embora as promoções e os níveis salariais dos professores, nas universidades, estejam condicionados aos resultados das pesquisas, é provável que existam algumas disciplinas e níveis de formação em que os estudantes podem beneficiar-se de contar com um professor pesquisador, o que não significa que todos sejam superiores àqueles docentes não implicados em atividades de pesquisa;

5. *Do estudo desinteressado da relação entre pesquisa e docência.* Esse desinteresse é questionado na medida em que são os próprios acadêmicos com atividades de pesquisa que têm impulsionado e fomentado o debate sobre a relação entre as duas atividades. Parece haver um desejo de proteger os recursos para a pesquisa até que não apareçam dotações de recursos para fomentar boas práticas docentes. Além disso, a defesa da pesquisa por parte dos

pesquisadores pode ser uma resposta ao incremento do trabalho administrativo que tem sobrecarregado os professores.

A separação entre as funções de ensino e de pesquisa nas universidades latinoamericanas é histórica. No México, por exemplo, a pesquisa é desenvolvida em instituições, centros, departamentos ou escolas independentes da estrutura acadêmica e administrativa das universidades, o que favorece o distanciamento entre a pesquisa e a docência. Tal cenário faz com que professores sejam estimulados mais à primeira atividade do que à segunda atividade na graduação, já que as condições são mais favoráveis à pesquisa do que ao exercício da docência (COIÇAUD, 2008).

Diferentemente desse modelo, no que diz respeito à produção do conhecimento, a universidade alemã esteve influenciada pelos ideais educativos de Humboldt, que em 1810 fundou a Universidade de Berlin, cujo objetivo primordial era tornar-se um centro de ciência pura, de pesquisa e de ensino da ciência, mais do que uma instituição formadora de profissionais.

Nos debates que antecederam a criação da primeira universidade brasileira, pelo governo federal, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920, havia duas posições contrastantes: aquela que defendia instituir a pesquisa como núcleo da instituição universitária, além da formação profissional, tornando-a um foco de cultura, de criação e disseminação da ciência, e aquela posição que defendia a formação de profissionais como função primordial (FÁVERO, 1999). No entanto, segundo Guimarães (2002), é provável que apenas em quatro universidades a atividade de pesquisa foi pensada como missão institucional inaugural: a USP, a Unicamp, a UnB e a Universidade do Norte Fluminense (UENF).

No Brasil, vale acrescentar, o surgimento e a consolidação da pós-graduação e do ensino superior foram marcados pelos modelos francês e americano. A pós-graduação, influenciada pelo modelo americano, foi estruturada em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) mas, dada a dinâmica da realidade e à formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, aos poucos foi sendo redesenhada.

Nos anos 1970 era urgente formar os docentes do ensino superior, a fim de elevar o seu padrão de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da viabilização de significativos investimentos financeiros, da preparação adequada de pesquisadores, da formação de técnicos e de intelectuais de alto nível, para fazer face às

demandas de desenvolvimento previstas no projeto de modernização nacional (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

O governo militar, após o golpe de 1964, induziu a demanda da pós-graduação ao direcionar a ascensão da carreira docente a partir da obtenção dos títulos de mestre e doutor e promoveu o desenvolvimento e a produção da pesquisa científica e tecnológica, ainda que dentro dos limites da repressão e do autoritarismo (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Para se ter uma ideia da velocidade de crescimento do parque científico e tecnológico brasileiro, durante a década de 70 foram criados cerca de 800 novos cursos de mestrado e doutorado.

Convém ressaltar que “a concentração da pesquisa na pós-graduação leva a existência de uma ‘dupla rede’ no ensino superior: na graduação, a docência; na pós-graduação, a pesquisa, fragmentando e hierarquizando as atividades acadêmicas” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 541). Com efeito, constata-se a ausência de laços entre atividades de ensino na graduação e atividades de pesquisa. “Em outros termos, a concomitância da docência e da pesquisa na prática docente não produz necessariamente uma articulação dessas duas atividades na formação da graduação” (QUÉBEC, 1998, p. iv).

A formação em pesquisa

O termo formação é definido no *Dictionnaire actuel de l'éducation* como:

Conjunto de atividades, situações pedagógicas e meios didáticos tendo por objetivo fortalecer a aquisição ou o desenvolvimento do saber (conhecimentos, habilidades, atitudes) com vistas ao exercício de uma tarefa ou de um emprego; conjunto de conhecimentos teóricos (conceitos, princípios), do saber-fazer e das atitudes que capacitam alguém a exercer uma ocupação, um trabalho ou uma profissão (LEGENDRE, 1993).

A partir dessa definição, torna-se necessário que o ensino tome a pesquisa como princípio educativo, isto é, crie as ferramentas cognitivas necessárias para que os estudantes universitários, futuros professores, possam compreender, de forma progressiva e em um processo de reconstituição permanente, conhecimentos, atitudes, destrezas e habilidades (COIÇAUD, 2008).

Neste mundo que exige de cada indivíduo a busca de novas explicações e o alcance de uma compreensão cada vez mais abrangente dos fatos, dos atos e das realidades, cabe ao professor a compreensão prática do que significa a metodologia científica e tornar-se

investigador de sua própria atuação docente, já que ele se encontra rodeado por abundantes oportunidades de investigar e de comprovar a teoria educativa.

Ademais, o professor com a competência investigativa pode educar pela pesquisa, isto é mobilizar a curiosidade, o prazer da descoberta, a busca de informações e a autonomia na produção de conhecimentos. Com efeito, para Chizzotti (2001, p.106), “esse ensino é indispensável para tempos em que a percepção de um mundo fluente suplantou concepções estáticas de um mundo estabelecido do qual se podiam extrair conclusões imutáveis e duráveis para sempre”.

Os modelos de formação inicial orientados para o desenvolvimento da competência investigativa, assevera Esteves (2002), fazem parte integrante do paradigma da teoria crítica que trouxe o questionamento dos valores filosóficos, sociais e políticos e a defesa de uma função emancipatória da ação educativa.

Nesse sentido, defende-se que os futuros professores tornem-se pesquisadores ativos, autônomos e não receptores passivos do conhecimento, o que sugere destrezas e ferramentas conceptuais apropriadas para refletirem criticamente, investigarem sobre as experiências que ocorrem na escola e na sociedade e modificarem as condições do seu trabalho. Nesse processo formativo, o questionamento reconstrutivo passa a ser um desafio comum aos sujeitos, tendo em vista que o docente tem o papel de ampliar horizontes e possibilidades, ajudando os estudantes no desenvolvimento de processos complexos de reflexão (DEMO, 1997; ESTEVES, 2002).

O planejamento do ensino com pesquisa inclui o trabalho em pequenos grupos, a seleção e organização dos conteúdos significativos para compreender as características dos trabalhos de produção científica, propostas de estratégias metodológicas, de tal forma que os estudantes tornem-se capazes de elaborar um desenho de investigação e de levá-lo à prática.

O ensino com pesquisa na formação inicial de professores prioriza a construção de conhecimentos relevantes sobre a prática pedagógica; o desenvolvimento de competências e valores decisivos ao professor, como o espírito crítico, a autonomia, atitudes exigentes e pragmáticas em relação à pesquisa; o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita de textos científicos. Além disso, implica a formação do *sujeito epistêmico*, processo que envolve várias etapas: o *sujeito de trânsito*, aquele que consegue passar da etapa de dar respostas à etapa das perguntas, deixando de lado as certezas, crenças e saberes; o *sujeito de opinião*, que cultiva o prazer de pensar e o desejo de saber; e o *sujeito da argumentação fundada*, que

desenvolve habilidades para fazer valer suas razões e demonstrar, com convicção, procedimentos metódicos e sistemáticos e que está fazendo parte de um processo de diálogo permanente com autores que também perguntaram, pesquisaram e escreveram sobre o tema ou problema (COIÇAUD, 2008).

De acordo com Coiçaud (2008), as práticas de ensino dos docentes pesquisadores são valorizadas pelos estudantes, pois aqueles professores que ensinam conteúdos a partir dos seus projetos de pesquisa, os transmitem de forma diferenciada, mostrando os processos de construção. O fato de os estudantes poderem comparar suas ideias com as dos espertos, favorece a aprendizagem de conteúdos relevantes, gera uma forte motivação e uma aprendizagem significativa. Além disso, as agências de fomento como a Capes, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e as Fundações de Amparo à Pesquisa dos diversos Estados da Federação, passaram a desenvolver diferentes programas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC, que objetiva “despertar vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação e contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores” (BRASIL, 2010).

Por fim, convém assinalar que formar os estudantes em pesquisa leva tempo, esforço e atitude de colaboração. Nesse sentido, tal formação deve estar pautada em um novo paradigma, que desconsidera o ensino do método científico de forma linear e sequenciada, o qual resulta num somatório de dados pouco relevantes e de pequena compreensão. Coiçaud (2008) propõe, em contrapartida, classes de ensino com pesquisa com criatividade suficiente para gerar nos estudantes uma atitude positiva a respeito da produção de conhecimentos.

Influências da pesquisa no ensino

Apesar da dificuldade em articular as duas atividades, professores universitários concordam com a ideia que a pesquisa influencia positivamente o ensino (HENSLER, 1997). Há modelos que comprovam essa crença, mas há modelos que mostram uma relação negativa e ou a falta de relação entre essas duas atividades, como podemos verificar abaixo, no quadro organizado por Hensler (1997, p.5), que apresenta o resumo de oito modelos explicativos da relação entre ensino e pesquisa:

Principais modelos explicativos da relação entre o ensino e a pesquisa

Modelo	Elementos de prova exigidos
Relação negativa entre o ensino e a pesquisa	
Recursos limitados	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma relação negativa entre o tempo consagrado à pesquisa e o tempo consagrado ao ensino. • Há uma relação negativa entre o desempenho no ensino e o desempenho na pesquisa.
Personalidades opostas	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma relação negativa entre as qualidades da personalidade exigidas pela pesquisa e aquelas exigidas pelo ensino. • Os pesquisadores são solidários. O ensino é baseado nas relações interpessoais
Recompensas divergentes	O ensino e a pesquisa buscam sua motivação em diferentes sistemas de recompensa.
Relação positiva entre o ensino e a pesquisa	
Senso comum	O desempenho em pesquisa é uma condição prévia para um ensino de qualidade.
Modelos de excelência correlacionada	A pesquisa e o ensino exigem qualidades similares (desempenho elevado, criatividade, curiosidade intelectual, análise crítica, etc.).
Ausência de relação entre o ensino e a pesquisa	
Diferença da natureza	A pesquisa e o ensino não se alicerçam sobre uma dimensão comum.
Personalidades diferentes	Os atributos da personalidade dos docentes e os dos pesquisadores não têm elementos comuns.
Financiamento burocrático	Financiando o ensino e a pesquisa de maneira independente, obtém-se uma melhor alocação dos recursos, o que permitirá aumentar a qualidade dos dois tipos de atividades.

Após a análise de 58 pesquisas publicadas entre 1949 e 1992 sobre a relação entre pesquisa e ensino, conclui-se que “a crença geralmente aceita de que ensino e pesquisa universitários mantêm ligações inseparáveis é apenas um mito” (HENSLER, 1997). Essa conclusão é confirmada por Feldman (1987, apud HENSLER, 1997, p.6): “A probabilidade de que a produtividade em pesquisa influencie positivamente a qualidade do ensino é extremamente fraca” e por Stenhouse (2007), quando refere que a pesquisa não influencia

diretamente o ensino: oferece hipóteses, quer dizer, conclusões provisórias, cuja aplicação cabe ao professor comprovar em sua sala de aula; oferece descrições de casos ou generalizações de casos ricos em detalhes para proporcionar a possibilidade de comparações com os casos da sala de aula. Para esse autor, a melhoria da escolaridade depende do desenvolvimento do que chama “arte de ensinar”. Mas, se o professor deseja usar a sua sala de aula como um laboratório de pesquisa, necessitará de mais tempo para planejar e refletir, já que a grande barreira para o aperfeiçoamento do ensino é o peso inexorável da carga horária da docência, na atualidade.

O que mostram os dados

Os dados produzidos pelo estudo foram organizados em duas categorias que apontam aspectos para a nossa reflexão sobre a relação entre ensino e pesquisa:

A relação entre ensino e pesquisa na sala de aula

Os depoimentos dos sujeitos deste estudo confirmam os achados anteriormente apresentados, no que se refere à desarticulação entre as atividades de ensino e de pesquisa na universidade. No lugar da tão propalada indissociabilidade, a pesquisa tem sido enfatizada em detrimento do ensino, em alguns cursos de graduação. Com efeito, a atividade docente, frente à atividade investigativa, tem se mostrado insignificante para a obtenção de subvenções, a promoção acadêmica, a recompensa salarial, o aumento da autoestima do professor pesquisador, além do reconhecimento social, garantem Monereo e Pozo (2003). Em consequência, alguns docentes têm se mostrado descompromissados com a docência, como podemos evidenciar no depoimento do estudante: *“Esse professor na aula tava lendo jornal! Ele não estava dedicado à aula, mas em se tratando da pesquisa dele, quem é orientando dele não tente arrumar outro trabalho que não vai conseguir, a não ser que largue a orientação, porque realmente todo dia aquele cara tá aqui, até sábado até meio dia...”* (Participante 29); *“ta sempre se falando e buscando a pesquisa, ta bem explícito no curso de História”* (Estudante 117). Tais depoimentos confirmam o que refere Cury (2004) sobre a existência de uma “dupla rede” no ensino superior, na medida em que a graduação ocupa-se com a docência, enquanto a pós-graduação com a pesquisa.

Convém ressaltar, a pesquisa sobre a qual se referem muitos sujeitos, é evidenciada apenas no discurso do professor: *“quando o discurso dele tá em paralelo com as discussões atuais sobre tal assunto e aí ele tá antenado com isso ou então (mediante) o próprio currículo dele”* (Estudante 117). Quer dizer, não aparecem evidências da relação entre ensino e pesquisa na prática educativa do docente. Ao contrário, por pesquisa se entende o trabalho de conclusão de curso (TCC) ou as investigações realizadas pelos pesquisadores nos grupos de pesquisa a que pertencem, como vimos anteriormente, quando nos referimos ao ensino centrado no professor: *“Você só tem o que é chamado de trabalho de conclusão, TCC 1 e 2, que já é direcionado pra isso. Mas, todas essas matérias são completamente voltadas para a discussão científica, mas não de sua pesquisa, não da sua problemática, do seu objeto, não, é do objeto e problemática do professor.”*

Sendo assim, não é de admirar que a relação entre ensino e pesquisa ainda esteja fragilizada no ensino superior, o que confirma os achados de outros pesquisadores anteriormente referidos: *“não é muito comum a gente ver essa relação”* (Participante 103). Ora, se concordarmos com García (1999) e Stenhouse (2007), que o ensino e a pesquisa objetivam a mudança e a busca de informações fundamentadas e sistematizadas, a fim de responder indagações sistemáticas e autocríticas, podemos inferir que pouco se tem feito, na sala de aula do ensino superior, em termos de ensino com pesquisa, como mostramos com base nos dados coletados e produzidos neste estudo.

No lugar de desenvolver uma prática baseada no *questionamento reconstrutivo*, grande parte dos docentes apresenta resultados de suas próprias produções: *“os professores mostram alguns trabalhos que eles fazem, às vezes trabalham com alguns textos, aí eles mostram as produções”* (Participante 92).

Outros, já não agem dessa maneira, pois investigam áreas diferentes das disciplinas que ministram: *“tem professores que às vezes fazem trabalhos de pesquisa em uma área que não tem muita relação com aquele conteúdo que está trabalhando, aquele assunto daquela disciplina”* (Participante 92).

Ainda há aqueles que, mesmo não realizando pesquisa com os temas estudados nas disciplinas que ministram, incentivam a pesquisa fora da sala de aula, de modo a despertar o interesse dos estudantes pela investigação: *“como na sala de aula não dá tempo de a gente tá fazendo essa discussão, então a gente pesquisa fora e isso incentiva a gente a tá estudando, assistindo as aulas”* (Participante 95). *“Tem três disciplinas no curso que a gente precisa escrever um projeto e a gente tem que ir pesquisar. Inclusive, em algumas, a gente tem que ir a*

campo pesquisar e às vezes o professor não acompanha tão bem esse processo, mas ele orienta a você fazer, aí você acaba indo fazer” (Participante 115).

A despeito dessa realidade, práticas emergentes de formação pela pesquisa podem ser vislumbradas. Estudantes certificam vivenciar propostas de ensino em que se estuda determinado tema mediante a pesquisa, na sala de aula, realizada pelos estudantes com a mediação dos docentes: *“Recentemente, numa turma nossa de Geografia, ela trabalhava os quatro semestres de estágio com um projeto de pesquisa e, no semestre passado, foi apresentado o resultado e a maioria dos estudantes participou realmente e ficou muito satisfeita com isso, porque eles puderam estruturar uma pesquisa, analisar em campo como se dá a realidade”* (Participante 108); *“A gente tem uma disciplina que trabalha a modelagem pesquisando sobre a modelagem e agora vai ter um grupo de extensão pesquisando sobre isso. Na sala de aula, percebo essa relação, sim”* (Participante 109).

Tais práticas são valorizadas pelos estudantes, ao se referirem à importância da relação entre ensino e pesquisa: *“Acredito que seja de extrema importância, para que não sejamos apenas receptores, mas também transformadores e ampliadores de conhecimento e, principalmente, possamos vincular melhor a formação teórica com a prática”* (Participante 8).

Na atualidade, afirmam Monereo e Pozo (2003), cada vez mais é difícil encontrar saberes absolutos, indiscutíveis, aceitos por todos, tornando-se um desafio a superação de visões positivistas que concebem o conhecimento como algo absoluto, o que implica formar os estudantes, futuros professores, para a autonomia, mediante o ensino com pesquisa. Mas, na realidade, a correlação entre ensino e pesquisa é muito baixa, como apontamos anteriormente. Com efeito, trata-se *“de contextos de atividade muito distintos, com objetivos, atores, exigências e formas de organização e interação claramente diferenciadas que em nenhum caso podem superpor-se nem confundir-se”* (MONEREO; POZO, 2003, p. 22). Não obstante, um estudante afirma: *“Existem alguns esforços, para que o ensino e pesquisa estejam juntos e que isso traga uma qualidade melhor do ensino e da aprendizagem na sala de aula”* (Participante ML10).

Interesse e disposição dos estudantes pelas atividades de pesquisa

A “sociedade do conhecimento” em que vivemos tem demandado um outro perfil de estudante com novas habilidades e competências, dentre as quais, as habilidades interpessoais e de trabalho em grupos, de resolução de problemas, de aprender por conta própria ao longo da vida, de desenvolver um pensamento crítico, de comunicar-se de forma oral e escrita e de tomar decisões ajustadas (MONEREO; POZO, 2003), que são habilidades requeridas ao pesquisador. Nesse sentido, grande parte dos sujeitos deste estudo informam que têm interesse na realização de atividades de pesquisa. Mesmo que alguns tenham revelado o pouco empenho de seus professores pela pesquisa, a maioria dos estudantes revelou disposição para assumir uma proposta de ensino com pesquisa, como mostra este depoimento: *“Gostaria de poder dedicar-me à pesquisa, ampliar meu repertório, conhecer mais. O que mais me interessa é analisar fatos, refletir a partir de ações, dialogar com autores, ir além do que a aparência nos mostra”* (Participante 69).

Outros estudantes queixam-se que essa atividade ainda se encontra restrita a grupos de pesquisa com a participação de uma parcela limitada de bolsistas, como se pode perceber neste depoimento: *“A pesquisa não está aberta a todos, nem todos têm acesso já que os grupos são formados com aqueles mais próximos do professor”* (Participante 108).

Há ainda estudantes que justificam seu desinteresse pela falta de tempo, pois necessitam trabalhar, como podemos observar nos depoimentos que seguem: *“Tenho interesse, porém acredito que esta atividade requer uma disponibilidade de tempo (trabalho 8 horas e estudo 5 noites), creio que não seria possível”* (Participante 77). *“Sabemos que pra fazer parte de um projeto de pesquisa e conseguir bolsa, é importante ter um recurso financeiro para a gente se dedicar só aos estudos”* (Participante 101).

Todavia, mesmo diante das mesmas dificuldades, outros estudantes apresentam posicionamentos diferentes, destacando características que fazem parte do perfil de um pesquisador: *“Aqui na universidade mesmo, muitos estudantes tanto estão estudando quanto pesquisando. Olha, não é fácil estudar e pesquisar, é necessário tempo, determinação, responsabilidade e ter em meta duas coisas: você tem que ser bom tanto na licenciatura, quanto na pesquisa”* (Participante 105).

A essas características, soma-se o interesse. Este é apontado como fator que facilita ou dificulta a opção dos estudantes pela pesquisa, como se percebe no seguinte testemunho: *“Condição eu sempre acho que tem, mas depende do interesse. A gente percebe que muita gente entra na universidade simplesmente para ter um diploma de graduação, mas outros entram com interesse de pesquisar, de conhecer mesmo”* (Participante 106).

A análise dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa nos mostra que a disposição dos estudantes pelo ensino com pesquisa vai depender de inúmeros fatores. Mesmo no ensino superior, parece ainda não existir uma cultura em formar estudantes pesquisadores, que aprendam a aprender com autonomia, uma vez que o ensino praticado, muitas vezes, está baseado no paradigma tradicional que privilegia a repetição e a memorização em detrimento da produção do conhecimento, é o que podemos concluir, a partir de depoimentos como o que segue: *“Eles tentam unir o ensino à pesquisa, mesmo que às vezes haja resistência, porque há muita resistência para pesquisar”* (Participante 110).

Nesse sentido, muitos estudantes rejeitam a proposta de ensino com pesquisa, apresentando argumentos tipo: *“Muitos não têm interesse em seguir uma carreira acadêmica”* (Participante 82); *“São poucos os alunos com essa disposição”* (Participante 83); *“É uma proposta complicada, pois falta incentivo e motivação”* (Participante 91).

Outros estudantes, mais cautelosos, preferiram não generalizar: *“Acho que é relativo”* (Participante 92); *“Generalizando, eu digo não, porque quando o professor falta, todo mundo fica feliz. E num trabalho de pesquisa, mesmo que o cara falte, você vai ter que ir lá fazer e isso às vezes entra pelo sábado e domingo”* (Participante 93).

Outros depoimentos deixam antever que a formação profissional nem sempre é levada a sério por parte de muitos estudantes, como se pode depreender dos testemunhos que se seguem: *“A gente vê muitos alunos tratando o ensino com muito descaso[...] não estão assumindo o seu verdadeiro papel de aluno, de aprendiz”* (Participante 96); *“Tem alguns que entraram na universidade só para ter um diploma e fazer alguns concursos”* (Participante 107).

Apesar dessa realidade conflitante, podemos inferir que quando estimulados, os estudantes, futuros professores, mostram-se dispostos a assumir uma proposta de ensino com pesquisa: *“Se a gente tiver uma turma formada com pessoas extremamente interessadas, que tenha gosto pela educação, que queira a educação, que queira trabalhar, que queira ser professor, que queira ser profissional de alguma forma, pode tocar o ensino com pesquisa que vai”* (Participante 97).

À guisa de conclusão

Se é verdade que a pesquisa constitui-se instrumento para questionamento e transformação da realidade, necessário se faz que o ensino, desde as séries iniciais, esteja centrado nos alunos, isto é, organizado no sentido de formar indivíduos críticos, que pensem de modo reflexivo, construam os conhecimentos de forma autônoma, sejam capazes de tomar decisões, de cooperar, de comunicar o que sabem, de colocar-se no lugar do outro, o que é possível mediante o ensino com pesquisa.

Contudo, a pesquisa mostra-se ainda apartada da prática pedagógica de parte dos docentes das licenciaturas, o que nos leva a crer que parecem não compreender a necessidade premente de ministrar um ensino que privilegie não a reprodução, mas a produção de conhecimento.

Ora, se é desejável a articulação entre ensino e pesquisa, parece ser necessário uma mudança de paradigma para a docência. Nesse caso, o conhecimento seria produzido pelos estudantes em parceria com os docentes, mediante o ensino com pesquisa, na sala de aula. É provável que agindo assim, os pesquisadores experientes exerceriam grande influência na formação de professores pesquisadores, atividade não limitada apenas aos bolsistas privilegiados que frequentam os núcleos de pesquisa, além de contribuir para a melhora da articulação entre ensino e pesquisa.

No caso dos estudantes economicamente desfavorecidos, o ensino com pesquisa mostra-se mais democrático, ao possibilitar que todos os estudantes, na sala de aula, tenham oportunidade de desenvolver destrezas e habilidades conceituais apropriadas para a construção de conhecimento, já que, de modo geral, justificam o desinteresse pela falta de tempo e dificuldade econômica.

Por fim, é provável que mediante um ensino com pesquisa, os futuros professores se tornem autônomos, definidores ativos da qualidade do ensino, isto é, sejam capacitados a refletir sobre as situações pedagógicas, diagnosticando-as e desenvolvendo meios para transformá-las.

Referências

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

CURY, Carlos Jamil. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

COIÇAUD, Silvia. **El docente investigador**: La investigación y su enseñanza en las universidades. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

ESTEVES, Maria Manuela. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores**: um estudo. Lisboa: 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**. N.10, jan/abr.,p.16-32, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Reinaldo. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. **São Paulo em Perspectiva**. [online]. 2002, vol.16, n.4, p. 41-47.

HENSLER, Hélène. L'impact positif de la recherche sur l'enseignement universitaire; mythe ou réalité? **Le trait d'union**, v. 4. n. 4, p. 4-7 1997.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEALEY, Mick. Vínculos entre docencia e investigación : relexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado em la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.).**Para una transformación de la universidad**. Barcelona, España: Octaedro, 2008, p.93-107.

HUGHES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald (Ed.).**Para una transformación de la universidad**. Barcelona, España: Octaedro, 2008, p.29-44.

LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montreal: Guérin; Paris: ESKA, 1993.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. In: MONEREO, Carle y IGNAC, Juan (Orgs.). **La universidad ante la nueva cultura educativa**. Madrid: Editorial Síntesis, 2003.

QUÉBEC, Canadá. **Recherche, création et formation à l'université**. Conseil Supérieur de l'éducation. Avis à la ministre de l'éducation. Québec, Canadá, 1998.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Comprender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOTT, Peter. Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad**. Barcelona, España: Octaedro, 2008, p. 75-91.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 6 ed. Madrid: Morata, 2007.