

QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES PESQUISADORES

Sandra Regina **Soares** – PPGEDUC/UNEB

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de profissionais é a missão da universidade de maior impacto social, seja pelo contingente de pessoas que abarca, seja pelo efeito multiplicador da ação de seus egressos, se bem formados, no enfrentamento dos problemas da sociedade relacionados às respectivas áreas profissionais. Nesse sentido, a universidade está exigida a formar cidadãos e profissionais autônomos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria das condições de vida de toda a sociedade na qual está inserida.

A qualidade dessa formação é um desafio de crescente complexidade no cenário de democratização do acesso à universidade, de jovens oriundos de segmentos sociais diversificados e de categorias antes excluídas. Esses estudantes, diante da precarização da escola pública, via de regra, ingressam com muitas fragilidades, no que concerne a competências necessárias para os estudos superiores como de leitura e interpretação de textos, de produção autônoma do pensamento reflexivo e das ferramentas necessárias para as aprendizagens complexas, além de pouca maturidade emocional, própria da condição de recém-saídos da adolescência. Tal perfil de estudante exige do professor, muito mais do que o domínio do conhecimento específico e o dom da oratória, exige o entendimento de seus códigos culturais e seus potenciais de desenvolvimento como pessoas e futuros profissionais, o estabelecimento de relações mais próximas e afetivas e a alteração dos métodos de ensino vigentes.

A complexidade crescente dessa formação se explica, ainda, pelo impacto na vida das pessoas da revolução dos meios de comunicação e informação que, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põem em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual. O que pressupõe o entendimento da “geração virtual”, a

compreensão acerca de como o mundo da informação interfere no desenvolvimento do pensamento dos jovens, os benefícios e riscos das novas tecnologias da comunicação e informação para os processos formativos, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e autônomo, de si próprios e dos estudantes.

Investir na qualidade dessa formação pressupõe a adoção de práticas educativas que possibilitem ao estudante: um papel ativo na construção do seu conhecimento; a resolução de problemas do contexto da prática profissional; a reflexão sobre a própria prática; o questionamento às teorias; o cotejamento entre as teorias e os dados de realidade resultantes de pesquisas desenvolvidas no contexto formativo.

O ensino com pesquisa, em diversos países, vem se configurando nos debates como uma proposta de prática educativa inovadora capaz de desenvolver atitudes fundamentais para o profissional de que a sociedade na contemporaneidade necessita. Essa idéia está na base da exigência de titulação de doutorado para ingresso na docência universitária. O pressuposto é que a formação para pesquisa obtida nesse nível de ensino é condição suficiente para o desenvolvimento do ensino com pesquisa. Entretanto, a transposição para o ensino da competência em pesquisa se apresenta mais como um mito do que como realidade (HUGHES, 2008; NOVA, 2010).

Neste estudo, nosso interesse foi compreender o papel da relação entre ensino e pesquisa nas representações sobre qualidade do ensino de graduação de dezenove professores de cursos de graduação (Pedagogia [5]; Agronomia [3]; Administração [1]; Urbanismo [2]; Letras [3]; História [2]; Química [3]), pesquisadores experientes, que atuam simultaneamente na pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública, *multicampi*, do estado da Bahia. A pesquisa, de natureza qualitativa recolheu os dados mediante a entrevista semiestruturada, os quais foram tratados com base na análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977).

CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DO ENSINO

O conceito qualidade do ensino, conforme enfatiza Demo (1990), possui uma dimensão formal, que remete à natureza científica, lógica, técnica, analítica dos produtos gerados no seu interior, e uma dimensão política que se refere à qualidade do cidadão e do profissional que aí se desenvolve. Esta dimensão: “Reporta-se não

somente à relevância social dos produtos científicos (uso em sociedade), mas, sobretudo à atuação do cientista como ator político.” (Idem, p.64). Em outros termos, faz referência à capacidade do profissional formado pela universidade de contribuir para a (re)construção da sociedade e de si, numa perspectiva da práxis, naturalmente dentro de circunstâncias determinadas. Tal dimensão, essencial para a universidade, dificilmente se expressa em “indicadores” quantificáveis, pois

Como a qualidade política não é característica prévia, dada, material, mas algo politicamente construído, não se avaliam produtos, mas processos. [...] Supõe a formação histórica de um sujeito social, capaz de tomar consciência crítica e de formular/realizar projeto próprio de desenvolvimento. (DEMO, 1990, 66).

Depreende-se aqui que o cerne do conceito de qualidade do ensino é a formação científica e política dos profissionais que a universidade desenvolve, e que sua conquista pressupõe uma reflexão coletiva sobre o projeto político pedagógico capaz de contribuir nessa direção.

A qualidade do ensino, naturalmente, resulta da combinação de um conjunto de elementos intimamente relacionados dentre os quais se destacam, sobretudo, as características e preparação dos discentes e docentes, a natureza dos programas e métodos de ensino, a relação existente entre a investigação e o ensino, a adequação das instalações físicas e dos equipamentos, o clima institucional das relações humanas em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem envolvendo valores, atitudes e motivações em que tem lugar o processo de ensino/aprendizagem (ICED, 1987, apud BENEDITO, FERRER e FERRERES, 1995).

Entretanto, existem diferentes perspectivas de se conceber a qualidade, mesmo tendo em conta os elementos anteriormente apontados, as quais expressam interesses e pontos de vistas dos indivíduos e grupos acerca dos ideais de sociedade do presente e do futuro. Assim,

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. (MOROSINI, 2008, p. 278)

Grosso modo, na atualidade se delineiam duas grandes acepções desse conceito multidimensional, uma centrada na transformação dos processos e outra de natureza produtivista, focada na relação custo-benefício, como veremos a seguir.

Qualidade do ensino como transformação

Este conceito de qualidade do ensino filia-se à perspectiva, assumida por muitos estudos (ALMEIDA e PIMENTA, 2009; BARNETT, 2005; LAMARRA, 2010; VIEIRA, 2004) e adotada como marco desta pesquisa, que associa qualidade à transformação de concepções e práticas de ensinar e de aprender. Evidencia a necessidade da criação na universidade de uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação que contemple, dentre outros aspectos:

[...] o direito do acesso à *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo *engajamento* dos estudantes; por um processo que permita ao estudante *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que enseje a resolução de problemas; estimule a discussão, desenvolva *metodologias de busca* e de construção de conhecimento (ensinar com pesquisa); que *confronte os conhecimentos* elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões *inter e transdisciplinares* sobre os fenômeno e aponte e possibilite a *solução de problemas sociais* (ensinar com extensão). (ALMEIDA e PIMENTA, 2009, p. 17).

Assim, qualidade do ensino é compreendida como tarefa educativa, essencialmente, voltada para a transformação dos sujeitos, mediante o desenvolvimento de capacidades cognitivas e atitudinais e a garantia dos recursos necessários para que essa transformação se processe.

El “valor añadido” es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes na toma de decisiones que afectan a su transformación, que -a su vez- proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que o afectan (la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, etc.). (LAMARRA, 2010, p.54).

A perspectiva da qualidade como transformação pressupõe a adoção de uma pedagogia universitária emancipatória, crítica, geradora de mudanças profundas nos docentes, discentes e na cultura acadêmica. Colocar em relevo tal pedagogia, não significa optar pelo caminho da padronização das formas de ensinar, nem da incorporação acrítica de metodologias pretensamente inovadoras, mas sim de afirmar a necessidade de se assumir balizas de natureza ética, epistemológica e político-pedagógica para a busca permanente dessa qualidade do ensino. Vieira et al (2009) formulam oito princípios para a pedagogia universitária que podem ser assumidos como critérios de qualidade do ensino superior numa perspectiva transformadora: intencionalidade, transparência, coerência, reflexividade, relevância, democraticidade, autodireção e criatividade/inação. O princípio da intencionalidade desafia o docente a formular com clareza os pressupostos e finalidades do seu plano de trabalho, para a disciplina/componente curricular, de forma a integrar as dimensões científica, cultural, técnica/profissionalizante, pessoal e social. O princípio da transparência afirma a importância da publicização desses pressupostos e finalidades, dos processos metodológicos, com vistas a facilitar a aprendizagem significativa, e dos parâmetros de avaliação adotados. O princípio da coerência implica a presença da sintonia entre as intenções declaradas, os conteúdos disciplinares e os caminhos adotados para sua concretização na prática pedagógica. O princípio da reflexividade desafia o docente a promover sistematicamente uma reflexão crítica sobre a sua ação pedagógica, seus pressupostos e finalidades, o papel da disciplina no currículo e sua relação com a realidade sócio-profissional imprescindível para a busca permanente da coerência referida. O princípio da relevância coloca como cerne da prática educativa, linguagens e saberes mais significativos para a construção da identidade profissional, objeto da formação, a partir da articulação entre as expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados dos estudantes e o contato investigativo e crítico com o contexto sócio-profissional. O princípio da democraticidade indica que a prática pedagógica se “assenta em valores de uma cidadania democrática: sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda.” (Idem, p.20). O princípio da autodireção enfatiza o sentido da prática pedagógica de promoção da autogestão da aprendizagem, da autoestima e autoconfiança dos estudantes. Por fim, o princípio da criatividade/inação orienta uma ação pedagógica que

[...] estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação. (VIEIRA et al, 2009, p.20).

Cunha (2011) contribui para a discussão acerca da qualidade do ensino na perspectiva da transformação formulando seis indicadores: tomar o carácter provisório do conhecimento; assumir a mobilização dos estudantes; estimular o protagonismo do estudante; incluir racionalidades distintas no trato do conteúdo; assumir a relação da prática com a teoria; desenvolver capacidades sociais dos estudantes. Esse conjunto de critérios de avaliação da qualidade do ensino tem como pressupostos uma visão de conhecimento científico como produção humana, datada, situada e perpassada por tensões, valores, interesses; uma visão de ensino comprometida com a aprendizagem reconstrutiva, crítica, autoral, calcada na práxis e na transformação da sociedade; uma visão de ensino mais preocupada com o desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e sociais do que com a aquisição de uma quantidade expressiva de conhecimentos. A assunção de tais indicadores convoca uma ruptura epistemológica e metodológica por parte do docente impossível de acontecer sem investimentos na sua formação pedagógica.

Qualidade do ensino centrada no produto

A visão de qualidade centrada no produto e na produtividade tem como critério de avaliação a quantidade, o tempo e o custo do que a universidade produz. Assim, como enfatiza Chauí (2001, p. 184), “[...] a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.”

Nessa visão de qualidade, a docência, entendida como transmissão rápida de conhecimentos apresentados em materiais de fácil leitura para os estudantes e destituída de metodologias ativas que estimulem o pensamento crítico e autoral, não é considerada na avaliação da ‘produtividade’ e, portanto, não é percebida como fundamental para a qualidade. Esvaziada a docência, a graduação, no nosso país, vem sendo reduzida a

“[...] um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário.” (CHAUÍ, 2001, p. 38). Em contrapartida, a pós-graduação passa a ser “[...] o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária.” (Idem, p.38). Dessa forma, os títulos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* fornecidos pela universidade se configuram como graus hierárquicos de separação entre esses níveis de ensino, ao invés de serem estruturados integralmente e dessa forma contribuírem para a transformação da formação e para a emancipação dos atores envolvidos.

ENSINO COM PESQUISA COMO ESTRATÉGIA INOVADORA PARA A QUALIDADE

Com vimos anteriormente, a concepção de qualidade do ensino como transformação implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que, conforme Lucarelli (2010, p.12), são “[...] *experiências que representan una ruptura con las prácticas habituales en el aula universitaria y que son gestadas y llevadas a cabo de maneira protagónica por los docentes.*”

A ruptura e o protagonismo docente são os elementos mais característicos da inovação voltada para a solução de situações de aula com vistas à aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inovadoras, envolvem, necessariamente, além do protagonismo docente, o protagonismo discente, base da aprendizagem construtiva.

As práticas pedagógicas inovadoras são dinamizadas e potencializadas pela implementação da relação teoria e prática de natureza dialética, na qual os dois componentes assumem igual importância e se retroalimentam.

Assim,

[...] *la aplicación de conceptos teóricos a situaciones particulares no implica reproducir taxativamente lo enunciado por esos conceptos, sino aceptar la especificidad de cada caso y de cada vía del conocimiento, lo que supone reconocer que las relaciones entre las esferas teórica y práctica son parciales, fragmentarias y complementarias.* (LUCARELLI, 2010, p. 14-15).

Nessa relação, verifica-se intensa orientação para a aprendizagem significativa mediante a observação, busca de informação, realização de pesquisa que permita

sintetizar, identificar, derivar, retrabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais adquiridos pelo estudante. A dúvida e a crítica são assumidas como elementos fundantes do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino com pesquisa é a forma mais avançada e inovadora de relação entre teoria e prática, concorrendo, portanto, para a qualidade concebida como transformação. Baseia-se na problematização, questionamento e criatividade suscitando um engajamento ativo dos estudantes em atividades de investigação e, portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade. Não se trata de transformar o professor e os estudantes em pesquisadores especializados. Não se articula à lógica de produção de conhecimentos novos, nem contribui “para prestígio na comunidade científica dos formadores que as encorajam.” (PERRENOUD, 1993, p. 125). Não se caracteriza, portanto, como ensino para pesquisa desenvolvido nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no qual se espera, por parte do pós-graduando, a garantia do rigor metodológico na produção de dados e interpretações, a elaboração de um conhecimento ou interpretação original que contribua para o avanço da área de conhecimento em que está inserido (PAOLI, 1988). Orienta-se, fundamentalmente, por uma preocupação didático-pedagógica relacionada aos objetivos da formação. Assim, “Sem nunca esmorecer e garantir o rigor do processo, o formador deve ter o espírito tão aberto quanto os formandos em relação aos resultados dessa tentativa.” (Idem, p.125).

O potencial dessa perspectiva de ensino para a construção da autonomia profissional se explica

[...] porque a investigação induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade de que pretendem dar conta. Por que para conduzir uma observação estruturada, um inquérito, uma experiência é necessário manusear conceitos, variáveis, hipóteses, ‘objetos teóricos’ de uma maneira mais íntima e mais exigente do que em trabalhos práticos de outra natureza. (PERRENOUD, 1993, p. 120-121).

Explica-se, ainda, conforme o autor, porque ao oportunizar o contato dos estudantes com áreas incertas do saber e o cotejamento entre conceitos e dados observáveis, a investigação suscita: a escuta e o olhar mais atento, além das aparências; a relativização das evidências do senso comum; uma visão mais analítica e fina da

realidade; e desafia-os a tomar decisões fundamentadas, refletidas, tal como é desejável que procedam no exercício da profissão.

Assumir o ensino com pesquisa pressupõe, portanto, uma ressignificação da concepção de aprendizagem.

Sin embargo, el aprendizaje es el nexo fundamental entre docência y investigación. Se trata de un proceso compartido en estas dos funciones [...]. La docência y la investigación presentan una correlación en la medida en que están relacionadas, esto es, cuando lo que se relaciona son dos aspectos de la misma actividad: el aprendizaje. (BREW y BROUD, 1995, apud HUGHES, 2008, p.33).

QUALIDADE DO ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

Apesar da dificuldade de explicitar ideias mais sistematizadas acerca da qualidade do ensino, a quase totalidade dos participantes vincula esse conceito a algum atributo do docente. Dentre esses atributos os mais referidos foram: compromisso, dedicação, responsabilidade, competência técnica e domínio do conteúdo. O destaque aos três primeiros aspectos sinaliza uma preocupação com a postura ética e política do professor frente à universidade pública e ao ensino de graduação. Para alguns, esses atributos se expressam na disposição do professor de assumir o regime de dedicação exclusiva e desenvolver as três atividades básicas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), na seriedade e respeito aos estudantes no desempenho das tarefas de ensino. Essa posição, descolada de uma reflexão sobre o contexto institucional de intensificação e burocratização do trabalho dos docentes da educação superior, em especial, dos que atuam também em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso dos nossos participantes, parece assumir uma conotação moralizadora e pouco reflexiva que tende a responsabilizar exclusivamente o professor que se distancia do que é esperado. Ademais, embora esses atributos sejam importantes para a concretização da qualidade do ensino eles são absolutamente insuficientes se dissociados do investimento na transformação do processo de ensino-aprendizagem, dissociação que se insinua nos dois últimos atributos mencionados: competência técnica e domínio do conteúdo.

A competência técnica e o domínio do conteúdo da matéria por parte do professor parecem se associar a uma perspectiva tecnicista de utilização de recursos que possam tornar mais visual e atrativa suas aulas expositivas. O foco da prática docente parece ser o ensino centrado na transmissão, que pode envolver a retomada dos conteúdos, se necessário o atendimento individual, mas sempre no sentido de esclarecer os conteúdos ensinados. Tais atributos, mencionados pela maioria dos colaboradores, não apontam para a transformação da prática pedagógica, não indicam a ruptura com as práticas centradas na transmissão e reprodução.

A qualidade do ensino é também vinculada às condições físicas e materiais dos cursos na visão de oito participantes. Tal associação é mais forte entre os participantes que atuam nos *campi* situados nas cidades do interior, evidenciando que a sua criação nem sempre resultou de um planejamento estratégico envolvendo a garantia das condições essenciais para seu funcionamento. Dentre essas condições, alguns participantes destacam a ausência de equipamentos de climatização das salas, o que gera muita dispersão dos estudantes, laboratórios, equipamentos de projeção, bibliotecas equipadas. Tais elementos a nosso ver se configuram como condições importantes para a qualidade do ensino, entretanto na concepção de qualidade como transformação outros elementos são igualmente fundamentais como número de estudantes por sala, a existência de programas e bolsas de atividades de extensão, pesquisa e monitoria de ensino, transparência na gestão, etc.

A qualidade do ensino é associada, na menção de sete participantes, a atributos dos estudantes como: compromisso, dedicação aos estudos, honestidade, disponibilidade, iniciativa frente aos desafios, vontade de aceitar o novo e de aprender com os erros. Conforme os depoimentos, esses atributos não se relacionam a conquistas que seriam realizadas a partir da trajetória dos estudantes no curso, e sim a comportamentos que deveriam fazer parte do repertório discente desde seu ingresso. A expectativa de estudantes ideais, prontos para receber os ensinamentos, estudantes que “não dão trabalho” aos professores aproxima, vários participantes, de uma visão elitista de universidade e, ao mesmo tempo, distancia-os de uma perspectiva de profissionalização da docência universitária, na medida em que revelam desconhecimento ou desconsideração dos saberes didático-pedagógicos, base da profissionalidade docente, que os permitiria compreender os estudantes reais e como

eles aprendem e a ajudá-los, efetivamente, a construírem saberes e atitudes imprescindíveis para sua atuação profissional. Saberes e atitudes que vão muito além da acumulação de conhecimentos, mas envolvem primordialmente uma formação ética, capaz de assegurar que a “[...] construção, a socialização e os usos da ciência e da técnica, sejam colocados sob o foco de reflexões e de crítica, para que não percam seu valor essencial de bases e instrumentos do desenvolvimento humano integral.” (SOBRINHO, 2009, p. 25).

Diante do reconhecimento de que a maioria dos estudantes está longe desse perfil idealizado e da compreensão de que o professor não tem possibilidade de alterar tal situação, alguns participantes verbalizam a expectativa de uma seleção mais exigente para garantir o ingresso na universidade de estudantes mais competentes: “[...] em teoria a gente já deveria encontrar os alunos com esse tipo de conhecimento, para mim a falta de estrutura e a falta de conhecimentos anteriores (dos estudantes) são os grandes comprometedores da qualidade.” (P8- Urbanismo)

O ingresso na universidade de estudantes de origem popular parece ser valorizado por dois participantes quando defendem a implantação de um serviço permanente de apoio psicopedagógico aos estudantes. Tal proposta não é destituída de importância, mas ela não substitui o trabalho do professor, que mediante práticas pedagógicas inovadoras, precisa investir no desenvolvimento integral dos estudantes, assumindo, prioritariamente, o papel de mediador, provocador da reflexão, pensamento crítico e capacidade de manusear informações, interpretar, relacionar, criar, argumentar, trabalhar em equipe, enfim, incorporando a aprendizagem significativa de saberes e atitudes e a formação de profissionais autônomos como o cerne de sua práxis.

O ensino com pesquisa não emerge explicitamente na reflexão dos participantes sobre a qualidade do ensino, entretanto, instigados a expressarem seus pontos de vistas sobre o assunto revelam compreendê-lo como: sinônimo de socialização dos resultados da pesquisa do professor e de outros pesquisadores; vinculado à atividade de Iniciação Científica; envolvendo a participação do conjunto dos estudantes da turma; associado à preleção sobre a importância da pesquisa e ao fornecimento de orientações metodológicas.

A totalidade dos participantes afirma desenvolver ensino com pesquisa apresentando aos estudantes resultados de pesquisas suas ou de outrem para fundamentar, contextualizar e enriquecer suas aulas. Um participante do curso de Agronomia informa, também, que o conjunto dos estudantes do componente curricular que ministra realiza visitas aos contextos onde o professor desenvolve sua pesquisa. Configura-se aqui, no dizer de Healey (2008), a docência impulsionada pela investigação, na qual o professor desenvolve a relação entre ensino e pesquisa mediante a apresentação aos estudantes, preferencialmente, de resultados de pesquisa. Nessa situação os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores.

O ensino com pesquisa vinculado à atividade de Iniciação Científica, foi referido por metade dos participantes. Essa atividade, na qual alguns estudantes selecionados se integram ao grupo de pesquisa do professor e participam ou acompanham todas as etapas do processo de investigação, é percebida como importante para o desenvolvimento de habilidades investigativas nos estudantes e para que estes sejam estimulados a seguirem estudos pós-graduados. Essa forma de estabelecer ensino com pesquisa embora seja muito importante, é elitista, se assumida isoladamente, porque acessível a um número restrito de estudantes (no máximo três por professor). Ademais, essa forma de estabelecer a relação entre ensino e pesquisa não desafia o docente a transformar suas práticas pedagógicas, consolidando a dissociação entre ensino e pesquisa. Todos os alunos merecem um percurso de formação no qual a pesquisa seja o fio condutor do processo educativo.

O ensino com pesquisa com o envolvimento do conjunto dos estudantes da turma foi mencionado por apenas quatro participantes. Ao se referirem a essa prática educativa informam terem a intenção de desenvolver nos futuros profissionais: atitude investigativa, atitude de questionamento e de valorização das origens dos estudantes, compromisso com a comunidade na medida em que as pesquisas servem de base para ações de extensão dos estudantes da graduação e da pós-graduação. Tal perspectiva, embora não tenha sido detalhadamente descrita pelos depoentes, remete à concepção de docência baseada na investigação (HEALEY, 2008), na qual os estudantes são também investigadores e o plano de ensino se desenrola mediante a problematização e investigação do contexto da prática pelos estudantes. Aproxima-se da dimensão política da qualidade, referida por Demo (1990), se compreendemos a pesquisa como um

diálogo inteligente com a realidade, calcado na atitude de questionamento crítico, comprometido com a emancipação e a mudança. Outros três depoentes declaram se aproximar do ensino com pesquisa nas atividades de laboratório e nas visitas de campo cujas observações analisadas devem se traduzir em um artigo por parte dos estudantes. Entretanto, um deles reconhece que a lógica que vem presidindo a experimentação no laboratório, em geral, é a da reprodução.

O ensino com pesquisa associado à preleção sobre a importância da pesquisa e ao fornecimento de orientações metodológicas é referido por quatro participantes. Na perspectiva da preleção, verbalizam em sala, por exemplo, que a profissão, para a qual os estudantes estão se formando, não tem natureza só prática e que eles precisam entrar no universo da pesquisa; durante sua exposição sobre o assunto sempre alertam que os conteúdos resultam de pesquisa. O ensino com pesquisa associado ao fornecimento de orientações metodológicas, aparece na visão de um participante que utiliza como estratégia de avaliação (para obtenção de nota) a produção de um projeto de pesquisa no qual, a partir da ajuda do professor, os estudantes deverão delimitar um objeto de pesquisa. Essa perspectiva se aproxima da docência orientada para a investigação, na qual os estudantes aprendem os processos utilizados na pesquisa e o plano da disciplina valoriza tanto o ensino do conteúdo disciplinar quanto o ensino da metodologia da pesquisa. Nessa situação os “professores pretendem suscitar um *ethos* investigador através de sua docência.” (HEALEY, 2008, p.97). Entretanto, os estudantes se situam frente à pesquisa na condição de espectadores.

ALGUMAS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

Um primeiro aspecto que ressalta do nosso esforço de análise do conjunto das contribuições dos colaboradores da pesquisa é a falta de clareza sobre o conceito qualidade do ensino. Quando instados a se posicionar sobre ele, suas proposições se referem a determinadas condições para que a qualidade aconteça, mas não a critérios ou indicadores da sua concretização. Ademais, suas respostas vão se articulando num processo de idas e vindas, como se tateando num terreno ainda pouco explorado, distante de suas reflexões do cotidiano.

Esses elementos sugerem frágil compreensão e explicitação para si próprios da intencionalidade do ensino que desenvolvem na graduação. Como sabemos a ação educativa é, necessariamente, intencional, quer se tenha ou não consciência dessas intenções. Essa intencionalidade orienta a direção da ação pedagógica em consonância com as representações acerca das necessidades da sociedade e com os pressupostos de natureza científica, cultural, técnica/profissionalizante, pessoal e política dos docentes. A escassa e assistemática análise sobre a intencionalidade do ensino, sobre o que significa desenvolvê-lo com qualidade, entre outros aspectos, distancia os participantes da concepção de qualidade como transformação, inovação, e concorre para a reprodução de práticas educativas assentadas nos modelos dos antigos mestres. Revela uma subestimação do ensino na graduação, provavelmente em função da crença difundida de que a competência científica e a capacidade de comunicar bastam para ser professor. Subestimação que é reforçada e naturalizada no contexto atual de

[...] escolarização da graduação, e mesmo da pós-graduação, ou seja, com a transformação do ensino num conjunto de técnicas de transmissão de informações e conhecimentos. Não permitindo o surgimento de sujeitos do conhecimento, não propiciando a aparição de pesquisadores a partir do próprio ensino, não fazendo da docência nosso modo fundamental de trabalhar academicamente, evidentemente cria-se o problema da relação entre ensino e pesquisa. (CHAUI, 2001 p.172).

Entretanto, a complexidade da docência se impõe quando esse ensino tradicional não responde às necessidades contemporâneas e, desafia como registra Reimão (2001), a passagem do modelo pedagógico magistro-centrado para o modelo sócio-centrado que, por sua vez, coloca novas exigências para o docente que só podem ser apropriados e enfrentados de forma protagonista e inovadora a partir da reflexão, individual e entre os pares, sobre a qualidade do ensino.

Um segundo aspecto que chama a atenção nas proposições acerca da qualidade do ensino dos nossos depoentes é a falta de problematização, por parte da maioria, acerca da formação profissional que desenvolvem ou gostariam de desenvolver. O perfil de profissional a ser formado não aparece como indicador de qualidade. Apenas um participante faz referência à necessidade do professor de conhecer o projeto político-pedagógico do curso. A formação profissional é associada principalmente a acúmulo de teorias, salvo raras exceções, prevalecendo a fragmentação disciplinar, a

hiperespecialização descolada da reflexão sobre sua contribuição para a formação do profissional concernente ao curso.

Um terceiro aspecto que se destaca é a quase inexistência de lugar para o ensino com pesquisa na graduação, conforme se depreende do depoimento da maioria dos participantes, apesar da *expertise* em pesquisa que possuem. Essa evidência denota, de um lado, a prevalência de um estilo de ser professor universitário, naturalmente com variações, centrado no ensino e não na aprendizagem, na transmissão de conhecimentos disciplinares dogmatizados e não na construção de saberes e atitudes para a formação de profissionais com competência técnica, estética, ética e política. Que concebe qualidade do ensino como associada ao domínio do conteúdo e de técnicas e não à transformação das práticas educativas na perspectiva do protagonismo docente e discente. Estilo construído a partir da vivência com antigos mestres, valorizados pela sua sapiência e capacidade de erudição, e preservado pela ausência de formação inicial e continuada para o exercício da docência nesse nível de ensino, o que dificulta a assunção do ensino com pesquisa pois, para viabilizá-lo é preciso que o ponto de partida seja a compreensão da docência e dos saberes didáticos-pedagógicos indispensáveis para gerar aprendizagens baseadas na participação ativa de todos os estudantes.

De outro lado, a quase inexistência de lugar para o ensino com pesquisa na graduação denota trações importantes de uma cultura acadêmica e institucional contraditória que quantifica e atribui mais prestígio ao trabalho do professor relacionado à pesquisa (publicações, apresentação de trabalhos, dissertações e teses que orienta, conferências que profere, financiamentos externos conquistados mediante projetos de pesquisa), mas não democratiza o acesso à pesquisa a todos os docentes (praticamente restrito aos docentes que atuam na pós-graduação) e nem garante as condições materiais e de tempo para o exercício da pesquisa diante da excessiva carga de horas aula na graduação, gerando a impressão (expressa por alguns dos nossos depoentes) de que o ensino é mais valorizado pela instituição, e o sentimento de que o ensino rouba o tempo da pesquisa e da publicação. Essas e outras contradições concorrem para uma tensão entre as atividades de ensino e pesquisa, para o desenvolvimento de uma forma de esquizofrenia no professor, ora é docente (ministra aula, nem sempre com prazer provavelmente pela falta de apropriação de saberes didáticos-pedagógicos) ora é

pesquisador (atividade que faz com prazer nos espaços e tempos possíveis e com base numa formação obtida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*).

Enfim, tanto esse estilo de ser professor quanto tal cultura acadêmica institucional contribuem para a permanência da pedagogia universitária na invisibilidade e para o não investimento institucional e pessoal no desenvolvimento profissional docente. Criam, portanto, condições favoráveis para a instalação processual, sem qualquer discussão ou negociação entre os atores envolvidos no ensino superior, da perspectiva de qualidade produtivista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In, PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. Pp 13-37

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Maria I. da; QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: os desafios conceituais e práticos num contexto de democratização. Apresentado **IX Seminário Internacional Qualidade na Educação Superior: Indicadores e Desafios**. REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – RIES, 2011.

DEMO, Pedro. Universidade e Qualidade: Indagação em torno da qualidade formal e política da formação universitária. In, **Educação Brasileira**, 12 (25): 61-81, 2º. Sem. Brasília, 1990.

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

HUGHES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. Barnett, Ronald. **Para una transformación de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber e docencia. Barcelona, ed. Octaedro, 2008.

LAMARRA, Noberto Fernandez. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina**. Mexico, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2010.

LUCARELLI, Elisa. La articulación teoría práctica y las experiencias de innovación en las aulas de la UNS. In, LUCARELLI, Elisa e MALET, Ana Maria (compiladoras). **Universidad y prácticas de innovación pedagógica**. Estudio de casos en la UNS. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones , 2010;

NOVA, Carla Carolina Costa da. **Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES** 22. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

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

REIMÃO, Cassiano. Apresentação do colóquio. In: REIMÃO, Cassiano (Org.). **A formação pedagógica dos professores do ensino superior**. Lisboa: Edições Colibri, 2001, p.19-25.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M^a I.; SOARES, S. R. & RIBEIRO, M. L (Orgs). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

VIEIRA, F.; SILVA, J.L.; ALMEIDA, J. Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In, VIEIRA, F. (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade**. Narrativas da prática. Portugal: De facto editores, 2009.