

A PESQUISA COMO NORTEADORA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE¹

SANDRA REGINA SOARES

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre experiências de ensino com pesquisa, em curso de graduação em pedagogia de uma universidade pública. As experiências envolveram, entre outras ações, problematização da realidade e definição dos objetivos e questões de pesquisa; construção coletiva do instrumento de coleta de dados; trabalho de campo em escolas públicas; construção de relatório. A análise evidencia que assumir a pesquisa como norteadora da formação profissional implica trabalhar elementos cognitivos e afetivos/relacionais, bem como promover mudanças de atitude dos envolvidos, em um processo de aprender a aprender e de aprender a ser pessoa e professor.

¹ Texto originalmente apresentado no VIIº Congresso iberoamericano de docência universitária: ensino superior: inovação e qualidade na docência, realizado na cidade do Porto, Portugal, de 24 a 27 de junho de 2012.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO • PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre experiencias de enseñanza con investigación desarrolladas en un curso de grado de Pedagogía de una universidad pública en Bahía, Brasil. Las experiencias han implicado, entre otras acciones, la problematización de la realidad, la definición de los objetivos y las preguntas de investigación; la construcción colectiva del instrumento de recolección de datos; el trabajo de campo en escuelas públicas; la construcción del informe. El análisis pone en evidencia que asumir la investigación como orientadora de la formación profesional implica trabajar elementos cognitivos y afectivos/relacionales, así como promover un cambio de actitud de los involucrados en un proceso de aprender a aprender y de aprender a ser persona y profesor.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES •
INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO FORMATIVO •
LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

ABSTRACT

This study presents some thoughts about teaching experiments involving research developed in the undergraduate Pedagogy program, at one of the public universities in Bahia-Brazil. The experiments analyzed in this study involved, among several actions, the problematization of reality and the definition of research objectives; the collective development of tools for data gathering; pair or trio field work in public schools; the writing of a report. The analysis highlights, among other aspects, that to take research as an educational guiding principle implies the systematic work of cognitive and affective elements, and this means a process of changes in attitude, a learning to learn process, and learning to become a person and a teacher.

KEYWORDS TEACHER'S FORMATION • RESEARCH AS AN
EDUCATIONAL GUIDING PRINCIPLE • LEARNING PROCESSES.

INTRODUÇÃO

A formação de profissionais é a missão da universidade de maior impacto social, seja pela quantidade de pessoas que abarca, seja pelo efeito multiplicador da ação de seus egressos, se bem formados, para enfrentar os problemas da sociedade relacionados às respectivas áreas profissionais. Nesse sentido, a universidade está desafiada a formar cidadãos e profissionais autônomos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade na qual está inserida, e não tecnocratas, autômatos replicadores de fórmulas sofisticadas.

Tal missão tem se tornado cada vez mais complexa no cenário da democratização do acesso à universidade, de jovens oriundos de segmentos sociais diversificados e de categorias antes excluídas (mulheres, trabalhadores rurais, minorias étnicas). Esses jovens, diante da precarização da escola pública, em 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. Esse perfil de estudante exige do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico e o dom da oratória, exige o entendimento de códigos culturais e potenciais de desenvolvimento dos estudantes como pessoas e futuros profissionais, o estabelecimento de relações mais próximas e afetivas e a alteração dos métodos de ensino vigentes.

A complexidade crescente da missão de formação de profissionais se explica, ainda, pelo impacto da revolução dos meios de comunicação e informação que, ao democratizar 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 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. Entender a “geração virtual” pressupõe perceber como a informação interfere no pensamento dos jovens, os benefícios e riscos das novas tecnologias da comunicação e informação para os processos formativos, tendo, o professor, em vista o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e autônomo, de si próprio e dos estudantes. Enfrentar esses desafios de forma protagonista pressupõe, por parte dos professores universitários, a busca da inovação no ensino, pela adoção de práticas educativas que possibilitem ao estudante: um papel ativo na construção do conhecimento; a resolução de problemas do contexto da prática profissional; a reflexão sobre a própria prática; o questionamento às teorias; o cotejo entre as teorias e os dados de realidade resultantes de pesquisas desenvolvidas no contexto formativo.

O ensino com pesquisa, em diversos países, tem-se configurado nos debates como uma proposta de prática educativa inovadora, capaz de desenvolver atitudes fundamentais para o profissional de que a sociedade contemporânea necessita. Entretanto, a despeito da ampliação do debate, o ensino

com pesquisa não é um conceito unívoco. Existem diversos entendimentos, muitos deles conflitantes. Estudos recentes (HUGHES, 2008; NOVA, 2010; SOARES et al., 2011) apontam que muitos professores universitários afirmam adotar ensino com pesquisa na graduação porque utilizam, em aulas expositivas, resultados de pesquisas, suas ou de outrem, visando a contextualizar e a atualizar a abordagem dos conteúdos programáticos das disciplinas, o que parece ser uma concepção restrita e intelectualista de ensino com a aludida prática, pois os estudantes continuam receptores passivos de conhecimento na sala de aula. O ensino com pesquisa na graduação também é concebido como associado à iniciação científica, em geral um número reduzido de estudantes de graduação, bolsistas, que participam de uma experiência de pesquisa desenvolvida pelo professor. Esse método de ensino aparece, também, como atribuição específica das disciplinas de metodologia de pesquisa que integram os currículos dos cursos, quase sempre numa perspectiva prescritiva, intelectualista, que “ensina” a fazer, mas não oportuniza a experiência de fazer pesquisa.

Esses dados indicam que a relação entre ensino e pesquisa tem sido objeto de discurso mais do que de uma ação efetiva dos professores na universidade, a despeito do propalado princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, definidor da identidade da instituição universitária, configurando-se muito mais como um mito do que como uma vivência concreta dos estudantes na sua formação profissional (HUGHES, 2008). Todavia, Esteves (2002), em estudo realizado em duas universidades portuguesas, aponta que essa prática vem crescendo e sendo avaliada positivamente pela maioria dos estudantes consultados. No Brasil, apesar da ampliação do debate e das pesquisas sobre o tema, existem poucos registros de relatos analíticos de experiências concretas na universidade (ALMEIDA et al., 2010). Este texto, ao analisar alguns aspectos de práticas educativas, com enfoque na pesquisa, desenvolvidas, pela autora, ao longo de três anos, no contexto da graduação em curso de licenciatura em pedagogia, visa contribuir para preencher esse vazio. A opção por esse caminho, em outros termos, pelo ensino

com pesquisa (PAOLI, 1988), pela pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2011), investigação como docência (FERNÁNDEZ RINCÓN, 2003), investigação como método pedagógico (MORÁN OVIEDO, 2003), expressa a busca de alternativas diante das inquietações de naturezas distintas e complementares no contexto da educação universitária. A primeira, de natureza político-crítica, emerge diante da percepção estática, fragmentada e monolítica da realidade, frequentemente, difundida na sala de aula da universidade que concorre para a adoção de posturas acríticas, submissas e de impotência diante do contexto social e profissional. Percepção que pode ser confrontada mediante o engajamento dos estudantes num contexto educativo que permita o acesso e a análise da realidade numa perspectiva multidisciplinar e de totalidade, tendo em conta as contradições e tensões inerentes. Mediante a participação em um contexto educativo que rompa com posturas docentes autoritárias, possibilitando aos estudantes desenvolverem-se com liberdade para que sejam capazes de, com base na própria experiência, valorizar a liberdade e os direitos dos outros e desenvolver o compromisso com a superação de problemas de forma aberta à mudança.

A segunda inquietação, epistemológico-científica, se insurge contra a visão de conhecimento como produto pronto e acabado, dogmatizado, descontextualizado e sem história, resultante de pesquisas produzidas por especialistas-cientistas. Visão que desafia uma mediação docente que privilegie o questionamento, a crítica e a possibilidade de ressignificação da teoria pelos estudantes, que os estimule, na prática, a se constituírem sujeitos cognoscentes, problematizadores, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade externa e a si próprios, em um movimento dialógico em interação com o contexto e com seus pares.

A terceira inquietação, de caráter didático-pedagógico, evidencia-se diante da concepção e prática de ensino transmissivo, enciclopédico, verbalista e de aprendizagem de memorização, que embotam a criatividade, a crítica e a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Enfrentá-la pressupõe um processo de ensino-aprendizagem no qual professor e estudantes se situem, simultaneamente,

como ensinante e aprendizes e constituam uma comunidade de investigadores, sujeitos e objetos de sua própria transformação, com base no contato direto com problemas do contexto real da prática profissional e da busca de soluções autorais, adequadas e fundamentadas nas teorias que, ressignificadas, ganham sentido.

PESQUISA COMO EIXO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa é um ato inerente ao ser humano, fundamental para sua evolução tanto sob o ângulo da filogênese quanto da ontogênese. Faz parte, portanto, do processo de compreender, atribuir significados, se apropriar da realidade circundante e descobrir formas de lidar com os desafios que o cercam.

A ciência moderna positivista sistematiza e complexifica esse ato cultural humano, em contrapartida, concorre para a desqualificação de qualquer forma de produção de conhecimento que não se enquadre em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas (SANTOS, 2005). Assim, a despeito das contribuições da pesquisa “científica” para a humanidade, ela se apresenta como instância ideológica que fundamenta a separação entre os que pensam e os que executam, os que decidem e os que devem se submeter. Entretanto, a crise que atravessa essa ciência e os questionamentos que têm sido feitos aos seus fundamentos epistemológicos e ideológicos abrem espaço para novas concepções de pesquisa que ressituem o papel do sujeito e transcendem o ponto de vista único, afirmando o sentido emancipatório e democrático do ato de pesquisar e da consciência crítica que ela pode engendrar, pois,

[...] para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendam a destruir o desafio da construção. (DEMO, 2011, p. 10)

Pesquisar, nesse caso, se configura como um processo de construção do objeto, apoiando-se em premissas epistêmicas e em procedimentos metodológicos e técnicos, pertinentes à realidade do objeto em estudo. “Trata-se, na verdade, de sua reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que o integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese” (SEVERINO, 2009, p. 123). Configura-se, ainda, no dizer de Perrenoud (1993), como trabalho aberto, criativo, de resultado incerto, mediante confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos, movido pela vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências.

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade é dessa forma entendida como uma prática educativa centrada nos estudantes, com o objetivo do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais. 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 caracteriza, portanto, como “ensino para pesquisa” desenvolvido nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no qual se espera, da 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).

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade orienta-se, fundamentalmente, por uma preocupação didático-pedagógica relacionada aos objetivos da formação. Não se articula à lógica de produção de conhecimentos novos, e também não contribui “para prestígio na comunidade científica dos formadores que as encorajam” (PERRENOUD, 1993, p. 125). Não se revela uma artimanha, fadada ao fracasso, para motivar os estudantes a investirem na aprendizagem de um conhecimento já construído e de domínio do formador. 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” (PERRENOUD, 1993, p. 125). Entretanto, são imprescindíveis alguns cuidados para garantir a eficácia pedagógica dessa prática, entre os quais o autor recomenda: tenha baixo custo operacional, se enquadre no tempo letivo disponível, mas sem pressa; envolva os estudantes em todas as etapas da pesquisa, garantindo que a pesquisa seja dos estudantes e não do professor; acate proposições contestáveis e tenha flexibilidade quanto aos prazos, práticas normais em situação de aprendizagem.

Na formação inicial de professores, o ensino com pesquisa considera que a docência é uma atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares fortemente marcados pelo contexto com resultados imprevisíveis, voltada para possibilitar a aprendizagem dos alunos, o que implica o domínio de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (PIMENTA, 2002).

Nesse contexto, o ensino com pesquisa se justifica por várias razões. A mais importante delas é que esse dispositivo de ensino guarda coerência com as orientações pedagógicas que lhes dão a conhecer para desenvolverem junto a seus futuros alunos, e que, em geral, propõem a participação ativa dos sujeitos da aprendizagem (PERRENOUD, 1993). É pertinente e imprescindível nessa formação, também, porque possibilita uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, desafiando os licenciandos a desconstruírem a percepção linear de transposição automática da teoria no contexto da prática, como concebe a racionalidade técnica. Cabe lembrar que essa racionalidade “restringe a ação profissional ao desempenho de ações técnicas à margem de decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem e de suas consequências sobre elas” (CONTRERAS, 2002, p. 94).

Ao romper com essa racionalidade, estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, a experiência continuada de ensino com pesquisa possibilita a construção da autonomia profissional, em outros termos, a capacidade de

lidar de forma consistente e reflexiva com as situações problemáticas da prática profissional. O potencial de construção da autonomia docente nessa experiência 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 cotejo 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.

A pesquisa como princípio formativo 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; BROUD, 1995, apud HUGHES, 2008, p. 33)

Para que o potencial formativo da abordagem de ensino com pesquisa se concretize, é fundamental que o conjunto dos componentes curriculares desenvolvam experiências de pesquisa, sempre que possível de forma articulada, pois, como enfatizam Ramalho, Nuñez e Gauthier,

[...] a pesquisa como atitude científica, produção de saberes e desenvolvimento das competências é uma atividade permanente incorporada na formação do futuro profissional, nos diferentes níveis de sistematicidade

[...] Essa preparação não deve ser entendida como outro componente, mas como uma atitude profissional no contexto das diferentes disciplinas. (2004, p. 172)

Em síntese, o ensino com pesquisa patenteia-se como um princípio educativo potencializador da construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamento e teorização da prática, de negociação, de tomada de decisões, atributos indispensáveis de professores profissionais.

ANÁLISE DA PRÁTICA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As experiências de ensino com pesquisa, ora analisadas, vêm sendo desenvolvidas, há mais de três anos, na disciplina psicologia da aprendizagem e educação em um curso de pedagogia de uma universidade pública da Bahia (Brasil), cuja ementa se volta para a compreensão dos conceitos básicos da aprendizagem, das principais abordagens teóricas, dos fatores que interferem na aprendizagem e das contribuições da psicologia para a prática pedagógica. Historicamente situada no campo das “disciplinas de fundamentos”, possui natureza eminentemente teórica. Sua carga horária de sessenta horas é distribuída em quinze semanas do período letivo. É oferecida em todos os semestres para estudantes que, em geral, estão no meio do curso, portanto, no quarto semestre.

Compreendendo que a psicologia da aprendizagem e educação, além de ser de “fundamentos”, é essencial para a construção, no processo formativo, da identidade docente e que essa construção pressupõe uma relação entre teoria e prática, buscamos implementar essa relação na sua forma mais dialética e dialógica, na forma da pesquisa. O processo, *grosso modo*, está assentado em quatro grandes ações que se entrelaçam: 1. constituição de uma comunidade de aprendizagem; 2. formulação coletiva do plano da pesquisa; 3. construção do referencial teórico da pesquisa; 4. realização do processo empírico-interpretativo.

CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Entendemos comunidade de aprendizagem como um conjunto de pessoas, no caso em questão, professor e estudantes, com experiências de vida diversas, papéis instituídos diferentes, mas que se sentem parceiros e motivados a aprender, de forma solidária, a ser, a conviver e a se tornar pessoas e profissionais competentes. Na comunidade ou grupo de aprendizagem

[...] se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: El proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que o conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental. A través del aprendizaje grupal se produce a integración de los tres procesos: El grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza). (SOUTO, 2000, p. 50)

Nessa comunidade, busca-se romper os papéis rígidos e estereotipados de professor e estudante, de quem (só) ensina e de quem (só) aprende. O pressuposto fundamental é que todos os envolvidos têm saber e reconhecem e admitem o não saber, buscando juntos superá-lo. Isso implica para o professor “o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano diante de outros seres humanos e das coisas tais como elas são” (BLEGER, 2001, p. 63).

A constituição dessa comunidade se torna imprescindível para o desenvolvimento do ensino com pesquisa, de forma que os estudantes se sintam efetivamente atores e autores das construções empreendidas. Ao mesmo tempo, se evidenciam como um dos nossos grandes desafios, pois quando os estudantes chegam à disciplina já vivenciaram conjuntamente uma trajetória no curso, marcada por conflitos, dissensões, divisão em subgrupos fechados que se antagonizam, sem que essas situações tenham sido anteriormente percebidas e trabalhadas com a mediação de algum professor. O movimento

de constituição dessa comunidade na disciplina inicia com a construção do contrato didático, com base na reflexão em duplas e com todo o grupo, sobre a condução da disciplina. Os estudantes são instigados a propor ações coletivas quanto a: relação professor-estudantes, relação dos estudantes entre si, metodologia (inclusive a proposta da pesquisa), avaliação da aprendizagem etc. Na oportunidade, expressam queixas em relação à frequente falta de respeito e de diálogo com os estudantes na universidade, revelando estranhamento e prazer diante da possibilidade de decidir sobre a condução da disciplina. Manifestam queixas em relação aos colegas da turma. As principais questões são refletidas com a mediação do professor que os acolhe, mas, ao mesmo tempo, os desafia a se verem no processo, a perceberem a contribuição de cada um para a manutenção daquilo que criticam, a se colocarem no lugar do outro.

Nesse primeiro momento, identificamos aspectos da realidade do grupo, que precisarão ser trabalhados ao longo da disciplina, na perspectiva da superação dos problemas de relacionamento e da melhoria da comunicação no grupo, o que significa que a construção da comunidade de aprendizagem é um processo, que envolve avanços e retrocessos, e intervenções diversas do professor, no coletivo, com o subgrupo ou individualmente. O resultado tem sido a maior aproximação entre os estudantes que se reflete em mais segurança para expressarem dúvidas, discordâncias, experiências, sentimentos e abertura para acolherem as falas dos colegas, criando-se processualmente um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa coletiva.

PRODUÇÃO COLETIVA DO PLANO DA PESQUISA

A pesquisa para ser autêntica, portanto motivadora do engajamento dos estudantes, precisa ser baseada na inquietação do grupo, não pode ser previamente definida pelo professor. Mas essa inquietação quase sempre não está clara para os estudantes, desvinculados que se encontram do olhar crítico da prática profissional. Assim, são imprescindíveis estratégias didáticas e mediações do professor, no sentido de ajudá-los a problematizar a realidade, dentro do tema

geral da disciplina, no caso em questão, a aprendizagem. Em geral, fazemos um levantamento das percepções da turma sobre esse fenômeno. Esse levantamento tem assumido diferentes formas, mediante a construção coletiva de um poema sobre o tema, na qual os estudantes expressam suas visões tendo em conta vivências e cognições prévias, complementando verbalmente as ideias dos colegas, que são gravadas e transcritas; com base em um debate aberto no qual, processualmente e num clima descontraído e intimista, são trabalhados diferentes pontos de vista, determinadas experiências escolares traumáticas, por eles relatadas, a relação destas com a forma como se conduzem na sala de aula da universidade; e, ainda, por meio da realização de uma enquete, feita pelos estudantes, com pelo menos uma pessoa de livre escolha, sobre o que é aprender e como se aprende. No compartilhamento da enquete, se exploram as compreensões das pessoas consultadas e as dos próprios estudantes, além de se realizar um primeiro ensaio da tarefa de categorização de respostas dos inquiridos.

Esse momento é extremamente significativo porquanto dá lugar ao professor e aos alunos a identificarem contradições, simplificações, lacunas acerca do fenômeno da aprendizagem no grupo, gerando estímulo para o aprofundamento teórico sobre o tema e, em especial, no sentido dos estudantes identificarem inquietações cujas respostas podem suscitar uma pesquisa a ser assumida pelo grupo. Isso porque

[...] o grande móbil da investigação é o gozo do próprio investigador, a sua curiosidade, o seu empenhamento afectivo nas questões. Esta componente emocional é, na realidade, duma importância decisiva. As aferências dos centros das emoções para os centros superiores, cognitivos, sobrelevam marcadamente a comunicação em sentido oposto, dos centros cognitivos para os das emoções. (MARTINS; ALÇADA; AZEVEDO, 2010, p. 130)

A importância desse movimento de problematização, para a definição do recorte da pesquisa, é percebida pelos estudantes, como ilustra o trecho a seguir, extraído do relatório de três deles:

Para que o processo de investigação fosse possível, tomamos como ponto de partida nossas vivências acadêmicas, isto como pretexto para que esboçássemos nossas dúvidas, questionamentos, incertezas, fragilidades, carências e medos sobre o próprio ato de ser professor, sobre como se dá a prática educacional em sala de aula, nossos papéis, enquanto atores sociais e culturais que somos.

Assim, em um processo que pode durar duas ou mais aulas, são delineados os objetivos e questões de uma pesquisa coletiva. Também são negociadas as formas de coleta dos dados, sendo preferencialmente sugeridas, pelo seu potencial formativo, e aceitas a observação e/ou entrevista. Naturalmente, nem todos os estudantes se interessam desde o início, nem do mesmo jeito pela pesquisa. Acostumados a receberem tarefas prontas, muitos não sabem o que significa ser autor, daí o desinteresse inicial, a ansiedade, o medo de não conseguirem. Mas predomina a curiosidade, a disposição de arriscar, a sensação de que alguma coisa boa vai acontecer.

CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

A opção do ensino com pesquisa não implica o abandono das teorias previstas no programa da disciplina. Ao contrário, objetos de questionamento, reelaborações e comparações entre si, elas conquistam novos sentidos. Mais palpáveis para os estudantes, passam a ser vistas como lentes que ampliam a percepção do “campo” da sala de aula, alternativas de compreensão e explicação dos dados aí recolhidos, ao mesmo tempo em que suas limitações e lacunas são evidenciadas. Assim, no dizer de Alves-Mazzotti (2006), a sistematização de um referencial teórico é fundamental, pois “clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (p. 31).

Ademais, o estudo das teorias, ainda que na perspectiva de construção pelos subgrupos do referencial teórico da pesquisa, e não na forma de uma recepção passiva, tem-se

concretizado, nas experiências em análise, em um espaço mais próximo do processo formativo a que estão acostumados, contribuindo para a redução da ansiedade diante do novo, do temor de não estarem aprendendo nada pela falta de “aulas” expositivas e de textos predefinidos. Pois, como registra Morán Oviedo (2003, p. 158), em situações de aprendizagem não estruturada ou alternativa, “Os primeiros a pedir o regresso do sistema ‘tradicional’ são os mesmos estudantes, temerosos da novidade que implica encontrar-se com a possibilidade de aprendizagens não só intelectualizadas, sim que modificarão realmente sua própria vida”.

O estudo das teorias da aprendizagem em teóricos como Skinner, Piaget, Vigotski, Ausubel, Bandura, Wallon, tem oportunizado um profícuo debate sobre o fenômeno em questão e muitos desequilíbrios cognitivos nas percepções prévias dos estudantes. Essa atividade atravessa todo o semestre. As teorias analisadas até o meado do período, quando os estudantes geralmente vão a campo, subsidiam a construção do guia de observação/entrevista. As demais, estudadas logo em seguida, contribuem para a ampliação da capacidade de interpretação do material empírico recolhido e de escrita do relatório analítico.

Embora sempre faça parte do contrato didático, a leitura prévia dos textos e uma reação a eles por escrito, muitos estudantes não leem ou fazem leituras aligeiradas. A justificativa mais frequente é o volume de leituras semanais recomendadas pelos professores do conjunto das disciplinas do semestre (cerca de 8 disciplinas). Naturalmente essa não é a única, nem a principal causa dessa postura, mas evidencia o quanto é prejudicial para a formação dos estudantes a falta de articulação entre os professores. Assim, apesar da intenção de que eles construam processualmente o referencial teórico por escrito, com vistas ao trabalho final da disciplina, ou seja, o relatório analítico da pesquisa, poucos faziam esse movimento, deixando tudo para o final, perdendo oportunidades de novas apropriações e construções. Essas atitudes são objeto de reflexão, contribuindo para melhor entendimento da situação da parte dos estudantes e do professor e adoção de medidas adequadas

à sua superação, a exemplo da orientação sobre estratégias de leitura e de estudo interpretativo.

REALIZAÇÃO DO PROCESSO EMPÍRICO-INTERPRETATIVO

Em duplas ou trios, os estudantes desenvolvem a coleta de dados mediante a observação de uma sala de aula, de livre escolha dos subgrupos (escola particular ou pública, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos etc.), com duração que varia de um a três turnos, registrada na forma de uma descrição rica de detalhes acerca do desenvolvimento da aula, e/ou entrevista. Em ambos os casos, os estudantes se apoiam em um guia construído processualmente na sala. A utilização desse recurso é preparada por parte dos estudantes, mediante uma dramatização do cotidiano da sala de aula, construída pela maioria da turma com base em suas vivências escolares. Os outros estudantes são orientados a fazer o registro cursivo da cena dramatizada, buscando captar o máximo de detalhes da ação do professor e dos alunos, de forma substantiva e sem julgamentos. Após a encenação, são lidos e analisados coletivamente os registros das observações, e todos se dão conta de como é desafiante a tarefa do registro.

A primeira aula após a observação no contexto escolar é dedicada ao compartilhamento e debate das primeiras sensações diante do que observaram e da própria tarefa de observar. Em seguida, os estudantes são orientados sobre como fazer a análise do registro digitado, buscando identificar as unidades de sentidos que emergem em cada cena registrada, as quais serão, na sequência, agrupadas por afinidades e darão origem às categorias/subcategorias de análise. Em atividade extraclasse, os estudantes são solicitados a desenvolver uma primeira versão dessa análise para posterior apresentação e discussão em sala.

A maioria dos estudantes apresenta, em regra, um registro com poucos dados e formulações genéricas. A alegação frequente é que a professora fez, basicamente, a mesma coisa durante as aulas, e eles entenderam que não precisava repetir. Também são constantes os julgamentos e formulações genéricas, tais como: “o professor

trata todos de forma igual”, “a professora não faz nenhuma mediação”, “a turma participa fazendo perguntas”, “a professora é autoritária”. Nessas circunstâncias, são estimulados a desenvolverem uma ‘descrição densa dos fatos’, a descreverem os acontecimentos, para depois interpretar/ analisar, a escutar e ver com mais atenção, pois, como destaca Perrenoud:

[...] em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos. A investigação obriga a documentar, por exemplo, a registrar e a transcrever uma conversa, a redigir um formulário, a controlar as observações. Esta disciplina leva a descobrir gestos, resoluções, práticas que passam geralmente despercebidas. (1993, p. 123)

A análise e a interpretação com base nos aportes teóricos constituem-se em atividades mais desafiantes, e trabalhosas para os estudantes, por estarem acostumados a, simplesmente, descrever o observado, sem análise sistemática, de forma desconectada da fundamentação teórica. Como registra outro trio: “O grande desafio desse trabalho se encontrou, justamente, em relacionar essas teorias com a prática observada dos coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos”. Isso decorrente da consciência desse grupo de estudantes de que: “[...] precisávamos ser cuidadosas para não levantarmos falsas impressões, e não interpretarmos erroneamente o que a teoria tenta elucidar diante das ações presenciadas e da entrevista realizada”. Algumas duplas/trios investiram mais nessa tarefa e fizeram avanços significativos, com base em orientações presenciais e por *e-mails*. O referido processo resultou na escrita do relatório analítico da pesquisa.

A produção desse relatório tem possibilitado aos estudantes fechar o ciclo da pesquisa e compreender a importância do processo para a atuação do professor no cotidiano, para aperfeiçoar suas práticas, superar as estereotípicas e visões preconceituosas, e utilizar, de forma criativa,

a teoria no sentido de compreender mais profundamente a própria prática e teorizar sobre ela. Essas considerações podem ser ilustradas pelo trecho do relatório de uma outra dupla:

Esse trabalho nos permitiu observar e comprovar as teorias vistas em sala com a prática do exercício da profissão. Acreditamos que "a nossa busca" por novos conhecimentos "e a experiência" desta oportunidade não "cessará" (cessarão?) aqui, servindo de mais um estímulo para aguçarmos a nossa curiosidade, exercitando o papel do educador reflexivo. Essa experiência nos trouxe esperança de que há possibilidades de continuar trabalhando os conteúdos apreendidos na academia pelo longo percurso de formação e contribuirá para nossa profissão de educadores [...].

Pode-se sublinhar, como um ponto forte da etapa de elaboração do relatório, a desconstrução das percepções dos estudantes acerca das produções acadêmicas que trazem respostas “certas” como conclusão ou desfecho. No balanço final, revelam que, “apesar de trabalhosa, a experiência gerou aprendizagem legítima” e a capacidade de desconfiar do que parece fácil e óbvio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências revela que o ensino com pesquisa, desenvolvido de forma consistente e com o envolvimento efetivo dos estudantes em todas as etapas, é pertinente e viável em qualquer disciplina/componente curricular, mesmo naquelas com carga horária de 60 horas.

É capaz de motivar os estudantes, para aprender de forma significativa, retirando-os da postura de receptores passivos, de reprodutores de fragmentos de teorias, sem clareza de seu papel para a compreensão da realidade na qual irão atuar. Com efeito, um dos aspectos mais relevantes dessa experiência consistiu no “aprender a olhar”. Cada participante foi levado a descrever e refletir sobre as situações da sala de aula da escola visitada, recorrendo a referenciais críticos, indo além dos “achismos” e conclusões superficiais e preconceituosas acerca dos processos vivenciados na sala de aula.

Nessa perspectiva, é fundamental que essa prática esteja assentada na ideia de que a aprendizagem envolve a integração dialética entre o pensar, sentir e agir, e se constrói num contexto de confiança, pela possibilidade de se expor, expor suas dúvidas, seu saber e seu “não saber”. Assim, o ensino com pesquisa capaz de desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser e a se rever, o aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças, depende do investimento do professor nas relações interpessoais e do seu compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, do qual a dimensão intelectual e cognitiva é apenas uma.

A pesquisa como eixo do processo formativo de futuros professores efetivamente funciona como uma experiência que, necessariamente, exige muito investimento dos estudantes e dos professores universitários. Desafia-os, todo o tempo, a resignificarem o espaço da sala de aula, a autoridade docente, o ensino, a aprendizagem, a questão da autonomia, enfim, a formação de profissionais.

A possibilidade de engendrar mudanças de atitudes mais duradouras nos estudantes, com repercussão efetiva na sua atuação profissional futura, é maior se experiências como essa não se restringem a uma disciplina, em um ou outro semestre ao longo da formação, daí a necessidade de criação de espaços e tempos para reflexão, entre os professores, sobre suas práticas educativas na universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; SOARES, Sandra Regina; BERALDO, Fátima Regina C. Leite. Docência universitária: inovando através do ensino com pesquisa. *Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 175-187, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

BLEGER, Jose. *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ESTEVES, Maria Manuela. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronda. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 29-44.
- LIBANEO, José Carlos. Docência no ensino superior: compromissos e desafios da prática pedagógica. In: ENCONTRO DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO – EAPP, 10.; 11., Salvador, UCSal, 17-20 maio 2005; 14 dez. 2005. *Anais...* Salvador: Quarteto, 2006. p. 21-49
- MARTINS, Maria João; ALÇADA, Manuel Nuno; AZEVEDO, Isabel. A prática da investigação científica na aprendizagem da bioquímica numa faculdade de medicina. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Ciie, Livpsic, 2010. p. 129-140.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio. M. Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. In: MORÁN OVIEDO, Porfirio (Org.). *Docencia e investigación en aula: una relación imprescindible*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. p. 157-194.
- NOVA, Carla Carolina Costa da. *Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 22, p. 27-52, 1988. (Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade)
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- FERNÁNDEZ RINCÓN, Héctor. Possibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. In: MORÁN OVIEDO, Porfirio. (Org.). *Docencia e investigación en aula: una relación imprescindible*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. p. 129-144.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista @mbienteeducação*, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SOARES, Sandra Regina et al. *Relatório de pesquisa: qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia; Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores, 2011.

SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

SANDRA REGINA SOARES

Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador (BA)

ssoares@uneb.br

Recebido em: ABRIL 2012

Aprovado para publicação em: SETEMBRO 2012