

O CURRÍCULO E A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TENSÕES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Carla Carolina Nova¹

RESUMO

Este artigo compartilha questões apresentadas em uma pesquisa concluída que investigou como docentes universitários, formadores de professores, compreendem o currículo prescrito e o currículo praticado no tocante à relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. Os modos de conceber essa relação podem reafirmar ou podem negar a visão hegemônica de ensino e de pesquisa, podem favorecer ou dificultar o envolvimento dos professores e estudantes em processos curriculares hegemônicos ou emancipatórios e ainda podem contribuir ou questionar a cisão entre teoria e prática que condiciona o lugar atribuído à docência, à pesquisa, à graduação e à pós-graduação pois condiciona o sentido dos currículos praticados na universidade. Os sujeitos, oito professores de um curso de licenciatura, por meio da entrevista semiestruturada narraram a respeito do currículo praticado nos seus cotidianos da universidade. Essas narrativas foram tratadas conforme a análise de conteúdo do tipo temática. A discussão dos resultados trouxe indícios de que o pensamento dos participantes sobre a relação entre ensino e pesquisa possui vínculo com as seguintes dimensões: concepção de currículo, concepção de pesquisa, concepção de ensino, concepção de professor, ou seja, vinculação com o tipo de profissional que esses docentes buscam formar.

Palavras-chave: Currículo. Docência Universitária. Ensino. Pesquisa. Formação de professores.

THE CURRICULUM AND THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND RESEARCH IN TEACHER TRAINING INITIAL: TENSIONS FOR UNIVERSITY TEACHING

ABSTRACT

This article seeks to share part of a survey with academics about their understanding of prescribed curriculum and practiced curriculum regarding the link between teaching and research in the initial teacher training. The ways in which this link was conceived reaffirmed or denied the hegemonic view of teaching and research, have favored or hampered the involvement of teachers and students in hegemonic and emancipatory curriculum processes and even contributed or questioned the division between theory and practice that determines the emphasis of teaching, to research, undergraduate and graduate since it condition the direction of the curriculum practiced at the university. The subjects were eight professors from the same degree course and through semi-structured interviews the narratives of these teachers about the curriculum practiced in everyday university where they carry out their activities taken. The results brought evidence that the participants' thinking on the relationship between teaching and research is related to the following dimensions: curriculum

¹ Docente na Universidade Federal do Recôncavo – UFRB -, Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEDUC/UNEB, Coordenadora do DOCFORM - Grupo de Pesquisa Docência Currículo e Formação de Professores – carlanova@ufrb.edu.br.

design, research design, school design, teacher design, i.e., binding to the type of Professional those teachers seek to mold.

Keywords: Curriculum. University teaching. Education. Research. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Essa comunicação é parte de uma pesquisa de mestrado concluída, que buscou as opiniões de docentes universitários a respeito da relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. Por meio de reflexões sobre os currículos praticados nas salas de aula de uma universidade pública na Bahia, esses docentes expressaram questões relativas à relação entre currículo e didática na formação de professores. No transcorrer desta comunicação vou me referir aos sujeitos da pesquisa por meio da expressão (Pnúmero), o número significando cada um dos participantes.

Para estar em sintonia com a discussão sobre as potencialidades do *ensino com pesquisa* Demo (1999), Paoli (1988), é necessário compreender currículo como Oliveira propõe, ou seja, “como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (2007, p.9). A disposição de colocar como centro das preocupações curriculares a criação, a reinvenção de alternativas dos fazeres pedagógicos que possuam como eixo a emancipação do pensamento e atitudes de sujeitos individuais e coletivos. Sustentar as contradições das tentativas e enfrentar a indiferença dos modos dominantes de se conceber e de se fazer a construção dos conhecimentos na universidade. Assim, talvez estas iniciativas se constituam como possibilidades de “ampliação do real para além do que nele já existe” (OLIVEIRA, 2007, p.13) e se tornem visíveis currículos praticados.

Demo (1999) defendeu a *cotidianização* da pesquisa na universidade para suscitar a reflexão, problematização, construção de novos sentidos, criação de atitudes criativas, e portanto, autônomas diante do conhecimento, o que exige “disposição e desconforto” (CUNHA, 1998, p.85). Tanto a criatividade quanto a construção de sentidos estão diretamente ligados à valorização dos *saberes-fazeres* prévios dos jovens e adultos, estudantes na universidade. A *cotidianização* da pesquisa, ou seja, o entrelaçamento da pesquisa como eixo formativo no ensino, pode ser uma possibilidade capaz de emergir novas práticas. Estas buscarão contemplar e ter como ponto de partida, questões com significado para este estudante, introduzindo o sentido emancipatório do pensamento com autonomia.

Ainda segundo Cunha é preciso “compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado” (1998, p.66). Esse significado é construído a partir do que o estudante já traz como bagagem cultural, emotiva, profissional etc. Por isso é que, em muitos eventos em que se interpreta o chamado descompromisso do estudante, o que ocorre é o fato de ser muito difícil manter a postura de atenção e de interesse diante de algo que diz pouco em relação à realidade cotidiana, pois se apresenta como discursos distantes. Muito mais interessante do que trabalhar com conhecimentos prontos, com certezas legitimadas apegando-se ao planejamento, é “a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico”, o que “parece dar sentido à possibilidade do aluno percorrer os caminhos de sua própria construção do conhecimento” (CUNHA, 1998, p.65).

Existem possibilidades na formação universitária que se constituem como potencialidades, mas que ainda não se concretizaram. Entre elas, está a efetivação nos fazeres pedagógicos do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade. Ele se constitui como um elemento definidor da identidade das instituições universitárias. Neste trabalho, não foram abordadas questões relativas à extensão. Se limitou a

discutir o entrelaçamento anunciado entre o ensino e a pesquisa na formação inicial de professores.

Esse princípio se instituiu nas universidades brasileiras depois de um processo histórico de conflitos e contradições, que abordavam não apenas concepções de universidade, mas também de sociedade. Como afirma Tobias (1986), essas tensões sempre estiveram presentes na implantação no Brasil desse nível educacional, que ocorreu tardiamente, já no século XX, e só se legitimaram recentemente. Os conflitos giravam em torno dos currículos dessas instituições. De um lado, aqueles que defendiam que, para alguns tipos de instituições, a seleção e organização de conhecimentos seriam voltados para as demandas imediatas da sociedade e com a única responsabilidade de ofertar o ensino, o que as colocavam em uma posição de consumo e transmissão de conhecimentos. Esses mesmos reconheciam que, outras instituições se organizariam, do ponto vista curricular e pedagógico, para a prática de pesquisas, e portanto, para a produção de conhecimentos. Em contradição com essa postura, existiam os defensores de instituições que construiriam seus currículos e organizariam seus processos pedagógicos por meio da indissociabilidade entre investigação e docência, de modo que realizassem pesquisas e formação de pesquisadores e também desenvolvessem a formação profissional.

Os currículos predominantes nas instituições que tinham como única responsabilidade o ensino profissionalizante, baseavam-se em conhecimentos técnicos ou clássicos, mas com a prática da memorização, avaliação como instrumento seletivo e expectativa de uma postura passiva e ordeira por parte dos estudantes. As instituições com responsabilidade de desenvolver pesquisas eram os institutos, independentes das escolas superiores, e em maioria, realizando investigações que respondessem às demandas emergenciais da sociedade. Alguns poucos institutos se responsabilizavam pela formação de pesquisadores, o que lhes conferiu um caráter elitista.

Segundo Paoli (1988), o princípio da indissociabilidade passou a orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior públicas a partir dos anos 30. Segundo ele, na década de 60 é que se materializa a idéia da universidade como *lócus* privilegiado da pesquisa, entretanto com um projeto educacional, baseado em mecanismos heterônomos, impositivos e de controle, onde a tecnificação e a instrumentalização orientaram toda a reestruturação do ensino universitário e localizaram a pesquisa apenas na pós-graduação. Desta forma, “a formação para a pesquisa deveria ser passada, com exclusividade, para os cursos regulares de pós-graduação. Assim cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação” (PAOLI, 1988, p.33).

A partir desse período institucionalizou-se um comportamento que, “com o passar do tempo e sem que as pessoas se dessem conta, aconteceu a cristalização” (PAOLI, 1988, p. 45) presente até os dias de hoje, ou seja, o estabelecimento de uma hierarquia e um distanciamento entre as principais atividades desenvolvidas na universidade. A hierarquização entre o ensino e a pesquisa, consolidam a cisão entre investigação e docência, entre graduação e pós-graduação, entre elaboração e execução. Assim, os currículos praticados até os dias de hoje nos cotidianos da universidade são baseados na ideia de que a pós-graduação qualifica a graduação, pois os seus conteúdos possuem um caráter mais elaborado para a formação acadêmica. Os oito participantes desta pesquisa só se referiram à sua formação enquanto docente universitário, apenas a partir da pós-graduação, em que obtiveram os títulos de mestres e doutores, pouco se referindo ao período da graduação.

O projeto de universidade dominante nos dias de hoje, segundo Castanho (2000), é um padrão baseado na “flexibilidade” de modelos de instituições que oferecem a formação universitária. Entretanto, o ensino fica localizado na graduação com o intuito de formação

profissional baseada na transmissão, para consumo de conteúdos científicos. A pesquisa, concebida como a produtora dos novos conhecimentos para o ensino, deve estar sob a responsabilidade da pós-graduação, bem como a formação dos pesquisadores. Institucionaliza-se e legitima-se os espaços de consumo do conhecimento, ou seja, a graduação, e os espaços hierarquicamente para a produção do conhecimento, ou seja, os cursos de mestrado e doutorado.

No cotidiano desses processos ocorrem os currículos praticados pelos docentes na formação inicial de professores. Os sentidos construídos e compartilhados se baseiam no paradigma hegemônico de ciência moderna que concebe conhecimento como algo a ser absorvido por meio do simples contato e acúmulo com o máximo de informações possíveis. A pesquisa na universidade está circunscrita à pós-graduação ou a poucos e restritos momentos na graduação como a iniciação científica, a construção dos TCC's ou componentes curriculares, que nos seus conteúdos disciplinares, expõem as metodologias e os instrumentos para a realização de pesquisas.

O princípio da indissociabilidade, assim está distorcido pela dicotomia estrutural e ideológica que a racionalidade técnica instrumental naturaliza por meio dos currículos prescritos legitimados pelos currículos efetivamente praticados, pelos dispositivos legais, pelas instituições e pelos discursos. Essa dualidade nos auxilia a relacionar sempre o ensino como a atividade subjugada à pesquisa e voltada para a transmissão dos instrumentos das práticas profissionais e a pesquisa como a atividade balizadora das avaliações universitárias, superior na hierarquia da divisão social do trabalho educativo e que não se confunde com a formação profissional. Assim, Mark Hughes (2008) afirma que a integração dessas duas atividades, tem se constituído muito mais como um discurso bem aceito no meio acadêmico, do que uma realidade concreta, mistificando a relação entre ensino e pesquisa, entre investigação e docência.

O modelo de ensino aprendido por nós é o aquele centrado na boa e segura exposição do professor, criando a expectativa e uma idealização de passividade por parte do discente e de infalibilidade por parte do docente. Esse processo foi observado quando a maioria dos participantes afirmaram que se sentem mais seguros quando estudam os textos antes e quando lamentam o fato dos estudantes lerem pouco esses textos. Compartilharam a compreensão de que o ensino expositivo é a modalidade que garante a estabilidade da sala de aula, a demonstração de competência e responsabilidade do professor. Esses atributos devem ser perseguidos para “dar conta do conteúdo” (P3), para demonstrar para o estudante e para a instituição de que “a partir do momento que agente estuda, prepara, tem domínio, a gente consegue desempenhar bem o trabalho na sala de aula” (P4).

Essa construção é fruto do processo de consolidação da ideia tradicional de que aula é sinônimo de exposição desses conteúdos, e é orientada pelo padrão de uma metodologia descritiva. Essa compreensão tem sido apontada por outros estudos como o de Cunha (1998, p.10) que constatou “[...] a idéia de ensinar resume-se a dar aulas [...] dando bem a matéria [...]”. Está permeada pela ideia do controle do processo, porque “numa aula expositiva, não corre o risco de ser surpreendido” (P8).

Essa necessidade presente nos participantes de não perder o controle da sala de aula é explícito quando um dos participantes diz “o aluno que lê, que estuda, que questiona, esse me incomoda, esse é desafiador, a gente tem que estar sempre pronta para ele” (P4). Essa é uma situação contraditória, visto que, buscam o ideal de estudante caracterizado pela receptividade a acumular conhecimento. Entretanto, a relação do ensino expositivo é marcada pela hierarquização dos papéis já que na concepção dominante de formação:

o professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos [...] este estereótipo tem passado de gerações a gerações e ainda preside a imagem que os professores constroem para si mesmo [...] A competência do professor é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida.” (CUNHA, 1998, p.12- grifo do autor).

Os participantes justificaram a metodologia da exposição na medida em que, acreditam que assim oportunizam aos estudantes o contato com uma gama maior de conhecimentos imprescindíveis para o exercício da sua futura prática profissional, assim como reconhecem que o predomínio do ensino transmissivo é uma repetição das práticas de seus antigos professores, como afirma um dos participantes “não tem nada de inovador...agente continua...continuo trabalhando da mesma forma que os meus professores trabalharam. É o mesmo modelo de aula” (P5).

A formação de professores, pela sua importância para as futuras gerações de professores e para o futuro da educação pública precisa estar aberto a processos que transgridam o já conhecido. É verdade que a docência universitária não possui um *lôcus* de formação. O modelo instituído e legitimado pela comunidade acadêmica é baseado na ideia de que as pós-graduações *stricto sensu* são suficientes para introduzir os professores na docência da universidade. Entretanto, pela própria fala do sujeito acima, a alternativa disponível é seguir os modelos positivos ou negativos de professores que passaram pelas formações desses docentes, perpetuando uma lógica de reprodução de práticas que não tencionam os currículos das formações de professores. Assim, é mais do que necessário que esse nível de ensino contribuía para a emancipação “com experiências voltadas para o conhecimento-emancipação” (OLIVEIRA, 2007, p.10) que supere o fazer pedagógico hegemônico, colonial, que propaga a passividade e o estado de ignorância das possibilidades. Segundo a mesma autora, o colonialismo convence ser como a única possibilidade. Existem práticas habitadas nas quais presenças e ausências se manifestam por meio de fazeres pedagógicos que podem contribuir ou podem nos distanciar dos processos de solidariedade. “Colonialismo é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não- reconhecimento do outro como sujeito [e que], nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer” (*Idem*, p.10)

O ensino expositivo transmite conteúdos favorecendo a passividade porque privilegia a recepção de informações. A decorrência disso é a pouca autonomia herdada da longa escolarização na educação básica. Porém, esquecendo que os estudantes são oriundos desse processo, os participantes construíram uma expectativa de que ao ingressarem no ensino universitário, sem que vivenciem nenhum processo que favoreça, esses estudantes devem externar atitudes que consideram adequadas ao contexto acadêmico.

Os docentes formadores não traduzem como conhecimento, a ser aprendido na universidade, atitudes, a provocação da reflexão, o desafio de construção da autonomia diante do currículo por meio da crítica e da busca de sentido da formação profissional. A visão da maioria é representada pela fala de (P6) “é frustrante porque a gente começa o semestre [...] vai procurando construir o trabalho...ter o retorno...é frustrante, por mais que a gente tenha o processo, eu corrijo, devolvo, corrijo, a gente avança muito pouco”. É uma postura de frustração devido a idealização do que sejam os estudantes da universidade, mais especificamente estudantes da formação inicial de professores. É necessário tecer um novo

ambiente universitário no sentido de futuro *desidealizado* (OLIVEIRA, 2007) porque existem as potencialidades, mas que ainda não foram efetivadas como alternativas ao que já existe.

No entanto, os participantes revelaram uma perplexidade, e até uma indiferença diante destes *saberes-fazer*s. As falas expressaram uma constante posição de valorização apenas do que advém da leitura dos textos acadêmicos. Alguns revelaram reagir com um distanciamento desqualificador diante desses conhecimentos prévios porque “não pode ser uma resposta simplista, uma resposta do achismo. Tem que ser uma resposta fundamentada” (P7). Para Cunha (1998), nesse tipo de prática, guiada pela forma tradicional e intelectualista de docência, “o conhecimento é tido como acabado e sem ‘raízes’, isto é, descontextualizado historicamente [...] a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor” (p.10).

A pesquisa para os participantes aparece como principal fonte para um docente dar uma boa aula como afirma o participante 5 “o fazer pesquisa me ensinou a preparar melhor as aulas, principalmente as aulas da graduação, porque eu tenho que ler mais, eu tenho que estudar mais, tenho que pensar teoricamente os dados, estudar para analisar os dados, me prepare melhor para ser como professor”. Entretanto, alguns autores como Demo (1999) e Cunha (1998) afirmam que, além de subsidiar a ação do professor, a pesquisa, precisa ser assumida como um princípio educativo que traz a possibilidade dos estudantes e do próprio docente formador vivenciar e, portanto, construir iniciativas investigativas, pois oportuniza-se na sala de aula momentos de indagação, problematização sobre o currículo, sobre a docência e sobre a universidade. Soares (2008) afirma que devemos contemplar aspectos que são relegados pelo currículo prescrito como os currículos praticados por professores e estudantes, os afetos, a comunicação, o pensamento crítico e reflexivo. Porém, a ideia compartilhada por todos é que a pesquisa “deve me instrumentalizar e me possibilitar a desenvolver minha atividade de ensino” (P7).

O potencial formativo da pesquisa foi declarado pelos participantes quando um deles expressou que “*pesquisa modifica a nossa pessoa e modifica a nós mesmos, principalmente em função da profissão, a relação que a gente estabelece com os alunos, a gente aprende mais para trabalhar melhor com os alunos*” (P6). Aqui, existe o reconhecimento do *isomorfismo* (GARCIA, 1999) quando um deles declarou que “*e eles aprendem e eu aprendo junto com eles, à medida que vão apresentando novas dificuldades, vou percebendo que é minha também*” (P1). Porém, a pesquisa à qual os participantes mais se referiram foi aquela desenvolvida na pós-graduação e muito centrada no professor como declarou um dos participantes “*para ensinar você precisa pesquisar. Eu venho fazendo pesquisas que dão continuidade ao meu trabalho de mestrado, doutorado, então isso de certa forma interfere no meu trabalho*” (P3).

Existem várias formas de se conceber a relação entre ensino e pesquisa na universidade, não existindo, portanto, um consenso sobre esta relação. Nesse sentido, conforme registra Healey (2008), os estudantes podem ser levados a estudar métodos e técnicas de fazer pesquisa, podem ser orientados a desenvolver projetos próprios, individualmente ou em grupo, podem ser convidados a participar das pesquisas desenvolvidas pelos docentes, portanto fora do contexto da disciplina. Os professores podem incorporar, como conteúdo de suas aulas, resultados de pesquisas suas ou de outros pesquisadores, ou ainda podem adotar práticas pedagógicas baseadas na problematização e indagação.

As diferentes abordagens dessa relação nos currículos praticados na formação inicial dependem do modo como é concebido o currículo. Segundo Healey (2008) diferentes abordagens de trabalhar com a pesquisa entrelaçada no ensino revelam diferentes modos de conceber as práticas curriculares. As práticas centradas no professor em geral se caracterizam por aulas expositivas: docência *impulsionada pela investigação* e docência *orientada para a*

investigação. Nessas situações, os “professores pretendem suscitar um *ethos* investigador através de sua docência” (*Idem*, 2008, p.97). Nas duas situações os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores.

Existem as abordagens centradas nos estudantes, ou seja, os estudantes são sujeitos ativos no processo de pesquisa: a *investigação tutorizada; docência baseada na investigação*. A fronteira entre o papel do professor e do aluno é mínima, ambos ensinam e aprendem, sob a coordenação do professor. Estas últimas são baseadas em problemas que fomentam a aprendizagem profunda, suscitam uma implicação ativa dos estudantes em atividades de investigação. Embora estes assimilem menos conhecimento sobre a matéria, desenvolvem mais competências investigativas.

A realização de pesquisa por parte do professor amplia as possibilidades de domínio do conhecimento disciplinar. Porém, no processo de formação inicial, como defende Demo (1999), é importante ter como objetivo a construção de um ambiente que favoreça as iniciativas investigativas para que o estudante se predisponha a desenvolver a pesquisa propriamente dita. É transformador do processo profissionalização, a significação dos processos que impulsionam a pesquisa, como a dúvida, a curiosidade, a predisposição para a pergunta e para a participação.

A perspectiva declarada pela maioria dos participantes é a de ensinar a pesquisar como afirma um dos participantes “*o professor deve envolver estudantes como bolsistas, no sentido de estar orientando para que eles também já comecem a se envolver desde a graduação com as atividades de pesquisa, para o mestrado*” (P7). Hegemonicamente essa é a postura assumida pelos docentes formadores, em geral mestres e doutores na universidade. Trabalham com uma transposição para a graduação, por meio da iniciação científica ou pelas disciplinas de metodologia, da lógica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Paoli (1988) é enfático, ao afirmar que no processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação configurou-se uma tendência de que a articulação entre ensino e pesquisa se daria especificamente nestes cursos, e a graduação se restringiria a uma “*escola de consumo de conhecimento*” (*idem*, p.33).

Essa visão unânime entre os participantes de ensino expositivo e da pesquisa apenas como a acadêmica tem como pano de fundo a concepção de currículo prescrito. Esta acumulação é que viabilizará o “*eu chamo de amadurecimento intelectual, ou seja, a garantia mínima de acesso a alguns conteúdos fundamentais para a formação profissional*” (P1) e consequentemente autonomia para lidar e buscar informações.

Como sugere Zabalza não se pode confundir ‘entender’ uma explicação fornecida pelo professor ou pelo texto com ‘aprender’:

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

A autonomia não é algo dado ou surgido de fora para dentro do sujeito. Ela é construída e está intimamente relacionada à geração “de significado e de vontade e intenção criadora” Contreras (2002, p.194). É necessário oportunizar aos estudantes um processo de identificação de sentidos entre o que se faz e o que se estuda. Assim, priorizar a apresentação de conteúdos alheios, reforça a dependência do estudante em relação ao professor, legitimando e

intensificando a falta de autonomia e, conseqüentemente, dele como futuro professor. Contreras nos diz que “a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (2002, p.193).

Alimentar a sua curiosidade, provocar o conflito construtivo de saberes, dar espaço para a dúvida mais do que respostas, são posturas que o professor formador deve buscar sempre proporcionando mecanismos de participação que viabilizem a desconforto no estudante mais do que a atenção pura e simples, pois,

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

Relação teoria e prática na universidade: reforço ao distanciamento entre ensino e pesquisa

O distanciamento da relação entre ensino e pesquisa advém da dissociação de teoria e da prática na formação de professores, os participantes, em sua totalidade afirmaram que primeiro se constrói o arcabouço teórico e depois se vivencia a prática. “*nós vamos apreender alguns elementos da escola, tentar fazer uma relação com o que a gente está vendo aqui*”(P2). No quadro dominante dos cursos de formação universitária a tendência é

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

A maioria só relacionou a articulação teoria e prática aos estágios como ilustra a fala de (P1) “*só estudar, teorizar, teorizar, não dá conta da realidade não é a disciplina de estágio para mim foi fantástico, que foi um momento de você realmente sair da universidade e ir para as instituições, então, deu outro gás*”.

Segundo Porto, a prática do estudante na graduação acontece no estágio “com a suposta aplicação da teoria recebida, estudada, lida e adquirida ao longo do curso [...] o aluno tem contato com a prática apenas no estágio curricular e com a pesquisa, quando bolsista de iniciação científica” (2010, p.98). Os cursos de formação de professores, por terem o viés cartesiano, são estruturados e implementados baseados em momentos estanques. Cria-se o ambiente e estabelece desta forma, a ideia de que o currículo praticado na universidade é puramente teórico, com viés intelectualista, sem ancoragem com a vida prática. Fortalece o discurso de que o conhecimento universitário apenas teorizador, que não surgiu de nenhuma prática social. A prática, desta forma, fica circunscrita ao espaço da escola básica. Esse tipo de mensagem reforça a cisão entre teoria e prática, visto que continua a legitimar a hierarquização entre universidade e escola básica e aprofunda a ideia de que existem momentos de teoria e momentos de prática

Porém, nem sempre a simples observação se caracteriza como processo, um processo reflexivo de articulação entre teoria e prática que “*é um discurso muito difundido, mas pouco compreendido*” (P4). Caso contrário, segundo VÁZQUEZ, ocorre uma “*inadequação entre intenção e resultado que se evidencia tanto na atividade dos indivíduos como na propriamente social*” (2007, p.221).

A construção deve ser um processo de envolvimento dos sujeitos para que estes encontrem sentido naquelas atividades que estão desenvolvendo. Os processos no quais o professor não se sente participante, não se identifica, não se reconhece nas atividades, dificilmente resultarão em originalidades ou em iniciativas de criação. Segundo VÁSQUEZ (2007) “[...] relações que os homens contraem independentemente de sua vontade e de sua consciência [...] são produzidas pelos homens como produtos seus não intencionais” (p.221). Ou seja, se os estudantes participarem do processo de visita às escolas a partir de prescrições eles até farão as visitas necessárias, mas se limitarão a observar e a reproduzir conclusões já feitas por outros em ocasiões diferentes. PIMENTA (2002, p.15) afirma que “o estágio não é práxis. É atividade teórica, preparadora de uma práxis.”

A relação teoria e prática não deve ser restrita ao estágio, nem às disciplinas de final de curso, chamadas de práticas de ensino. O currículo praticado na universidade precisa ser objeto de reflexão coletiva como sinaliza (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 100)

[...] a relação teoria e prática não está restrita aos estágios; a produção de conhecimentos deve acontecer na interação com a realidade [...]; a pesquisa deve articular-se ao ensino; e professores e alunos (da universidade) qualificam seu trabalho, o que conduz ambos à vivência de situações que lhes permitem conhecimento da realidade, [...] discussões e reflexões nas diferentes disciplinas do curso.

Conclusões

As conclusões/continuidades deste trabalho sinalizaram que o currículo acadêmico prescrito, baseado na racionalidade instrumental ainda é uma forte referência para os participantes. A dicotomia entre teoria e prática impõe e naturaliza uma visão de impossibilidade de práticas indissociáveis pois, na graduação, o mais importante é ensinar, lugar de consumo do conhecimento pronto e acabado, baseado na boa exposição reprodutiva por parte do professor formador. Afinal, ele tem uma formação superior que passou pelo *lócus* da pesquisa, ou seja, a pós-graduação. Essa visão instrumental também desconhece os currículos praticados no cotidiano da universidade, visto que não são institucionalizados e por vezes se tornam invisibilizados, levando à crença de que o currículo prescrito deve ser aceito passivamente, por meio de textos acadêmicos.

A racionalidade instrumental distorce a visão dos envolvidos sobre a relação teoria e prática, pois lhe confere um sentido aplicacionista, o que leva aos participantes declararem que currículos praticados na universidade apenas teorizam e que a prática só é concebida mediante participação nos estágios nas escolas básicas. Esta visão se estende à relação entre ensino e pesquisa, onde o ensino está relacionado às atividades práticas e, portanto, apenas para consumir e reproduzir conhecimento e a pesquisa, relacionada à teoria e ao momento de construção de conhecimentos, tornando as duas atividades inconciliáveis e dificultando a concretização na graduação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A docência universitária por diversos motivos, entre eles, a falta de formação pedagógica, transgride pouco nos seus *saberesfazeres* cotidianos. Construir currículos de modo próprio, dar espaços para que o estudante e o próprio docente formador construa conhecimentos com a marca da originalidade e da espontaneidade ainda parece uma perspectiva pouco aceita nos cursos de formação de professores. A ambientação para atitudes investigativas, ações autônomas e iniciativas descompromissadas com as regulações curriculares não está nas prioridades dos currículos prescritos e nem nos currículos efetivamente praticados nos cotidianos da universidade.

A proposição de ensino com pesquisa ou a pesquisa *cotidianizada*:

Transcende a idéia de que professores formam professores ensinando aquilo que sabem àqueles que ainda não sabem e, a partir de praticasteorias parceiras, cúmplices, voltadas ao diálogo e à interlocução, nos levam a percebê-la como ação de compartilhamentos, de conversas e de investimento em uma justiça cognitiva que possa se multiplicar, reverberar, ressoar... (OLIVEIRA, 2015, p.8)

O ensino *com* pesquisa precede o ensino *para* pesquisa, ou seja, para que as pessoas adquiram uma familiaridade com os mecanismos da investigação e se proponham atitudes necessárias para o olhar reflexivo que a pesquisa necessita, elas precisam ter a oportunidade de aprender esses processos, vivenciar ambientes que lhes dê segurança de se libertar das práticas colonialistas que a escolarização hegemônica impõe baseada na passividade, na falta de iniciativa, na preocupação com os modelos e com os julgamentos, na falta de escolha e na impossibilidade de pensar diferente.

Instaurar a dialogia no lugar da exposição, ter o desafio como possibilidade permanente e não como avaliação simplificadora e excludente. Segundo Oliveira “pensarfazer um comum comum, ordinário sem a pretensão que caracteriza a maior parte dos sistemas de pensamento fechados em verdades totalizantes” (2015, p.9) é uma maneira de curricular pensando na emancipação. Estar aberto a novas maneira de reflexão sem a fixidez, enredando limites mais amplos e plurais tanto para o ensino quanto para a pesquisa.

Repensar, reinventar e permitir novas possibilidades para o que seja a relação entre docência e investigação, “abertos à errância, à provisoriedade, sem a pretensão de responder às questões que nos colocamos e aos nosso interlocutores, destinadas, sobretudo, ajudar a pensar/repensar, a duvidar, a recriar/reinventar, a dialogar com os outros de nós mesmos”(OLIVEIRA, 2015, p.9), afinal o ambiente universitário e a formação de professores necessitam dessas transgressões para o futuro que sonha mas constrói processos que o fazem se manter no caminho da mudança.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, Sérgio E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro, CASTANHO, Maria Eugenia L.M (Orgs.). Pedagogia universitária. A aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo. Cortez, 2002.

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

- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 6ª ed. São Paulo: Cortez,1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As Artes do Currículo in OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org). Alternativas emancipatórias em currículo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- p 9-25.
- _____. Prefácio in FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues. Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015. p. 7-10.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1998.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- 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.
- HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald. Para una transformación de la universidad. Espanha: Octaedro editorial, 2008. P. 29-44.
- 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.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas e GARRIDO, Elsa (orgs.). Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo, Paulinas, 2010. p.33-44.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Sandra. Docência Universitária e Profissionalização –Grupo de Pesquisa: PROFORME – Vertente pedagogia universitária. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 194-197.
- TOBIAS, José Antonio. História da Educação Brasileira. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 1ªed.Buenos Aires:Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- ZABALZA, A. Miguel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.