

A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E O ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOS DOCENTES NÃO PESQUISADORES

Marja Leão Braccini

marjabraccini@yahoo.com.br

Maria Janine Dalpiaz Reschke

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Resumo

As reflexões aqui propostas são derivadas do projeto de pesquisa interinstitucional que tem como foco a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a sua relação com a qualidade do ensino de graduação. Nosso subprojeto busca compreender como os *docentes não pesquisadores* percebem esta relação. No contexto desse eixo procurar-se-á compreender este tema a partir da experiência e trajetória dos professores. Buscamos mapear alguns desses profissionais que se enquadravam na categoria de docentes que não realizam pesquisa de forma sistemática, pertencentes a áreas acadêmicas distintas e com reconhecida competência docente. Realizamos entrevistas semi-estruturadas (presenciais) e roteiros (on line) com doze professores de diferentes formações e áreas de atuação em distintas instituições de ensino superior, sendo três públicas e três privadas. Nossos interlocutores parecem nos indicar que características como: qualificação do professor, compromisso social da universidade, ensino relacionado com cotidiano, aprender a ensinar no coletivo e saberes da pesquisa estão presentes nas suas representações de compreensão de qualidade no ensino de graduação.



Palavras-chave

Qualidade do ensino superior. Professores não pesquisadores. Relação ensino e pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões propostas neste trabalho são derivadas de um projeto de pesquisa interinstitucional que vem sendo desenvolvido em instituições de ensino superior acerca da pedagogia universitária no que se refere à qualidade do ensino de graduação. Esta pesquisa está buscando responder questões sobre a formação e valorização do docente universitário centradas nas habilidades de pesquisa e seus impactos na qualidade da educação superior. A centralidade de nosso subprojeto reside em compreender como os *docentes não pesquisadores* percebem esta relação.

A pesquisa *Os professores não pesquisadores* busca conhecer a partir da experiência e trajetória dos professores, a concepção dos interlocutores sobre a relação entre o ensino e a pesquisa, considerando que são eles os atores propositivos das práticas, que concretizam o pressuposto da qualidade alicerçada na relação pesquisa e ensino. As pesquisadoras compreendem a indissociabilidade entre docência e pesquisa como um fenômeno epistemológico e histórico, e esperam que a produção de conhecimento sobre o tema, no âmbito da Pedagogia Universitária, auxilie a gerar movimentos em direção a paradigmas instigantes e inovadores sobre formação de professores e a qualidade da Graduação nas nossas instituições.

Como principais questões de pesquisa destacamos:

- Os professores não pesquisadores consideram-se bons professores? Por quê?

- Esses professores reconhecem/distinguem especificidades entre os saberes da pesquisa e os da docência?

- Os professores não pesquisadores reconhecem/consideram essa condição (a de não pesquisador) como um *déficit* na sua formação e/ou desempenho?



- De que maneira os professores não pesquisadores constroem suas docências? De onde atribuem os saberes que as constituem?

- Como esses docentes compreendem a qualidade da educação superior?

Esses encaminhamentos e o atual modelo de formação e valorização do docente universitário, focado nas habilidades de pesquisa, e seus impactos na qualidade da educação superior, pautam nossos interesses investigativos e definem a centralidade de nossas preocupações.

Como orientações metodológicas são utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, já usual na trajetória do Grupo de Pesquisa, assentada, sobretudo nos princípios da pesquisa etnográfica.

Nessa abordagem os fenômenos são aprendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Envolvem uma possibilidade de imersão na realidade pesquisada procurando, através de descrição densa, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política (CUNHA, 2010, p. 43).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa Minayo diz que

Ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, p. 22)

A partir do segundo semestre de 2009 iniciamos a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores indicados pelos estudantes, colegas professores/ pesquisadores e/ou coordenações de cursos como sendo docentes de reconhecida competência nas atividades de ensino, porém que *não* realizam pesquisa de forma sistemática.

Estes dados foram interpretados a partir dos princípios da Análise de Conteúdo. Para Franco (2005, p.11) a análise de conteúdo tem sido utilizada para “produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a



partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. A autora destaca ainda que o “ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 13).

Para Gomes a análise de conteúdo é bastante explorada com diversas finalidades

O uso da análise de conteúdo é bastante variado. Como exemplo, podemos mencionar as seguintes situações: (a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever a sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; (c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente; (d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabulário desse grupo. (GOMES, 2007, p. 84)

Esta etapa integra as fases finais da pesquisa, é quando o pesquisador vai debruçar-se sobre o material coletado e dialogá-lo com o referencial teórico estudado. Gomes destaca que

quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. (GOMES, 2007, p. 81)

Neste momento o autor olha para os seus dados com base no referencial teórico e problema de pesquisa. Gomes destaca ainda que esta etapa por vezes exige que o pesquisador volte as outras etapas de pesquisa e também que busque outros referenciais teóricos que lhe auxilie a compreender o problema de pesquisa. Por vezes os dados trazem uma realidade não prevista pela teoria inicial sendo necessário buscar mais autores sobre o tema para compreendê-lo.

De modo geral este momento da pesquisa exige rigorosidade do pesquisador para que a análise busque sempre estar próxima do que o projeto anunciava.



A análise dos dados é um momento que possibilita um movimento constante do pesquisador entre o seu problema de pesquisa, opções metodológicas, referencial teórico, dados recolhidos e seu olhar de pesquisador.

A partir das contribuições dos interlocutores e análise da literatura sobre o tema organizamos os achados de pesquisa em categorias de análise. Para este texto destacamos a categoria *Qualidade do ensino e sua relação com a pesquisa*.

2 MAPEANDO NOSSOS SUJEITOS

Nossos interlocutores são de áreas de atuação diversas: geografia, direito, pedagogia, arquitetura e biologia. As universidades de atuação deles são privadas e públicas. Realizamos ao todo, até este momento, 11 entrevistas sendo (09) presenciais e (2) on line. O grupo é constituído por seis (06) mulheres e cinco (05) homens, professores que nas entrevistas relatam como construíram a sua profissão e nos permitem inferir, que o contexto histórico que marca as trajetórias é rico em detalhes e as experiências dos professores estão nos auxiliando a compreender nossas questões de estudo. Esses professores estão inseridos em seis (06) Instituições de Ensino Superior – IES - tanto públicas, quanto privadas. Totalizado seis (06) sujeitos nas instituições privadas e cinco (05) nas instituições públicas. Cabe o destaque de que desses professores somente um tem formação distinta do curso de atuação: É licenciado em Educação Física e atua na Pedagogia.

Em relação ao tempo de exercício no magistério superior temos 63,6% com dez (10) anos ou mais, sendo que 18%, o correspondente a dois (02) sujeitos, possui mais de vinte cinco (25) anos no ensino superior, e 36, 3% com menos de dez (anos) de atuação, e no menor tempo, correlativo a 9%, trazemos um (01) sujeito, com sete (07) anos nesse nível de ensino. A média de anos de atuação na docência universitária é, portanto, de dezesseis (16) anos.

Desses professores a totalidade possui mestrado, seja na área de educação, 45,45%; na área específica da formação inicial (bioquímica, genética, arquitetura,



direito) o que corresponde a 36,36%; em memória social, 9%. Destacamos também que cinco (05) deles estão cursando doutorado: em geografia, arquitetura, psicologia social e educação, (neste caso são dois sujeitos) e um (01) possui dois doutorados na área do direito (Ciência Jurídica e Social e Direito Penal). Entre os investigados dois exercem também outras profissões concomitantes, como advogado e perito judicial.

Também é interessante salientar que 45,45%, o equivalente a cinco (05) profissionais, declararam experiência anterior na docência do ensino básico, são eles os professores das seguintes áreas geografia, pedagogia e psicologia.

3 QUALIDADE DO ENSINO

Nossos interlocutores nos trazem diferentes compreensões sobre *qualidade no ensino universitário*. Para um dos entrevistados a qualidade não está centrada em um ator ou fator isolado, mas depende de competências do aluno e do professor assim como de um compromisso da universidade.

Do professor, espera-se dedicação ao seu ofício, qualificação acadêmica e preocupação com a atualização profissional. Do aluno, preparo sólido no ensino médio, disponibilidade e comprometimento com o aprendizado e capacidade de investigação; Da instituição, depende o oferecimento de infra-estrutura adequada, investimento na qualificação e na formação pedagógica do corpo docente e remuneração adequada dos colaboradores. (FANH)

Uma questão apontada pela maioria dos nossos interlocutores é a formação continuada/formação pedagógica que precisa ser priorizada nas universidades. Apontam como fundamental a formação docente para qualificação do trabalho com os alunos. *O principal fator é a qualificação do professor. (MANH)*

Nossos interlocutores trazem à tona a importância do apoio pedagógico e atualização do corpo docente. Broilo et al (2010, p. 83) diz que “o exercício da docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de



sua trajetória como aluno e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que se coloca como balizadora de seus fazeres”. O espaço de formação apoio/pedagógico nas universidades é quase nulo, são poucas as iniciativas de um espaço formador para docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta Broilo et al (2010, p. 83) e é isto que nossos interlocutores denunciam nas suas falas.

O tema da formação docente, continuada ou inicial, é um fenômeno complexo. A docência universitária é recheada de desafios e peculiaridades que precisam ser refletidas constantemente. É preciso reservar espaços na universidade para discussões pedagógicas e troca entre os pares qualificando o trabalho docente.

Quatro outros professores acreditam que a qualidade do ensino da Instituição está associada a qualidade do trabalho docente, quanto mais qualificado o grupo de professores, maior a qualidade do ensino. Salienta-se que quando eles falam sobre esse aspecto, não estão se referindo a avaliações externas: *O professor deve estar atualizado, realizar leituras permanentes; comprometimento, afetividade pela profissão e pelo aluno* (MDRG) e *atualização, entusiasmo pela profissão, ter a profissão como atividade principal* (MDP).

Ao analisarmos os mesmos cursos entre si, observamos que os cursos de direito e biologia foram os que apresentaram maior número de categorias coincidentes ou elementos semelhantes ao caracterizarem *qualidades docentes*. Ao todo possuem seis (06) em comum. Os professores do direito citaram: “atualizado, estudioso”; “conhecimento na área que atua”; “diálogo, comunicação”; “envolvimento, dedicação”; “gosta, sente alegria, satisfação, paixão”; “estimula à reflexão, questiona, problematiza” enquanto os professores de biologia referiram “gosta, sente alegria, satisfação, paixão”; “prende a atenção, conduz grupo”; “respeita saberes, vivências, limites, habilidades”; “postura, gestos, fala, corpo”; “gosto pelo coletivo, partilha, busca”; “auto-avaliação, reflexão”.

Os professores do direito, embora de estilos diferentes (um dá maior ênfase ao estudo do campo do conhecimento e o outro ao da educação a se ob-



servar os investimentos por eles realizados) são os que também explicitam, com mais clareza, especificidades da área na mobilização de saberes para o ensino como um indicador de qualidade. Ambos destacam a imersão no estudo como fundamental à qualificação para a docência assim como o exercício da reflexão e do “contraditório”, entendendo os sujeitos investigados que o direito não é uma ciência exata e que necessita interpretações, daí trabalharem a contraposição de ideias na sala de aula, por exemplo. São também profissionais que colocam o professor à frente do advogado e que elegeram a docência como atividade principal: *A atividade docente sempre foi para mim a principal e sempre tive um grande apego à disciplina que ministro* (MDP). *Durante muito tempo tive crises existenciais, não sabia se era professor ou advogado. Não tenho mais: sou professor!* (MDRG).

Salientamos essas falas dos nossos sujeitos para ressaltar que na totalidade do grupo a qualidade do ensino e o reconhecimento profissional estão centrados na docência, na relação professor-aluno na sala de aula.

Um dos nossos entrevistados, falando da importância da comunicação e bom relacionamento com o aluno, destaca: *eu faço da geografia um caminho para poder conhecer os alunos, e eu digo pra eles que silêncio na sala de aula não é uma coisa boa. Principalmente quando se está construindo o conhecimento* (GMP).

Balzan (2000, p. 116) vem ao encontro destes *professores não pesquisadores* que dizem que a comunicação com o aluno é uma das peças-chave para uma aula de qualidade. O autor diz que um ensino de boa qualidade pode ser desenvolvido, sem adentrar nas variáveis pedagógicas, por *casos raros em que o docente é dotado de uma capacidade invejável de comunicar-se com seus alunos (...) fala com o corpo todo, estimula a curiosidade científica (...)*.

Numa proposta educativa são essenciais os saberes técnicos ou específicos de uma determinada área do conhecimento, sem causar uma fragmentação do indivíduo envolvido no processo. Quando trabalhamos com o conhecimento específico podemos ter em conta a totalidade do sujeito e promover a afetividade que é a principal responsável da ligação do homem com o homem.



Quando questionados sobre as características de um ensino de graduação de qualidade nossos entrevistados destacaram a importância da relação de afetividade e compromisso com os alunos como podemos perceber este trecho: *a gente aprende que deve investir no afetivo (BMSL).*

É através da afetividade que estabelecemos os vínculos de companheirismo condutores do trabalho. “Esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar meu comprometimento com os educandos numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 141). É importante trabalhar com afetividade, mas não da forma romântica onde existe o gostar somente e sim afetividade como comprometimento entre educador e educando. O bem-querer diminui a distância existente entre os sujeitos envolvidos e sela um pacto de respeito e união.

Nossos interlocutores revelam um olhar interessado nos alunos, destacam a importância de estabelecer relações de proximidade, comunicar-se com os alunos e valorizar seus conhecimentos. Desta forma dialogar os conteúdos das disciplinas com suas realidades de vida e trabalho, valorizando os conhecimentos produzidos pelos discentes. É preciso que o professor saiba transmitir adequadamente os conhecimentos e estimular que os alunos busquem e *construam seus próprios saberes.* (FANH).

Esta forma de compreender a sala de aula e as relações que vão sendo estabelecidas nos processos de ensino e de aprendizagem nos desenham a figura de um professor que escuta seus alunos e procura tornar significativos os conhecimentos teóricos presentes nas suas aulas. *Além do conteúdo previsto no programa de ensino, compete ao bom professor relacionar os assuntos de aula com questões cotidianas e atuais dos alunos, visando sempre a despertar o senso crítico e fortalecer a cidadania.* (FANH)

Ao escutar os seus alunos é possível ao professor perceber quais, de fato, são seus interesses. Mas não é fácil esta tarefa, exige muita sensibilidade e dedicação, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele”



(FREIRE, 1996, p. 113). Este movimento de escuta requer uma postura e posicionamento do professor frente à realidade que encontra e da qual vai fazendo parte.

Podemos apontar outras aproximações no que se refere a qualidade do ensino, quatro professores (todos de instituições públicas) centraram na responsabilidade da Instituição em oferecer cursos de formação, incentivo a pesquisa e participação em eventos. Três professores (duas IES públicas e uma privada) enfatizam que a qualidade do ensino significa a produção do conhecimento. Observa-se a fala de dois desses professores: *a qualidade é refletida nas pessoas formadas* (MGP) e *formar profissional que saiba caminhar com as suas próprias pernas, conhecimento com autonomia* (FGP).

Nesse contexto podemos nos referir ao texto de CUNHA,

Durante muitas décadas a compreensão de qualidade foi assumida com base na cultura e na tradição. Para uma instituição ser assim reconhecida havia de ter uma razoável trajetória temporal que garantisse a visibilidade de seus produtos. Esses, por sua vez, eram dimensionados através do prestígio de seus egressos e pela percepção que tinha a sociedade do impacto de seu trabalho. Chegavam à educação superior fundamentalmente os jovens oriundos das classes abastadas, com algumas incursões da classe média. Essa escolha se fundamentava na expectativa das famílias, para as quais o título acadêmico chancelava o seu prestígio e poder, mesmo que o egresso não atuasse profissionalmente no campo para o qual se preparou. Como a educação superior estava fortemente atrelada às profissões liberais de alto prestígio social, o seu exercício trazia a aura de um conhecimento “sagrado” em que, como explicou Bernstein, são usados códigos elaborados de acesso restrito (1988). Esse capital cultural, sendo distribuído à poucos, constituía-se num patrimônio identificado como de alto valor social. Como a universidade é quem distribua e chancelava o conhecimento científico, sua qualidade estava garantida pela exclusividade do controle deste patrimônio social e cultural. (CUNHA, 2010, p.01)

A autora vem ao encontro do que os nossos interlocutores destacam como um indicador de qualidade, ou seja, que a qualidade do ensino superior pode ser identificada no perfil dos seus egressos, bons profissionais formados indicam a qualidade do ensino ofertado por aquela instituição.



4 QUALIDADE DO ENSINO E RELAÇÃO COM A PESQUISA

Se na década de 80 a construção da representação do bom professor estava muito focada no docente e na sua forma de ensinar assim como nos conhecimentos que possuía para “transferir” aos estudantes, parece que ao final da primeira década dos anos 2000 há algumas transformações nesse arquétipo/padrão. Enquanto, à época, ainda não havia o estímulo aos estudantes para desenvolverem habilidades investigativas na sala de aula, “a fazerem suas próprias pesquisas” (CUNHA, 2008, p. 168), pelo menos dois dos sujeitos, dessa nossa amostra, revelaram ter na associação ensino-pesquisa um dos principais indicadores do bom professor.

Suas falas, entretanto, evidenciam posições diferenciadas em relação aos fins dessa investigação e na indissociabilidade do vínculo ensino-pesquisa, pois enquanto uma narrativa parece associada aos novos paradigmas que separam as instituições de ensino superior segundo sua excelência ou vocação para a pesquisa, a outra se coloca na “contramão” questionando esse modelo e os significados do bom professor segundo a lógica liberal, assim como do sentido da pesquisa acadêmica.

Vejamos as narrativas:

Vejo que hoje a universidade exige um profissional múltiplo: que compreenda o conteúdo a ser ministrado (especialista), mas que também saiba ministrar boas aulas (tenha “pedagogia”), que saiba e desenvolva projetos de extensão e que saiba e desenvolva projetos de pesquisa... ufa... é muita exigência para péssimas condições de trabalho. [] Querer que o professor seja “o melhor” em tudo – ensino, pesquisa e extensão – é quase impossível... [] Vejo que não há dependência entre ser professor e ser pesquisador, pois muita gente pode ter perfil para ser pesquisador e não para ser docente, as exigências são diferentes, os perfis são diferentes, embora a universidade não queira reconhecer isto. Vale destacar que bons professores podem não ser bons pesquisadores e vice-versa, alias, estes perfis tem sido muito notados nas universidades consolidadas (que não é o caso da que eu trabalho), professores antigos, se tornaram excelentes em uma coisa: ou pesquisa, ou extensão ou ensino... nas três áreas, com



publicações relevantes, ainda não vi. Então o problema não está no professor, está no sistema que esta obrigando o docente a fazer o que ele não quer e não sabe (dar aulas, pesquisar, fazer extensão) (FPP).

É um conceito particularmente subjetivo, pois demanda lidar com os diferentes sentidos que a sociedade evoca sobre ele, qualidade total, qualidade para o mercado, então quando nos vemos em contramão, porque em minorias, penso que o “peso” da palavra tem outro sentido, e, por isso mesmo, torna-se desafiante e desafiador lidar com esses contextos (des)qualificadores do trabalho docente.

A pesquisa é inseparável do ensino/ extensão, porque as fontes de nossas salas de aulas ficam mais ricas, mais saborosas. Quando falamos de uma temática e não permitimos algumas relações próximas entre o que foi estudado, o distanciamento se produz. Há que pensar, conforme Demo, de que pesquisa estamos falando, porque a elitização da pesquisa acadêmica nos moldes que encontramos hoje no campo do mundo universitário, não tem produzido efeitos no ensino das salas de aula. Estou falando de uma outra idéia de pesquisa relacionada/ vinculada ao ensino/ extensão, produzida na/ com os discentes. Esses fazeres são distintos e, estamos repletos de mestres e doutores que não são bons professores, porque não sabem articular o diálogo da pergunta em sala de aula (FPP).

Ambas destacaram, entretanto, que nem todo bom pesquisador é bom professor e vice-versa, mas de maneiras distintas, pois para uma das docentes existe um “perfil” nos professores que pode apontar ou não habilidade para a pesquisa: Não há dependência entre ser professor e ser pesquisador. Já no segundo caso essa relação é inseparável: *A pesquisa é inseparável do ensino/ extensão, porque as fontes de nossas salas de aulas ficam mais ricas, mais saborosas.* Essa relação, contudo não é direta, constituem saberes distintos e *estamos repletos de mestres e doutores que não são bons professores, porque não sabem articular o diálogo da pergunta em sala de aula.*

O papel do diálogo e da pergunta, categorias freireanas (e da teoria crítica), parecem permanecer como traço comum entre esses bons professores contemporâneos, reforçando o entendimento sobre a sala de aula (ainda) como espaço de autonomia e protagonismo dos sujeitos que a compõem, assim como se apresentam numa atitude desejável frente ao ensino em tempos de rápidas mutações: a aposta na postura investigativa como condição da produção de um



conhecimento socialmente relevante e de profissionais com capacidade reflexiva e de tomar decisões em meio a incertezas e flutuações.

Mesmo considerando que são dois sujeitos de um universo de onze (cerca de 18%) que fizeram essa menção, é provável tratar-se de um movimento docente que está a ocorrer na perspectiva do ensino-pesquisa como princípio metodológico (BALZAN, 2000), cujas falas estamos aqui a observar:

O bom professor ele pesquisa e ele ensina ao mesmo tempo, até porque o que alimenta o ensino dele é a pesquisa, os dados que ele tem que apresentar, que ele analisa, os autores, que o fundamentam, eu vejo que tem a haver com isso, claro que tu precisa ser professor, eu defendo que tu precisa da sala de aula, porque ela enriquece muito o trabalho, e dali eu vejo muito as questões que são trazidas do aluno é o que mexe muito conosco interiormente, de querer buscar, querer saber por que as coisas acontecem (FPSL).

Pesquisa qualifica o ensino, mas precisa ser contextualizada deve ser para a sala de aula, relacionada com o conteúdo a ser trabalhado, bons pesquisadores são bons professores se estabelecerem articulações entre o que pesquisam e a sua sala de aula (FGT).

Balzan nos auxilia a refletir sobre a pesquisa como princípio metodológico. Em seu texto fala de professores que realizam pesquisas com seus alunos, que inserem a pesquisa na sua proposta de aula construindo com os discentes o conhecimento sobre os temas em questão, ou seja, “professores e alunos trabalhando juntos, procurando solucionar problemas extraídos da realidade homem-natureza-sociedade”. (BALZAN, 2000, p.136).

Outro movimento ainda aparece nas falas dos nossos entrevistados: a pesquisa como parte do seu cotidiano, como caminho de reflexão sobre a prática, de qualificação do trabalho docente: *Então eu sou um investigador, eu posso não ter o status oficial de professor pesquisador, com gabinete ou horas para fazer pesquisa, mas eu passo o dia inteiro investigando, ou eu vou ler um artigo, ou eu estou em campo investigando alguma coisa (MBSL).*



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, como uma análise parcial, podemos compreender que os nossos interlocutores reconhecem e distinguem especificidades entre os saberes da pesquisa e os da docência, destacando que não há dependência entre eles, no entanto, conseguem se apropriar dos saberes que possuem de pesquisa e os colocam em prática no exercício da docência. Mobilizam seus alunos a realizar pesquisa, aproximando, desta forma, teoria e prática.

Existem indícios de que os professores entrevistados através do movimento investigativo realizam a reflexão sobre a sua própria prática. Movimento que por vezes é sistematizado ou não.

Nossos interlocutores compreendem que a pesquisa qualifica o ensino na educação superior na medida em que ela estabelece uma relação com o que está sendo ensinado e discutido em sala de aula. Ressaltam que pesquisas desvinculadas com o contexto da sala de aula são improdutivas e se tornam desnecessárias. No entanto destacam que a pesquisa como estratégia de formação docente é relevante para que os alunos estabeleçam relações entre teoria e prática, aproximando-os da realidade onde serão inseridos como profissionais.

Os professores não pesquisadores entrevistados destacam, na sua totalidade, que a docência construída com o foco na relação professor-aluno mobiliza neles outras habilidades. Este movimento, para os nossos interlocutores, desencadeia uma busca constante de atualização, aprimoramento e opção permanente pela aprendizagem do aluno. Constroem um cenário com múltiplas facetas onde é possível visualizar o que eles compreendem como qualidade da educação superior.



REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p. 115-136.

BROILO, Cecília Luiza (Et al). Estudo um -a formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **Qualidade acadêmica e recrutamento docente: valores e culturas em questão**. 2010 (paper)

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edla et al (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e de aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 465-476. (Livro 1)

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-108.

MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

Recebido: 16/12/2012

Aprovado para publicação: 11/01/2012

