



INVESTIGAÇÃO NA DOCÊNCIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES FORMADORES

Maria Antonia Ramos de Azevedo¹

Maria de Fátima Ramos de Andrade²

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar propostas de correlacionar o exercício da docência com os processos investigativos de duas professoras universitárias na disciplina de Didática na Pedagogia, nos estágios no curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e nos Cursos de Licenciatura na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). No encaminhamento metodológico foram realizados registros escritos dos alunos e professores, e gravações de alguns momentos formativos. Como conclusão destaca-se a ação dos alunos e dos professores como protagonistas dos processos de construção e aquisição de conhecimentos na área por meio da ação investigativa dos processos formativos para a docência. Destaca-se a necessidade de as Universidades valorizarem ações docentes que articulem a formação inicial de professores aos processos de ensino e aprendizagem para a investigação.

Palavras-chave: *Docência. Investigação. Pedagogia Universitária.*

INTRODUÇÃO

A compreensão de que a docência é uma atividade complexa tem sido constantemente reiterada e defendida por Cunha (2006), pois, segundo ela, é uma profissão que exige múltiplos saberes articulados em uma totalidade e compreendidos em suas relações. Se essa é uma condição que envolve todos os docentes, o exercício na educação superior se torna mais exigente ainda, pois quem atua nesse nível de ensino necessita exercitar a produção do conhecimento por meio da atividade investigativa, com reflexo nas ações de ensino, favorecendo aprendizagens também complexas de seus alunos.

Não basta que os professores tenham domínio do conhecimento que ensinam, ainda que esse domínio seja condição

fundamental para seu ofício. Para ensinar é necessário entender o conteúdo e, na mesma intensidade, do campo epistemológico dos processos de ensino e aprendizagem de uma determinada área, como, também do entendimento do contexto histórico, cultural e político em que estudantes e professor estão inseridos. Nesse sentido, pensar sobre o exercício profissional do professor universitário no contexto atual é, no mínimo, desafiador, pois é exigida cada vez mais desses profissionais a competência de investigação acerca das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na tentativa de buscar articular a formação inicial de professores aos processos de ensino e aprendizagem para a investigação,

• • •

*pensar sobre o exercício profissional
do professor universitário no
contexto atual é, no mínimo,
desafiador*

• • •

¹ *Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e com Pós-Doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora na área de Didática na Universidade Estadual Paulista Unesp/Rio Claro no Instituto de Biociências. E-mail: razevedo@rc.unesp.br.*

² *Doutora em Comunicação Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora na Universidade Municipal de São Caetano do Sul no curso de Pedagogia, nas seguintes áreas: Didática, Comunicação e Metodologia de Pesquisa. E-mail: mjrda@uol.com.br.*

Recebido para publicação em: 16.03.2012

Aprovado em: 24.09.2012

será apresentada a experiência de duas professoras universitárias que, ao ensinarem a disciplina intitulada “Didática”, acabam por investigar os próprios processos de ensinar, tendo como encaminhamento teórico-metodológico a investigação de uma área que tem como campo epistemológico e metodológico o ensino e a aprendizagem num curso de Pedagogia e na Licenciatura em duas universidades públicas paulistas.

Neste artigo é apresentado o trabalho – caracterizado como uma pesquisa qualitativa – desenvolvido junto aos alunos desses cursos. Por um lado, tenta-se estabelecer a ação docente no contexto universitário e, por outro, busca-se correlacionar a investigação docente, tomando-se como baliza as inovações educativas defendidas por Cunha (2006); Lucarelli (2009).

Cunha (1998), em seu livro intitulado “O Professor Universitário na Transição de Paradigmas”, já aponta a necessidade de a universidade rever e retomar reflexões teórico-práticas sobre o ensino e a aprendizagem para realmente avançarmos nas práticas pedagógicas que nela são praticadas. Nesse livro a autora aponta a necessidade de que as questões referentes ao ensino e à aprendizagem na universidade sejam analisadas mediante mudanças paradigmáticas. Para isso, ela se baliza nos estudos de Boaventura de Sousa Santos (1987) a respeito das tendências paradigmáticas da Ciência Moderna e da Ciência Pós-Moderna: a transição do paradigma dominante para o paradigma emergente.

Assim, ao falarmos sobre as mudanças paradigmáticas balizadas em Cunha e Sousa buscamos refletir acerca do exercício da docência e da necessária mudança de paradigmas que precisamos realizar para que ela seja realmente emancipatória e possa promover a reflexão e a construção do conhecimento de forma autônoma e transformadora.

Para Cunha, a ruptura paradigmática fortalece a ideia de que as rupturas provenientes do modo de pensar e fazer acabam por ser um convite ao desacomodar, guiando a mudanças que podem gerar inovações:

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos, esses podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências. (CUNHA, 2008, p. 3)

Nesse sentido, o conceito de inovação adotado neste trabalho é aquele proposto por Cunha (2008), que a caracterizou como processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas vigentes no ensino numa busca pela transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes. Para melhor entendimento daquilo que se configuraria como transição paradigmática foram utilizados os seguintes indicadores de inovação:

A) A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, que envolve (a) compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica problematizadora; (b) reconhecer formas variadas de produção de saberes; (c) incorporar a dimensão sócio-histórica do conhecimento; (d) assumir a dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

B) A gestão participativa, que inclui (a) a participação dos sujeitos desde a concepção até a análise dos resultados; (b) o estímulo às atitudes reflexivas frente ao conhecimento; (c) a condição de assumirem (esses sujeitos) a diversidade de compreensões valorativas; (d) o incentivo das habilidades para tratar com a complexidade.

C) A reconfiguração dos saberes, que requer (a) anular ou diminuir as dualidades propostas pela ciência moderna (saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa etc.); (b) a compreensão da realidade de forma integradora; o reconhecimento da legitimidade de diferentes fontes de saber; a valorização da percepção integradora entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

D) A reorganização da relação teorial/prática, em que é preciso (a) assumir que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria; (b) estimular relações que articulem ora teoria e prática, ora prática e teoria; (c) promover a leitura da realidade e da prática social; (d) problematizar o conhecimento que os estudantes precisam produzir; (e) assumir a prática como única e multifacetada, exigindo uma visão interdisciplinar.

E) A perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, que inclui (a) apreender as relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender buscando coerência; (b) a busca processual, que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto; (c) a definição de um pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação.

F) A mediação, que estimula (a) assumir a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa; (b) a lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento; (c) a exercitar relações de respeito entre professor e alunos; (d) a valorizar a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas; (e) a valorizar os significados atribuídos ao conhecimento, compreendendo a historicidade de sua produção.



o conhecimento novo não precisa ser inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre a partir da sua condição experiencial.

G) O protagonismo, que exige (a) reconhecer que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens; (b) valorizar a produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos; (c) ressignificar o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido; (d) compreender que o conhecimento novo não precisa ser inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre a partir da sua condição experiencial.

O trabalho docente desenvolvido nessas universidades junto aos alunos teve como premissa a tentativa de vivenciar mudanças paradigmáticas nas ações profissionais, exigindo reflexão permanente sobre cada etapa do processo vivenciado. As questões mobilizadoras dessas ações ficaram configuradas tendo como pano de fundo as seguintes questões:

- Em que medida conseguimos atender as expectativas dos alunos?
- Como compatibilizá-las com as exigências institucionais?
- Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças?
- De que maneira aliamos ensino, pesquisa e extensão?
- Tem sentido colocarmos energias em novas alternativas de ensinar e aprender?
- Como podemos contribuir com propostas curriculares inovadoras no ensino de didática?

A partir dessas questões foi desenvolvida uma proposta para a realização do estágio – entendido como espaço para investigação didática – no curso de Pedagogia que vem ocorrendo numa universidade municipal na cidade de São Paulo. Juntamente com a proposta, apresentamos um relato de experiência envolvendo projetos de investigação na disciplina de Didática, ministrada nos cursos de licenciaturas (Geografia, curso integral e curso noturno; Educação Física e Física) num campus da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), em São Paulo.

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CAMINHO PERCORRIDO BUSCANDO INOVAÇÕES

A Didática é uma área de conhecimento que contribui para a análise temática referente aos processos de formação de professores. Ela é um instrumento para a práxis transformadora da ação docente, pois acaba por provocar, por um lado, o processo reflexivo de se pensar a formação de professores enquanto área de conhecimento e, por outro, subsidiar os processos que envolvem o ensinar e o aprender das ciências nos diferentes níveis de ensino.

Para Candau (1996), a Didática é uma reflexão sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem, analisando inúmeras possibilidades frente à problemática da prática pedagógica. No sentido etimológico docência significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, entender.



Cunha (2006) salienta a necessidade de o professor atuar de forma a investigar a sua ação pedagógica observando-a, interpretando-a e construindo significados para a realidade pedagógica.

Em função disso, as dimensões didáticas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem – política, humana e técnica –, defendidas por Candau (1996), são extremamente importantes, pois fornecem elementos que potencializam mudanças paradigmáticas no modo de saber e vivenciar o ato educativo envolvendo os alunos e o própria docente.

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

O estágio – um dos componentes do currículo – é uma atividade que possibilita ao aluno o contato direto com a realidade na qual ele irá atuar. Por meio da observação e da análise crítica da “vida escolar” – entendida como um conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais –, o estagiário/aluno prepara-se para atuar de maneira reflexiva, investigativa e crítica no exercício profissional.

Segundo a legislação vigente, os estágios constituem parte integrante do ensino proporcionado pelo curso de Pedagogia. A Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006) que institui as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelece a carga horária mínima de estágio curricular, o equivalente a trezentas horas. A carga horária total abrange atividades de aplicação de noções teórico-práticas no decorrer de experiências de observação, participação, regência e gestão educacional.

Muitas vezes, quando se menciona a palavra estágio, mesmo sendo ele referenciado por uma legislação, a associação imediata que se faz é com aquele trabalho burocrático a ser cumprido e entregue à secretaria para ser arquivado, não tendo nenhuma utilidade nem interesse. Diferentemente, o objetivo do estágio

■

*A engenharia didática trabalha
com a premissa de que a teoria
desenvolvida fora da sala de aula é
igualmente importante para as ações
que ocorrem dentro dela.*

■

que se defende nesse projeto é colocar o aluno em contato com realidades escolares diferenciadas, de forma a identificar, problematizar e elaborar projetos relacionados aos conteúdos curriculares das disciplinas trabalhadas no curso. Os estágios constituem-se, assim, em espaços problematizadores, instigantes, avaliadores, enfim, ponto central das práticas de formação profissional, seja por parte dos professores formadores do curso, seja por parte da universidade ou dos sujeitos em formação.

Ao apreender situações da realidade escolar o estágio possibilita, ao futuro profissional da área de Educação, aprofundar o entendimento sobre a complexidade da ação de educar. É essa apreensão e sua análise que farão com que o aluno do curso de Pedagogia desenvolva uma ação educacional mais consistente.

Consoante essas idéias, o estágio deve propiciar a unidade e o diálogo entre teoria e prática, tomando a realidade escolar como objeto de conhecimento e de pesquisa, “como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer” (PIMENTA, 1994, p. 183).

Ao propormos que o estágio seja um dos caminhos para a construção desse diálogo, estamos apostando que “a mobilização do saber da experiência, aliada ao saber pedagógico e à fundamentação teórica, poderão nos oferecer os elementos necessários para compreendermos e analisarmos o nosso próprio desempenho profissional” (LIMA, 2003, p.62).

Logo, o estágio como espaço de ações a serem observadas, registradas e refletidas, assim como um lugar para o exercício de investigação – para se pensar a prática e para a construção do conhecimento prático – poderia ser um exercício para a formação do professor pesquisador. A proposta que aqui apresentamos, mesmo sendo um trabalho que vem se constituindo, já aponta algumas questões que merecem ser refletidas. O projeto foi estruturado tendo como objetivo tornar o estágio um espaço para a investigação didática. A ideia de investigação didática se aproxima do conceito da engenharia didática.

Entre os estudiosos do conceito de engenharia didática destaca-se a pesquisadora francesa Michèle Artigue. Engenharia didática (em francês: *Ingénierie didactique*) é uma metodologia de investigação construída no início da década de 1980 para trabalhos de educação matemática, com o objetivo de delimitar uma forma de trabalho didático. Essa delimitação foi pensada para

estruturar duas questões consideradas importantes por Artigue (1996). São elas:

- a) as relações entre a investigação e a ação no sistema de ensino;
- b) o papel do professor ao ensinar que convém levar as ‘realizações didáticas’ a desempenhar na sala de aula, no seio das metodologias da investigação didática. (ARTIGUE, 1996, p. 193)

Artigue aponta que o termo “engenharia didática” faz referência ao trabalho do engenheiro. Para os professores, tanto o trabalho do engenheiro como o do professor, além de exigirem sólido conhecimento científico, requerem disponibilidade para enfrentar problemas práticos para os quais não existe ainda uma teoria construída.

A engenharia didática trabalha com a premissa de que a teoria desenvolvida fora da sala de aula é igualmente importante para as ações que ocorrem dentro dela. Nesse sentido, agir de forma racional, com base nos conhecimentos científicos e levando em consideração a importância da realização didática na sala de aula como prática de ensino de investigação, é um aspecto importante na ação de ensinar.

A engenharia didática propõe ao professor que ele tenha uma preocupação de pensar a teoria a partir da prática. Como a prática do ensinar é um evento que não se repete, é esperado o desenvolvimento de estratégias para o ensino.

Resumidamente, para Artigue (1996) a engenharia didática tem as seguintes características:

- [...] é um esquema experimental baseado sobre ‘realizações didáticas’ em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de uma sequência de ensino;
- pelo registro no qual se situa (sala de aula) e pelos modos de validação (interna) que lhe estão associados (análise *a priori* e análise *a posteriori*);
- seus objetivos podem ser diversos, ou seja, ao realizar a investigação didática poderemos encontrar elementos para o aprendizado de qualquer conteúdo ou de um conteúdo específico (ARTIGUE, 1996, p. 197).

É preciso salientar que esta metodologia está fundamentada numa teoria muito ampla, que envolve a teoria das situações didáticas – dos quadros epistemológicos e dos obstáculos cognitivos – desenvolvidas por autores da didática das matemáticas francesas – Brousseau, Douady e Chevallard.

Uma engenharia didática, segundo Artigue (1996), inclui quatro fases:

- 1) **Análises prévias:** inicialmente, espera-se que se façam algumas análises. São elas: análise epistemológica dos conteúdos visados do ensino, análise do ensino habitual e dos seus efeitos, análise das concepções dos alunos, das dificuldades e dos obstáculos que marcam a sua evolução, análise de constrangimentos nos quais virá a situar-se a realização didática efetiva, tendo em conta os objetivos específicos da investigação. Embora a análise prévia seja realizada para embasar a concepção da engenharia, ela é retomada durante todo o processo de trabalho;
- 2) **Concepção e análise *a priori* de experiências didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula:** nessa fase, o investigador terá de agir sobre um determinado número de variáveis do sistema, não fixadas pelos

constrangimentos variáveis macrodidáticas (globais) e microdidáticas (locais). A análise do constrangimento está dividida: dimensão epistemológica (característica do saber que seria colocado em jogo), dimensão cognitiva (características do público ao qual se dirige o ensino) e dimensão didática (características do sistema de ensino). O objetivo da análise *a priori* “é, pois, determinar de que forma permitem as escolhas efetuadas controlar os comportamentos dos alunos e o sentido de seus comportamentos. Para isso, funda-se em hipóteses; será a validação dessas hipóteses que estará, em princípio, indiretamente em jogo no confronto, operado na quarta fase, entre a análise *a priori* e a análise *a posteriori*” (ARTIGUE, 1996, p. 205);

- 3) **Implementação da experiência:** desenvolvimento da atividade em si;
- 4) **Análise *a posteriori* e validação da experiência:** a análise *a posteriori* se apoia no conjunto dos dados recolhidos no momento da experimentação – observações realizadas, produções dos alunos, testes individuais ou em grupo, realizados em diversos momentos ou no final. Cumpre lembrar, segundo Artigue, que é no estudo comparativo entre as análises *a priori* e *a posteriori* que ocorrerá a validação das hipóteses envolvidas na investigação.

Assim, é possível conceber que, nessa linha de pensar, o exercício da docência correlato à investigação possibilita o desenvolvimento de estratégias para o ensino, geradas na junção do conhecimento prático com o conhecimento teórico.

Ao propor o momento do estágio com a realização de uma investigação didática, procuramos a junção entre o que se observa e o que poderia ser feito; o que está sendo proposto e como poderia ser diferente. Enfim, demonstramos preocupação em olhar o contexto da sala de aula não apenas para criticá-lo, mas para pensar o que lá ocorre. A partir daí será possível pensar propostas didáticas. Finalmente, um dos objetivos do estágio é possibilitar ao futuro professor que ele perceba que a mudança é possível e que essa possibilidade passa pelo pensar o real, problematizá-lo e projetá-lo. Parafraseando Paulo Freire, a sala de aula não é; ela está sendo. Logo, o mundo que lá se vive é temporal, situado e passível de sofrer mudanças. Metodologicamente, podemos optar pela pesquisa-ação e pela pesquisa participativa, que podem ser realizadas no campo acadêmico ou em outras instituições, com abordagens e espaços institucionais diferentes.

Parafraseando Paulo Freire, a sala de aula não é; ela está sendo. Logo, o mundo que lá se vive é temporal, situado e passível de sofrer mudanças.

Contudo, todos esses formatos de pesquisa apontam a necessidade de se fazerem relações entre o que se observa/registra e o conhecimento teórico. Essa visão relacional é que deveria ser ensinada na escola, em especial reforçada no curso de Pedagogia. É claro que só é possível estabelecer relações quando se tem clareza dos elementos a serem relacionados, quando se compreende o que deve ser relacionado e por quê.

Assim, no campo da formação do professor, enquanto pesquisador, o que tomamos como base é o como estamos ensinando a esses futuros professores – os alunos do curso de pedagogia e das Licenciaturas –, ou seja, qual tem sido a relação com o conhecimento que temos estabelecido com eles? Como os objetos de ensino têm sido apresentados nos cursos superiores?

A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Na mesma direção do tratamento do espaço formativo como espaço de investigação, apresentamos uma experiência envolvendo 110 alunos de três cursos de licenciatura (46 alunos do curso noturno de Geografia; 42 alunos do curso de Geografia integral e 22 alunos do curso de Física), para os quais foi entregue um questionário no primeiro dia de aula, onde se solicitava que escrevessem aquilo que entendiam de algumas questões sobre ensino e aprendizagem. Entre as perguntas havia uma em que solicitávamos a formulação de três questões cujas respostas indicassem em que a disciplina poderia contribuir para a formação dos futuros professores (nº1). Esse questionário propunha uma avaliação diagnóstica daquilo que os alunos entendiam como suas concepções prévias acerca da Didática. O roteiro do questionário segue abaixo:

1. Enuncie três perguntas que você gostaria que fossem respondidas nessa disciplina. Escolha (marcando com um x ao lado) uma pergunta-chave para sua formação como professor (de Educação Física, ou Geografia ou Física).
2. Pelo que você sabe até agora, como a Educação Física (ou Geografia, ou Física) deve ser ensinada aos alunos dos níveis Infantil, Fundamental e Médio? Justifique.
3. Imagine a seguinte situação hipotética: você está iniciando seu trabalho em uma classe e um dos seus alunos pergunta:– “Professor, por que preciso fazer Educação Física (Geografia ou Física)?” Como você responderia?
4. Relate uma situação positiva que você vivenciou como aluno em aulas de Educação Física (Geografia ou Física).
5. Relate uma situação desagradável que você vivenciou como aluno em aulas de Educação Física (Geografia ou Física).
6. Em função de seus conhecimentos até o momento, explique:
 - a) O que é ensinar?
 - b) O que é aprender?
7. O que o professor precisa fazer para avaliar se o aluno aprendeu os conhecimentos sobre Educação Física, Geografia ou Física?

Esses registros orais e escritos eram materiais preciosos para balizarmos nossas ações docentes, pois nos apontavam as necessidades, dificuldades, os interesses e as motivações dos alunos nos seus processos formativos.

Para a elaboração dessa proposta, estudamos os três Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em que atuamos, tentando entender a proposta para a formação de professores por se tratar de cursos de licenciatura e de como a disciplina de Didática estaria contida na organização curricular de cada projeto. Entretanto, não conseguimos avançar nas parcerias com os docentes dos diferentes cursos, ficando nossa proposta ainda balizada numa perspectiva mais disciplinar no que tange ao trabalho coletivo com os pares.

Logo depois de estudar os questionários dos alunos, organizamos as questões que mais apareceram como área de interesse dos alunos. Os temas que mais aparecem são:

- Como motivar os alunos para aprender?
- Qual é a melhor maneira de avaliar os alunos de forma que seja reconhecido se houve aprendizagem ou não?
- Como estabelecer uma relação saudável entre professor e alunos?
- Quais são as metodologias mais interessantes para ensinar na minha área?
- Como identificar alunos com problemas de aprendizagem e problemas psicológicos?

É interessante constatar que os alunos, independentemente dos cursos de origem, apontam quase sempre as mesmas temáticas como algo que precisa ser estudado, enfim, investigado. A partir dessa ideia, organizamos a disciplina propondo atividades teóricas e práticas que trouxessem elementos que auxiliassem os alunos nas suas buscas investigativas. Assim, propusemos que os alunos se organizassem em grupos por meio de temáticas correlatas e elaborassem juntamente conosco um “Projeto de Investigação em Didática”, visando obter respostas às perguntas de pesquisa que mais os motivavam, interessavam e intrigavam.

Durante todo o semestre os alunos tiveram o desafio de buscar responder às perguntas que embasavam os projetos de pesquisa, e durante todos os quatro meses atendíamos os alunos nos seus respectivos grupos, fora dos horários de aulas, para orientá-los nos seus processos de investigação. Para nossa reflexão, enquanto professores, registramos num caderno os

encontros dos diferentes grupos que aconteciam em horários previamente agendados. Foram realizados três encontros com cada grupo de alunos no semestre, totalizando 21 grupos.

As reuniões duravam em média uma hora e meia, e nelas os alunos apresentavam dúvidas relacionadas aos aspectos teóricos e práticos acerca de como desenvolver o processo investigativo na temática. Dessa forma, obtínhamos material riquíssimo dos alunos na elaboração dos conhecimentos acerca das temáticas estudadas, vivenciando, de fato, os processos de construção e aquisição do conhecimento. Esses registros orais e escritos eram materiais preciosos para balizarmos nossas ações docentes, pois nos apontavam as necessidades, dificuldades, os interesses e as motivações dos alunos nos seus processos formativos.

Ao realizarmos e vivenciarmos esse projeto pudemos, também, redimensionar o exercício da docência pautada na investigação, realizando pesquisas sobre o objeto da nossa área e, ao mesmo tempo, pesquisando nosso próprio exercício profissional.

Acreditamos que seja grande a dúvida acerca do papel que a docência e a investigação de fato ocupam na dinâmica universitária, o que acaba por embaçar ainda mais o potencial existente no campo da docência articulada ou não à pesquisa no contexto atual. Scott (2008) aponta que esses dilemas acabam por estar vinculados às próprias lideranças institucionais que, por falta de estratégias e prioridades, chegam a atrapalhar as atividades da docência e da pesquisa, ora por apontar uma perspectiva política, ora por buscar uma perspectiva intelectual.

Esse aspecto é muito importante, pois a articulação e/ou a desarticulação da docência com a pesquisa produzem um tipo de entendimento acerca do papel da universidade na atualidade. Consequentemente, a nossa ação como professores universitários acaba por se pautar na valoração ou não dessas atividades no desenvolvimento da intervenção profissional.

Uma das possibilidades de a docência e a pesquisa serem revistas seria vinculá-las diretamente aos processos que envolvem a aprendizagem, nessa perspectiva:

Toda situação de aprendizagem pode ser analisada a partir de três componentes básicos: os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdos, que se consistiriam no que se aprende ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha esses processos de aprendizagem. (POZO, 2002, p.67).

Pensando a partir desse foco, entendemos que tanto os processos de docência como os de pesquisa exigem aprendizagens, e se ambos estão articulados a esse princípio tornam-se mais valiosos e significativos. Nos projetos de investigação em Didática foi possível vivenciar e analisar de forma crítica e contextual os conteúdos, as formas de aquisição da aprendizagem e os processos de apreensão dos conhecimentos.

Em função do processo vivenciado, ensinar acaba por passar pela capacidade de o professor estar, de fato, aberto a aprender, reportando à ideia de Freire (1996) de que os saberes da prática educativa do professor perpassam, também, a capacidade de esse profissional aprender a ensinar. Vai-se, assim, contra a ideia

de que ensinar é transmitir conhecimento numa lógica pautada pela racionalidade técnica e como ação dogmática vocacional (CUNHA, 2006).

Sabe-se que a prática da docência, mediante uma postura investigativa, é uma escolha valorosa, pois o conhecimento permanente da área, vinculado a essa postura, potencializa ações docentes que articulem a pesquisa ao ato de ensinar. Ao se envolver com a pesquisa o professor acompanha o desenvolvimento histórico do conhecimento e possibilita que haja a construção de objetos e o estabelecimento de relações.

Assim, ao optar por uma intervenção docente pelos caminhos de ensinar pela pesquisa entendemos que a construção de objetos, relações e a relevância do conhecimento a ser trabalhado só terá sentido se envolver os alunos em procedimentos sistemáticos de produção de conhecimentos. Em função disso, o projeto de didática acabou sendo o instrumento que melhor potencializou o exercício autônomo dos alunos de construir conhecimento:

■

*Ao se envolver com a pesquisa
o professor acompanha o
desenvolvimento histórico do
conhecimento e possibilita que
haja a construção de objetos e o
estabelecimento de relações.*

■

Não se trata de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de transmitir o ensino mediante postura de pesquisa, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes (SEVERINO, 2008, p. 22).

Apoiamos a nossa ação naquilo que Severino (2008) já apontava: a necessidade urgente de os docentes desencadearem mudanças na postura didático-pedagógica na concepção do processo do conhecimento, visto como construção dos objetos, e no desenvolvimento de uma atitude investigativa. O aluno é convidado a entender que o saber pode vir a ser o instrumento de que o homem dispõe para cuidar da existência no mundo real, contextual e planetário.

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade... E esse é um desafio a ser enfrentado (SANTOS, 2000, p. 30).

Ao assumir uma determinada ação docente, o professor universitário acaba por mobilizar saberes que delimitam formas de pensar a docência e a própria pesquisa. É relevante que ele desenvolva saberes para orientar os alunos nas atividades de ensino e de pesquisa, articulando, assim, conhecimentos, habilidades e atitudes específicas em seu campo de atuação. Esses saberes, na visão de Barnett (2008), acabam por abarcar os saberes da docência inter-relacionados aos da investigação.

Nesse processo tivemos de rever os nossos saberes como docentes, ao nos depararmos com a necessidade de:

1. romper com nossa forma de ensinar e de pesquisar, redimensionando o papel que hoje o ensino, a pesquisa e a extensão precisam ocupar no contexto universitário;
2. atuar de maneira a garantir minimamente uma gestão participativa, na qual todos teriam de trazer para si a corresponsabilidade dos processos de formação vividos;
3. reconfigurar nossos saberes, na medida em que precisávamos reorganizar e articular ciências e contextos;
4. reorganizar nossa ação mediante a dúvida epistemológica, que nos movia a refletir, pesquisar e buscar entendimentos de como ensinar e, também, de como ensinar a pesquisar numa verdadeira relação teoria/prática;
5. redimensionar nossos olhares para prestar atenção ao processo vivido e não apenas ao produto final, sabendo realmente avaliar;
6. deslocar nosso lugar no processo de educar e investigar, acolhendo conflitos, angústias, medos e incerteza conosco e com os outros e meditando sobre eles, sendo mediadores e protagonistas desses processos.

Entretanto, apesar das aprendizagens significativas que tivemos, no exercício da docência correlata à investigação, há ainda um longo caminho a ser percorrido no que se refere aos seguintes aspectos:

1. conseguir envolver outros colegas em práticas docentes mais integradoras e desafiadoras;
2. avaliar com maior precisão os nossos não saberes docentes e a busca de superar nossas falhas profissionais relativas ao ofício profissional que assumimos;
3. educar nossos olhos, ouvidos e falas em função das necessidades dos sujeitos que interagem conosco e que vivem os processos de ensino e aprendizagem;
4. desencadear estratégias de ensino que potencializem a aprendizagem;
5. utilizar as atividades curriculares como espaços de aprendizagem: estágios, monitorias, saídas a campo, atividades complementares, projetos;

Barnett (2008) nos ajuda a empreender esse exercício ao apontar interfaces existentes entre a investigação, os saberes e a docência, alinhando possibilidades de realizarmos a análise da nossa ação docente na universidade, correlacionando-a aos saberes da docência e aos saberes da investigação como condição para que a aprendizagem possa ser vivenciada pelas pessoas e pelas próprias instituições formadoras. Para ele, nas universidades a ação docente fica, muitas vezes, presa a uma metodologia centrada no docente em que, ainda, a transmissão de conhecimentos impera e os discentes se configuram como expectadores das pesquisas.

■

O panorama que perpassa o contexto universitário é o de que a contratação dos professores se orienta por uma lógica mercantilista de valoração as titulações e publicações.

■

Como contraponto a esse modelo, buscamos desenvolver na disciplina de Didática, tanto na Pedagogia quanto nas licenciaturas, uma docência centrada no aluno, tentando promover a participação efetiva dos processos de elaboração e construção do conhecimento, assim como da reflexão sobre ele. Nossa docência, baseada na investigação, visou potencializar o envolvimento do aluno como investigador convidando-o a vivenciar os processos inerentes à pesquisa, possibilitando níveis mais sofisticados de desenvolvimento intelectual (BARNETT, 2008).

Entendemos que, nesse movimento, as universidades também deveriam se corresponsabilizar pela promoção dos processos da docência, especialmente por aqueles que envolvam a pesquisa e a orientação aos professores universitários, pois tais ações podem fomentar a experiência estudantil, pré-profissional e profissional, auxiliando os estudantes também na sua preparação para o mundo do trabalho.

Essa questão é delicada, pois as universidades – bem como os órgãos governamentais – necessitam valorizar esses saberes e processos de orientação que muitos docentes e gestores adotam em suas práticas profissionais, pois essas ações precisam incorporar o peso da função docente no quadro de avaliação e desempenho dos professores na progressão funcional, não havendo a valoração de determinadas ações em detrimento de outras. Infelizmente, não há muitas experiências nas universidades brasileiras que desenvolvam mecanismos para formar e valorizar de forma equitativa professores universitários enquanto profissionais que atuam com ensino, a pesquisa e a extensão. Os mecanismos propostos pelo Ministério da Educação, desde 1995, reforçam a valorização da produtividade dos docentes, presidida pela racionalidade técnica.

Cunha (2006) já apontava a necessidade de repensarmos os rumos com que as políticas públicas vêm direcionando a ação profissional dos professores universitários, pois a lógica da avaliação externa do trabalho docente e da própria instituição formadora acaba por produzir a classificação (ideia de hierarquia), a competição (ideia de concorrência), a seleção (ideia de excelência), a padronização (ideia de generalização), gerando a exclusão dos próprios docentes e das instituições formadoras numa disputa por índices de produtividade e eficiência duvidosas.

O panorama que perpassa o contexto universitário é o de que a contratação dos professores se orienta por uma lógica mercantilista de valoração as titulações e publicações. Nem

sempre há uma preocupação institucionalizada de busca de professores com experiências na docência e nem uma política institucional que valorize a formação permanente, tanto no âmbito da formação de professores quanto no da formação de bacharelados. Assim, fortifica-se a ideia de que a qualificação do professor está automaticamente vinculada à quantidade de publicações e pesquisas em que está envolvido.

Percebemos que o investimento que temos feito na busca pela qualificação da docência por meio de processos de investigação junto aos alunos tem, de certa forma, exigido bastante de nós, professoras, em termos de horas de dedicação para estudo e pesquisa. Infelizmente, porém, nossa competência como docente, hoje, está pautada no número de publicações que temos conseguido produzir. Assim, vivemos o dilema de buscar qualificar nossas pesquisas, gerar publicações e ao mesmo tempo dedicar tempo na preparação das aulas, no envolvimento efetivo com os processos de aprendizagem e não aprendizagem dos alunos, assim como na busca incessante de saber ensinar da forma mais coerente e clara possível, mesmo que isso não seja em momento algum priorizado e valorizado no próprio contexto universitário.

ALINHAVANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Em vista dos resultados obtidos por este estudo, apontamos a necessidade de se rever a importância do trabalho formativo dos professores universitários que, por vezes, são criticados por dedicarem muito do seu tempo trabalhando diretamente com os alunos e pouco investindo nas pesquisas científicas – essas críticas, muitas vezes, são reforçadas por muitos pesquisadores/professores. Cremos que esse problema aconteça também por contradições vividas: por um lado, as avaliações institucionalizadas concebem o “bom professor” como alguém que apresenta alta produtividade, entendida como elevado número de publicações, patentes e projetos financiados. Consideramos esses aspectos fundamentais, mas não devem ser determinantes, pois se reforça a ideia de que a docência é uma atividade menor, que não precisa ser pensada, refletida e pesquisada pelo próprio profissional e nem mesmo pensada pela instituição.

Nessa direção, procuramos chamar a atenção para a complexidade da docência e como essa condição requer uma formação consistente que inter-relacione os saberes da pesquisa com os saberes do ensino e da extensão, consubstanciando a docência com projetos investigativos. Seria necessário que as instituições, compromissadas com a qualidade do ensino e com a formação dos professores da educação superior, assumissem a relação entre esses dois construtos e investissem fortemente em ações e em pesquisas que pudessem fazer avançar o campo da formação de professores universitários.

REFERÊNCIAS

- ARTIGUE, M. Engenharia didáctica. In: BRUN, Jean (Org). **Didáctica das matemáticas**: horizontes pedagógicos. Lisboa: [s.n.], 1996.
- BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior:** desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CANAU, V. M. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1986.

CANAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 mar.2012

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura L.; JUNQUEIRA, Sergio (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, ago. 2006b.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: JM Ed., 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Ed., 1998.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: JM Ed., 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Maria S. L. **Pelos caminhos do estágio supervisionado:** a hora da prática. Fortaleza: D. Rocha, 2003.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad.** Buenos Aires: Miño y D'Avila, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente re-significando a didática. In: OLIVEIRA (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo.** Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SCOTT, Peter. Divergencia o convergencia?: Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para integração. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008. (Cadernos pedagogia universitária, 3).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 6. ed. Porto: Ed. Portugal, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ABSTRACT

*Maria Antonia Ramos de Azevedo; Maria de Fatima Ramos de Andrade. **Research on teaching: possible contributions to the formative processes of teacher educators***

This article proposes linking the act of teaching with research carried out by two university professors in Didactic Pedagogy, as well as to traineeships in Pedagogy at Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) and to the Licenciature Pedagogy Course at Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). The methodology included keeping written records of students and teachers and recordings of some specific educational moments. In conclusion we focus on the fact that students and teachers as protagonists in the processes of production and acquisition of knowledge in the area of investigative action through the training processes for teaching. The study highlights the need for universities to value teaching actions that coordinate teacher training processes to teaching and learning for research.

Keywords: Teaching. Research. Pedagogy University.

RESUMEN

*Maria Antonia Ramos de Azevedo; Maria de Fátima Ramos de Andrade. **Investigación en docencia: posibles contribuciones a los procesos formativos de los profesores formadores***

Este artículo tiene como objeto presentar propuestas para correlacionar el ejercicio de la docencia con los procesos investigativos de dos profesoras universitarias en la disciplina de Didáctica en Pedagogía, en las prácticas del curso de Pedagogía de la Universidad Municipal de São Caetano do Sul (USCS) y en los Cursos de Licenciatura en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). En el encaminamiento metodológico fueron realizados registros escritos de los alumnos y de los profesores, y grabaciones de algunos momentos formativos. Como conclusión se destacan la acción de los alumnos y de los profesores como protagonistas de los procesos de construcción y adquisición de conocimientos en el área por medio de la acción investigativa de los procesos formativos para la docencia. Se destaca la necesidad de que las Universidades valoricen acciones docentes que articulen la formación inicial de profesores a los procesos de enseñanza y aprendizaje para la investigación.

Palabras clave: Docencia. Investigación. Pedagogía Universitaria.