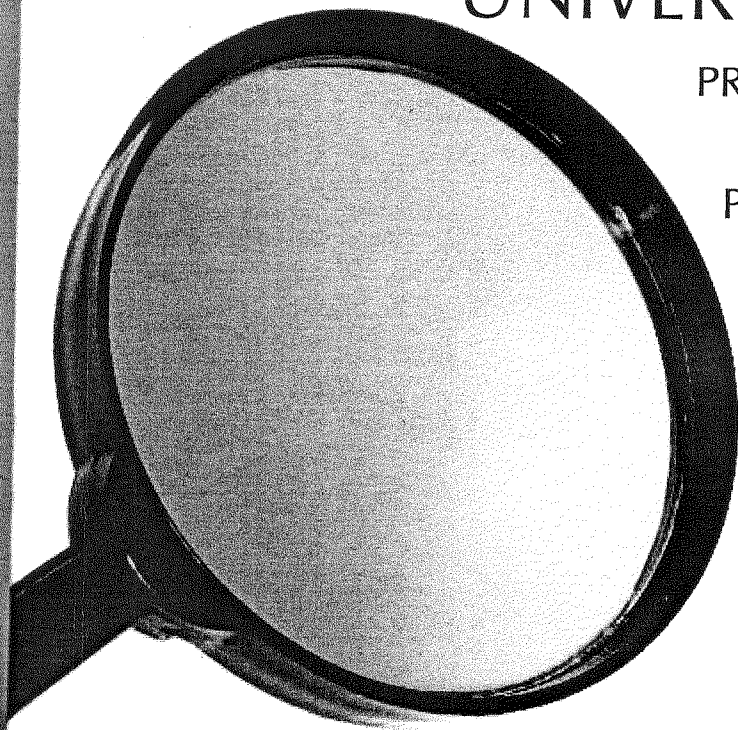


Altair Alberto Fávero  
Carina Tonieto  
Leandro Carlos Ody  
(organizadores)

# DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

PRESSUPOSTOS  
TEÓRICOS E  
PERSPECTIVAS  
DIDÁTICAS



MERCADO®  
LETRAS

Altair Alberto Fávero  
Carina Toniato  
Leandro Carlos Ody  
(organizadores)

DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA

PRESSUPOSTOS  
TEÓRICOS E  
PERSPECTIVAS  
DIDÁTICAS

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Docência universitária : pressupostos teóricos e perspectivas didáticas / Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Leandro Carlos Ody, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

Vários autores.

ISBN 978-85-7591-375-8

1. Ensino superior 2. Prática de ensino 3. Professores universitários – Formação profissional I. Fávero, Altair Alberto. II. Tonieto, Carina. III. Ody, Leandro Carlos. IV. Série.

15-07930

CDD-378

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Docência no ensino superior : Educação 378
2. Ensino superior : Educação 378

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide  
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

OUTUBRO/2015

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 9

capítulo 1

CRIATIVIDADE NÃO É IMPROVISACÃO:  
CRÍTICA A UMA CONCEPÇÃO EQUIVOCADA  
DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ..... 17

*Altair Alberto Fávero e*

*Carina Tonieto*

capítulo 2

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA SOCIALMENTE  
RESPONSABLE DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA  
EMANCIPADORA ..... 37

*Edgar Flores Gómez*

capítulo 3

OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE  
PESQUISADOR NO ENSINO SUPERIOR: MITOS E  
POSSIBILIDADES ..... 61

*Altair Alberto Fávero e*

*Leandro Carlos Ody*

capítulo 4

A INOVAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO ..... 83

*Daniele Simões Borges,*

*Gionara Tauchen e*

*Neusiane Chaves de Souza*

capítulo 5	
OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA MERCANTILIZAÇÃO A ACREDITAÇÃO .....	97
<i>Carmem Lucia Albrecht da Silveira e Tais Maiara Loss Loehder</i>	
capítulo 6	
A FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SENSÍVEL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	121
<i>Carina Copatti e Debora Oliveira Moreira</i>	
capítulo 7	
TRANSITANDO ENTRE SABERES E NÃO SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	149
<i>Renata Confortin</i>	
capítulo 8	
AUTOAVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....	171
<i>Altair Alberto Fávero, Maria Dinorá Baccin Castelli e Marta Marques</i>	
capítulo 9	
LABORATÓRIO DIDÁTICO UNIVERSITÁRIO: COMPREENDENDO SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DAS CIÊNCIAS .....	187
<i>Neusiane Chaves de Souza, Daniele Simões Borges e Gionara Tauchen</i>	
capítulo 10	
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA E A ORGANIZAÇÃO DA AULA .....	207
<i>Eliara Zavieruka Levinski, Carina Tramontina Corrêa e Miriam Mattos</i>	

capítulo 11	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	223
<i>Eliara Zavieruka Levinski e Luciane Spanhol Bordignon</i>	
capítulo 12	
A INFLUÊNCIA DO GESTOR NA GESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA PERCEPÇÃO DE GESTORES/DIRETORES DE UMA UNIVERSIDADE DO NORTE DO ESTADO DO RS .....	247
<i>Jenifer de Brum Palmeiras, Rosani Sgari e Carlos Leonardo Sgari Szilagyi</i>	
capítulo 13	
UM PROJETO COLETIVO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE .....	279
<i>Neusa Maria Henriques Rocha, Cristina Fioreze, Daniela De David Araújo, Maristela Piva e Rosane Rigo De Marco</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES .....	303

### capítulo 3

## OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR NO ENSINO SUPERIOR: MITOS E POSSIBILIDADES

*Altair Alberto Fávero  
Leandro Carlos Ody*

*O ensino ganha significado novo, quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta ações [...]. Antonio Chizzotti, Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa, 2001.*

### *Considerações iniciais*

A educação superior, em todos os países, é um fato fundamental de desenvolvimento humano e de mobilidade social. Nessa perspectiva é possível dizer que as instituições de educação superior, de modo geral, deveriam contribuir de alguma forma, não só para formação de profissionais especializados, mas também para constituir cidadãos bem informados e capazes de analisar, interpretar

e participar ativamente na vida social em que estão inseridos. No entanto, as instituições de educação superior vivem hoje um momento diferenciado de outras épocas. Apesar da universidade ser uma instituição milenar, as transformações ocorridas nos últimos trinta anos obrigaram a própria universidade a repensar sua identidade, seu papel na sociedade, seu futuro enquanto instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento, bem como sua estrutura interna de poder e atividades fins (ensino, pesquisa e extensão). No dizer de Zabalza (2004), encontramos-nos em um momento em que ocorrem mudanças profundas tanto na estrutura do ensino da universidade como em sua posição e sentido social. Estamos incorporando, em ritmo acelerado, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias. Tais mudanças provocaram uma redefinição da concepção e do papel social da universidade. Sua relação com a sociedade, por exemplo, passou por uma nova configuração: a universidade deixou de ter uma interface marginal na dinâmica social (a qual lhe permitia manter um alto grau de autonomia e autogestão sem quase ter que prestar contas a ninguém) para se tornar uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições. De um bem cultural, a universidade tornou-se um bem econômico; de um espaço seletivo, reservado para poucos, tornou-se lugar comum onde a grande maioria pode ter acesso; de instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos, tornou-se a “prestadora de serviço” que deve resultar na melhor preparação para competir no mercado de trabalho.

Possivelmente, a massificação tornou-se a realidade mais visível da transformação da Universidade e por consequência o fator que causou maior impacto na sua evolução. O número de matrículas e a proliferação das instituições de Ensino Superior constituem evidências inquestionáveis do processo de expansão da Educação Superior. Tal fenômeno teve alguns efeitos colaterais inevitáveis: as salas de aulas passam a ser frequentadas por grupos de estudantes cada



vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, ao perfil dos estudantes; surge a necessidade de contratar, de forma massiva, novos professores para atender as demandas da expansão e com isso a *improvisação docente*; surge uma sutil diferença entre os diversos cursos e das instituições universitárias onde eles são oferecidos (a massificação não aconteceu em todos os cursos; ela se evidenciou de forma mais intensa nos cursos de humanidades e de ciências sociais aplicadas). Todos esses efeitos tiveram repercussões importantes no desenvolvimento da identidade docente o que requer um novo olhar para a forma como se dá a docência universitária.

O presente capítulo trata dos (des)caminhos da formação do docente pesquisador no contexto da expansão da Educação Superior e tem por objetivo problematizar as mitificações que perpassam a relação entre ensino e pesquisa no exercício da docência universitária. As mitificações são decorrentes da separação entre teoria e prática, entre quem pensa e quem executa, entre o pesquisador e o professor. Para enfrentar e superar estas mitificações defende-se a tese de que “o ensino precisa da pesquisa e de que esta pode desenvolver o ensino”. No entanto a efetivação desta tese requer um amplo e cuidadoso processo de formação do docente pesquisador e a transformação da docência em objeto de estudo.

#### *Espontaneísmo e mitificação na relação entre pesquisa e docência*

A pesquisa deveria ser parte integrante e rotineira do docente universitário, tendo em vista que deveria existir uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendidas como atividades fins da Universidade. Toda ação docente universitária deveria necessariamente constituir-se num processo permanente de ensino, investigação e aprendizagem, pois desta maneira estaria sendo garantida a indissociabilidade que caracteriza

a identidade e possibilidade de uma instituição de Educação Superior ser considerada Universidade. Mas, como deveria se dar a relação entre ensino, pesquisa e extensão no exercício da docência universitária? É possível a existência dessa relação no trabalho cotidiano do professor universitário? Que mitos e possibilidades constituem essa relação?

Em seu livro *Pesquisa e construção do conhecimento*, Pedro Demo (1994, p. 33) ressalta que “o desafio essencial da universidade e também da educação é a pesquisa” e que esta deve ser “definida como princípio científico e educativo”. Como princípio científico “a pesquisa apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” e como princípio educativo “perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo”. No entanto, para que a pesquisa consiga ser, simultaneamente, científica e educativa, é necessário desmistificar o próprio conceito de pesquisa.

Geralmente o termo pesquisa é quase sempre associado a um processo de “ritos especiais”, cujo acesso, na maioria das vezes, é reservado aos iniciados, especialistas, “profissionais de plantão”. Para ser pesquisador, ditam esses ritos especiais, é necessário ter uma trajetória acadêmica (título de mestre ou doutor), dominar sofisticadas técnicas de investigação, manejar estatísticas ou recursos avançados da informática, metodologias, métodos, tradições e técnicas de pesquisa. Todos estes rituais, fartamente ensaiados e utilizados nas práticas de pesquisa, principalmente nas universidades, podem levar a um processo de mitificação da própria pesquisa. E não faltarão “especialistas de plantão” que imediatamente irão elaborar um manual sofisticado de técnicas de pesquisa para instituir critérios rígidos, e alguns deles descabidos, que vão definir e demarcar *o que é* e *o que não é* pesquisa. A mitificação da pesquisa pode ter várias faces e não dar-se conta de sua possibilidade pode levar-nos a transformar importantes práticas de investigação em “muralhas intransponíveis de saberes”, deslocados do mundo e dos problemas que surgem da realidade.

Não nos interessa elencar e caracterizar todas as possíveis faces da mitificação da pesquisa. Apenas para ilustrar algumas delas, e seguindo o que foi exposto anteriormente, podemos dizer que o exercício de rituais de pesquisa sem a compreensão contextual e relacional da mesma com a realidade, constitui uma mitificação em diversas áreas da pesquisa, inclusive na educação. Quando um pesquisador em educação sustenta inadvertida e dogmaticamente que está realizando “pesquisa” simplesmente porque aplica determinado método ou técnica de recolhimento de dados, podemos dizer que está fatalmente atingido pelo vírus da mitificação. A própria pesquisa acaba criando estruturas e concepções que obstaculizam sua validade social e política. Por isso, nas palavras de Demo (1997, p. 12), temos pela frente o desafio de “libertar a pesquisa do exclusivismo sofisticado”.

Outra mitificação fundamental, que nos interessa discutir no presente capítulo, é a separação artificial que se faz entre ensino e pesquisa, a qual frequentemente acontece na universidade. Trata-se de uma mitificação, pois está ocorrendo uma “naturalização grosseira” de que ensinar e pesquisar são atividades completamente separadas e, por consequência, existem aqueles que investigam (os pesquisadores) e os que ensinam (os docentes). Em tempos de expansão da Educação Superior, conforme nos alerta Demo (1997, p. 12), essa mitificação está sedimentando a ideia de que há “universidades que apenas ensinam”, enquanto a pesquisa vai se tornando privilégio de poucos, os “iluminados” que dominam os rituais da ciência e que consideram o “ensino como atividade menor”. Essa mentalidade vai produzindo uma apartação social no interior das Universidades onde de um lado estão os professores horistas que “dão aulas” e do outro estão “os pesquisadores”, geralmente ligados aos programas de pós-graduação *stricto senso*, que “fazem pesquisa” e “publicam papers”. Desmistificar essa ideia de pesquisa implica em romper a dicotomia estanque e dar-se conta que tanto a pesquisa, quanto o ensino se tornam alienantes quando concebidos e tratados de forma apartada. Como nos diz Pedro Demo

(1997, p. 14), “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado”.

Compreender a pesquisa e o ensino como ações que se interligam, significa tratar o professor universitário como aquele que “tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (Demo 1997, p. 15). Talvez em nossas universidades ainda estamos muito longe de compreender o professor desta maneira. Há uma cultura escolar instaurada de que o professor é “aquele que dá aula”, “explica o conteúdo”, “aplica provas”, “aprova ou reprova os alunos”. O bom professor é aquele que explica bem o conteúdo, ou é muito engraçado no modo como ministra suas aulas. E o professor ruim é aquele que “mata aula”, “reprova os alunos”, ou é relapso no cumprimento de suas funções docentes. Essa forma simplificada de compreender o professor reduz a docência a mera transmissão acrítica de saberes que são assimiladas pelos alunos. A ação educativa seria bem diferente se o professor universitário fosse compreendido como aquele que exerce sua docência alicerçada na pesquisa, na atitude investigativa e na problematização da própria prática pedagógica.

Outra forma de mitificação é quando chamamos de “pesquisa” qualquer atividade de catalogação de informações. Poderíamos chamar a esta mitificação de “espontaneísmo investigativo” e se coloca no lado oposto da “mitificação dos rituais”. Os que professam o “espontaneísmo investigativo” acreditam que todo e qualquer procedimento rigoroso de pesquisa acaba produzindo dogmatismos e visões limitadas da realidade e, portanto, o que importa é deixar fluir as iniciativas inusitadas, as idiosincrasias e o livre curso da pesquisa. Na relação entre ensino e pesquisa, acreditam que as produções acadêmicas pouco contribuem para melhorar o ensino e por isso o que importa é ministrar as aulas ao “sabor das circunstâncias”, agradar os alunos, vencer o conteúdo programado,

transmitir as temáticas de forma agradável, sem se preocupar em problematizar a própria docência. Possivelmente o espontaneísmo é uma mitificação ainda mais perigosa do que a mitificação dos rituais porque produz a sedimentação das circunstâncias e sua principal razão de existir de forma tão acentuada no contexto da docência universitária se dá pelo divórcio ocorrido entre teoria e prática.

#### *O divórcio mal resolvido entre ensino (prática) e pesquisa (teoria)*

A dicotomia entre teoria e prática é um dos velhos e complexos problemas ainda não resolvidos, não só no campo educacional, mas também em diversas áreas da ciência. Nesse estudo analisaremos, brevemente, o divórcio mal resolvido entre teoria e prática no âmbito da docência universitária.

Seria ingenuidade acreditar que teoria e prática são um todo unificado na ação educativa do professor. De fato, temos que admitir que ao invés de um indissolúvel casamento bem-sucedido, teoria e prática vivem um conflituoso divórcio na prática educativa da grande maioria dos professores universitários. Mesmo os pesquisadores que, por força do ofício e dos regulamentos, ministram algumas aulas na graduação, na maioria das vezes não conseguem fazer uma articulação *matrimonial* produtiva entre o que pesquisam e o que ensinam em suas aulas. Acreditamos, no entanto, que o problema não seja a inconveniente e eventual separação, mas o divórcio mal resolvido.

É frequente na fala dos alunos da graduação algumas expressões tais como: “o professor X sabe muito, mas suas aulas são incompreensíveis”; “o professor Z tem muito conhecimento, mas não sabe transmitir a matéria”; “o professor Y era ótimo professor antes de fazer o doutorado, depois que retornou suas aulas se tornaram chatas e enfadonhas”. São expressões que, de certa forma, ressaltam, na percepção dos alunos o divórcio mal

resolvido entre teoria e prática ou entre pesquisa e ensino. O que essa separação revela? Por que esse divórcio entre ensino e pesquisa é tão perceptível na ação educativa dos docentes universitários? De que maneira é possível contornar o problema mal resolvido dessa separação? É possível organizar processos formativos que possam constituir docentes-pesquisadores e pesquisadores-docentes?

Na tentativa de enfrentar o divórcio mal resolvido entre pesquisa e ensino, propomos a tese de que, na docência universitária, “o ensino precisa apoiar-se na pesquisa e esta pode desenvolver o ensino”. Fundamentamos nossa tese nos seguintes pressupostos, que foram também apresentados por Antonio Chizzotti (2001, pp. 103-112) em seu texto “Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa”: a) a pesquisa deve se tornar uma atividade cotidiana do professor; b) a pesquisa é uma busca sistemática; c) o ensino deve beneficiar-se da pesquisa; d) o ensino precisa de pesquisa; e) é necessário distinguir as modalidades de pesquisa que podem contribuir com o ensino. Vejamos, brevemente, cada um destes pressupostos.

Tratar a pesquisa como sendo uma atividade cotidiana significa dar-se conta que “os problemas enfrentados na vida diária”, obrigam-nos a buscar informações que possam nos ajudar a compreender tais problemas e orientar a tomada de decisões. Quanto mais complexos forem os problemas, mais informações precisamos ter para dar conta de sua resolução. A falta de informações, ou informações falsas e mal elaboradas, pode conduzir a erros, produzir falsos resultados, ou até mesmo tomar decisões equivocadas. A história da ciência é ilustrativa e fértil de exemplos para evidenciar esse processo. Fenômenos complexos da natureza ou acontecimentos que moveram ou até abalaram a vida social, só foram possíveis de serem compreendidos, quando os envolvidos conseguiram reunir os conhecimentos historicamente produzidos e, a partir deles, puderam formular hipóteses explicativas para enfrentar os problemas existentes.

De forma análoga, poderíamos dizer que o enfrentamento dos problemas que surgem no exercício da docência universitária,

requer a reunião de saberes historicamente produzidos (teoria/pesquisa) e a ação dos envolvidos para formular possíveis soluções (hipóteses). Todo esse processo poderia ser identificado como uma atividade cotidiana de pesquisa do professor. Por isso, tem razão Chizzotti (2001, p. 105) quando diz que “a pesquisa tornou-se, assim, um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam”.

Apesar de a pesquisa ser algo que pode ser feita no cotidiano, ela não pode ser reduzida a qualquer tipo de atividade. Para ser uma pesquisa reconhecida e validada, ela necessita ser uma “busca sistemática”. Foi esta busca sistemática que fez avançar os conhecimentos em todas as áreas de investigação e promoveu enormes progressos, não só na ciência empíricas, mas também nas ciências sociais, artes, filosofia, religião. Grande parte do que é ensinado nos processos educacionais, tanto na educação superior quanto na educação básica, são resultados desta busca sistemática produzida pelas gerações que nos antecederam. No entanto, esses saberes historicamente elaborados não são verdades absolutas e finais, mas tão-somente resultados parciais sistematizados que podem servir de ponto de partida para avançarmos na busca de novos conhecimentos.

O ensino deve beneficiar-se da pesquisa, pois a busca sistemática que esta promove possibilita uma compreensão sempre mais ampliada dos problemas que surgem nos mais variados contextos em que vivemos. Sobre esse aspecto nos adverte Chizzotti:

O ensino que se limita à repetição esquemática de conceitos, à descrição abstrata de problemas e à proposição de questões meramente formais não estimula a indagação curiosa e seu efeito resulta muito relativo, pois deixa de lado um aspecto substantivo da atividade docente – a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca. (2001, p. 106)

Quando o ensino se alimenta da pesquisa, o processo da aprendizagem amplia os horizontes de saber, mobiliza os alunos para que apresentem novas questões aos problemas e soluções propostas, põe em questionamento os saberes transmitidos, cria disposições para que ocorra atitudes reflexivas sobre o próprio processo formativo, contrapõe as informações transmitidas pelo professor com informações oriundas do cotidiano social.

Em um mundo dinâmico, marcado permanentemente por novas descobertas, caracterizado por posições divergentes e pluralidades infinitas, o ensino precisa da pesquisa. “O ensino ganha significado novo”, nos diz Chizzotti (2001, p. 106), “quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta ações, em suma, quando supre as necessidades vitais do discente”. Quando o ensino se alimenta da pesquisa, passa a existir em sala de aula o clima efetivamente universitário, ou seja, a curiosidade investigativa como carro chefe da prática docente.

Não há dúvidas que existe uma diversidade de modalidades de pesquisa. A quase totalidade dos manuais de metodologia científica, ou mesmo os autores que escrevem sobre pesquisa, reconhecem que há vários tipos de pesquisa e que sua aplicação, depende do objeto a ser investigado, razão social, área do conhecimento, condições de trabalho, financiamento, escopo. A pesquisa que tanto pode desenvolver o ensino quanto beneficiar-se dele, traduz-se numa forma de investigação em que o professor consiga refletir sobre sua atividade docente, saiba recolher informais mais consistentes de sua própria prática pedagógica e consiga alcançar maior fundamentação para reorientar sua atividade docente. Para que isso aconteça é necessária “uma nova mentalidade docente na qual o professor procure o que necessita conhecer para superar as suas dificuldades particulares e aprenda gostar de resolver os problemas reais que tem” (Chizzotti 2001, p. 111). Essa nova mentalidade terá possibilidade de acontecer e ter êxito se houver um processo de formação do docente pesquisador.



### *A formação do docente pesquisador*

Defendemos a posição de que o espaço acadêmico é espaço privilegiado para a pesquisa. Não há como conceber ensino superior sem levar em consideração a pesquisa acadêmica como elemento determinante na formação. Em se tratando de formação para a docência essa exigência recebe força ainda maior, pois estamos preparando aqueles que num futuro muito próximo, ou talvez em período concomitante à própria formação na graduação, estão ou estarão orientando a formação de outros indivíduos.

Uma das grandes características a serem desenvolvidas na formação do docente pesquisador é a independência intelectual. Pensar por si mesmo, exercitar o espírito crítico e criativo, buscar soluções novas para os problemas (novos ou velhos), emancipar-se, ser sujeito do conhecimento são desafios para quem busca uma formação superior. A produção acadêmica a partir da pesquisa exige certo distanciamento daquilo que já foi produzido para que se possam desenvolver novos pontos de vista. Isso não é possível sem uma bagagem teórica ou prática, oriunda da pesquisa, a partir da qual se busca ampliação do conhecimento, mas exige certa independência com relação ao conhecimento historicamente produzido. Esse distanciamento também se dá com relação àquilo que certos contextos sociais, políticos ou econômicos apresentam como exigência (principalmente mercadológicas) no que se refere ao conhecimento. Demo (1997, p. 82) apresenta a necessidade da pesquisa nesse contexto apresentando as seguintes ideias:

[...] o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação,

sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado.

Podemos perceber uma tendência à independência intelectual e à busca pela emancipação a partir das ideias de Demo quando o mesmo destaca a importância da inquietação, da curiosidade, do querer descobrir, elementos estes que são naturais no ser humano e que são motivadores de investigação, mas, muitas vezes, são sufocados por vários tipos de determinismos. A formação do docente investigador, além de despertar tais elementos naturais do ser humano, deve trabalhá-los e desenvolvê-los.

Sem esse espírito de independência intelectual, sem o estímulo e sem o uso da criatividade e da criticidade estaremos transformando a formação do docente em mera reprodução de argumentos, de ideias e mesmo de estratégias de ensino de outras pessoas. Uma educação emancipadora não pode reduzir a formação acadêmica a meras imitações dos professores, que por sua vez podem estar fazendo o mesmo. Na medida em que formamos professores nas mais diferentes licenciaturas devemos estimular a postura crítica capaz de selecionar bons exemplos e aproveitar aquilo que pode ser recontextualizado (não descartando, portanto, experiências e conhecimentos que se renovam e extrapolam os momentos históricos), mas que também se volte à criação do novo e que possa pensar os novos contextos.

A prática reflexiva apresenta-se como fundamental na formação do professor. Segundo Perrenoud (2002, p. 18) devemos estimular atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas. O autor segue dizendo que, “além disso, é importante [...] criar ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”. Não há como formar um profissional reflexivo sem uma prática reflexiva. O próprio formador deve apresentar posturas reflexivas estimulando seu aluno a fazer o mesmo. Esse exercício se dá, predominantemente, pela prática investigativa. A postura crítica, a descoberta do novo,

a adaptação dos conteúdos e métodos aos novos tempos requer postura investigativa, suscita a busca independente pela formação da identidade de docente formador.

O desafio de formar o docente pesquisador ganha força com o passar do tempo, mas não é exigência apenas atual. Asti Vera (1976), algumas décadas atrás, dedicava-se ao assunto e apontava as tendências do ensino universitário: "A universidade atual tende a unir a teoria à prática, formando, ao mesmo tempo, profissionais e pesquisadores. Nossas faculdades e institutos de ensino superior não são apenas fábricas de técnicos práticos, mas também centros de pesquisa". O mesmo autor também relembra as palavras de Rodolfo Mondolfo que resgata ideias do século XII, época em que surgem as primeiras universidades:

[...] impõe-se à cultura, em geral, e ao ensino universitário, em particular, a obrigação de não se limitar à conservação do antigo, senão de elaborá-lo sob novas formas, de explorar novos terrenos, aprofundar e estender as investigações, fazer progredir a ciência. A pesquisa, por certo, conforme indicado, não era estranha à cultura medieval e às universidades, nem mesmo enquanto tratava de conservar e recuperar a herança da antiguidade; mas ganha novo impulso e mais poderosa energia quando o Renascimento introduz a exigência de imitar os antigos em sua *própria dependência espiritual e originalidade criadora*. (Mondolfo, *apud* Asti Vera 1976, p. 11, grifo nosso)

Em tempos atuais percebemos certo retrocesso quando verificamos que a formação superior coloca como preponderante (ou quase exclusiva) a formação técnica em detrimento da formação com base teórica consistente. A tendência de acompanhar o mercado que exige formação rápida, em cursos de curta duração, com fins de atender demandas de mão-de-obra especializada tecnicamente retira da universidade, de certa forma, o dever de formar profissionais integralmente. Formação integral, nesse sentido, não significa

apenas unir teoria e prática, mas também se refere à preocupação em formar profissionais sensíveis a seu contexto, com competências técnicas e de relações humanas.

Porém, o que mais parece desafiar a formação em tempos atuais é a necessidade de acompanhar a evolução tecnológica que amplia as possibilidades de investigação, mas, ao mesmo tempo, tira da universidade o status de “templo” do saber. Nesse novo universo do conhecimento onde todo lugar pode ser lugar de pesquisa e de descoberta, é necessário que se tenha claro o que é pesquisa e quais as características que um bom pesquisador deve ter. Rigoriedade científica, bons métodos, boa formação fazem com que, num contexto plural e complexo como é o contemporâneo, se possa ter maior chance de sucesso em uma pesquisa. Não basta ter acesso às últimas inovações tecnológicas para se realizar uma boa pesquisa, mas é necessário também ser capaz de selecionar elementos que são determinantes no fenômeno a ser investigado, bem como estar de posse de boa bagagem teórica para conseguir “ler” e “interpretar” os dados que uma pesquisa levanta.

Esse espírito de constante inovação que caracteriza o contexto atual também deve fazer parte da formação do docente pesquisador. Os desafios dos novos tempos também exigem transformações no ato de ensinar. Não há consenso no que se refere a qual é a forma ideal de se formar um indivíduo e sabemos que isso depende de uma série de fatores. Temos, porém, que admitir que não há inovação sem investigação, sem leitura dos novos tempos e das novas necessidades do ato de educar. Isso necessariamente passa pela revisão das antigas maneiras de formar alguém, pela permanente postura crítica e pela constante problematização dos elementos constituintes do processo educativo. Nesse mesmo viés, Demo (2011, p. 79) diz que, diferentemente de uma noção de ciência compreendida como estoque de conhecimentos imutáveis e acessados pela simples transmissão, deve prevalecer a noção de ciência como “processo permanente de inovação, por conta da

própria lógica inovadora. O conhecimento inova tanto, porque se inova constantemente. O questionamento ininterrupto é a sua alma”.

O mesmo autor (2011) segue dizendo que percebemos um envelhecimento cada vez mais rápido das profissões e dos conteúdos que foram acessados e desenvolvidos quando da formação de um profissional. “Isso determina que o diploma não significa mais uma conclusão, mas apenas o reconhecimento de que um estágio se encerra, enquanto outros se iniciam, sem fim” (Demo 2011, p. 79). Ser um profissional competente é admitir que se está em permanente aprendizado. Não é diferente com o profissional da educação, mas com relação a este, como dissemos no início desse ponto, temos uma exigência a mais, pois ao mesmo recai a responsabilidade de atualizar-se constantemente para que outros tenham uma formação adequada ao seu tempo.

#### *A docência como objeto de pesquisa*

Não há limites quando falamos de objetos de pesquisa. Qualquer coisa que chame a atenção ou que desperte nossa curiosidade pode ser foco de investigação. Já é sabido que qualquer investigação começa pela problematização de algum objeto. No caso do professor, é de fundamental importância que sua própria condição de ser docente seja objeto de problematização e de pesquisa. É uma delimitação no universo de temas ligados à pesquisa acadêmica que merece ser focado.

Algumas condições devem ser respeitadas quando optamos por problematizar a docência como um objeto de pesquisa científica. Dentre estas condições podemos destacar a visão do docente como intelectual; não como simples intelectual ou intelectual puramente teórico, mas como um indivíduo que pensa seu contexto, sua prática, seus métodos com vistas a cumprir seu papel de transformador de mentes e de espaços. Giroux (1997, p. 161) ao refletir sobre a

natureza da atividade docente traz à discussão a noção do professor como intelectual transformador.

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Podemos perceber que recebem destaque elementos como teorias, ideologias, instrumentos, técnicas, contextos dos mais variados tipos, métodos, didáticas, entre outros elementos subentendidos na compreensão do que é ser docente. Pensar esses elementos e problematizá-los como objetos de investigação possibilita um agir docente mais consciente, pensado, refletido, diferentemente de um agir mecânico, descontextualizado e, por vezes, engessado por anos de práticas imutáveis.

A provocação de Giroux (1997, p. 162) segue no sentido de pensar uma sociedade democrática a partir da formação de indivíduos críticos, o que só é possível se essa formação for orientada por indivíduos também críticos.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então

professor

a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática.

Sem uma docência problematizada, foco de constantes reflexões e pesquisas científicas não há possibilidade de transformação. Ser intelectual, nesse sentido, é voltar-se à análise do próprio agir, do sentido do agir, das formas de agir em determinado contexto na tentativa de transformá-lo. Não basta boa vontade, não basta querer transformar, é necessário planejamento, ação e avaliação do agir.

Existem, como já citamos, alguns elementos importantes a serem considerados quando colocamos a docência como foco de investigação. O paradigma educacional que se segue e que comporta as teorias, os instrumentos, os métodos, a didática deve ser constantemente analisado. Thomas Kuhn (1998) aborda a ideia de que o paradigma em que estamos inseridos define a concepção de mundo que temos. Pensamos e agimos segundo os elementos que fazem parte do paradigma científico ou, em nosso caso, do paradigma educacional que optamos por seguir. Novamente cumpre importante papel o ato de distanciar-se da visão cotidiana que temos do paradigma educacional e fazer uso de uma meta-visão que nos possibilite uma avaliação do nosso agir educacional.

Uma análise nesse sentido pode fazer com que busquemos melhorar nossos métodos de ação educacional. Constantemente percebemos insucessos no universo acadêmico (bem como em outros níveis de escolarização) provenientes de procedimentos metodológicos inadequados. Uma avaliação das "anomalias", na linguagem de Kuhn, no fenômeno educacional pode apontar as deficiências causadoras do insucesso nessa área. Fatos como alunos não assimilando conteúdos, não entendendo a importância dos mesmos ou não se interessando pelo que está sendo trabalhado podem ser fortes indicativos de problemas no processo de formação

dos mesmos. No caso do professor, isso serve de alerta para que o mesmo reveja certos procedimentos que está seguindo.

Métodos e conteúdos devem ser objetos de constante atualização, principalmente em contextos atuais onde a rapidez de informações, de comunicação e, ao mesmo tempo, de curto prazo de validade das próprias informações, exige rápidas adaptações. Como já mencionamos, não que isso seja motivo de ignorar o antigo (o mesmo deve ser constantemente atualizado e revalidado), mas exige adaptações às novas realidades.

Outra importante prática no contexto educacional é a prática do registro. A mesma também deve ser objeto de constantes análises, pois se constitui em importante ferramenta para a avaliação da prática didática. O registro possibilita a apreciação e a análise de elementos da prática que podem extrapolar o momento espaço-temporal. Uma análise momentânea pode deixar passar despercebidos alguns elementos importantes da avaliação da prática educativa. O registro, quando bem feito, possibilita análises posteriores que podem ser mais aprofundadas, pois acontecem em um contexto de análise mais favorável.

As próprias avaliações devem ser foco de pesquisa. Entender o significado delas no contexto educacional é acionar uma importante ferramenta no ato de educar. Aqui queremos abordar qualquer tipo de avaliação, seja do educando, seja do educador, seja do contexto educacional ou de qualquer outro elemento envolvido. Muito mais do que sistematizar a aprovação ou não dos elementos avaliados, o ato de avaliar deve mostrar carências e virtudes, dados importantes para qualquer pesquisa no campo da educação.

Há muitos outros objetos de investigação relevantes para a pesquisa em educação: o educando, a aprendizagem, o ambiente educativo, a passagem do educando para o ser educador, as mais diferentes teorias da educação, a história da educação, a política educacional, os diferentes níveis de educação, as novas tecnologias e complexos contextos educacionais. Todas essas áreas e todas as subáreas do universo educacional podem se mostrar produtivas para um avanço e enfrentamento dos desafios presentes e futuros. Uma rápida pesquisa em cursos de graduação e de pós-graduação



na área de educação vai possibilitar uma listagem considerável de áreas e temas que suscitem pesquisa em educação. É importante que, sendo uma área de conhecimento humano, a educação esteja em permanente evolução, trazendo novos temas aos debates e às investigações. A educação é um tema que não se esgota e, como consequência, continua sendo uma importante área de pesquisa.

Demo (2011) fala da importância da pesquisa em educação e da necessidade de tornar a pesquisa a maneira de se educar, seja na academia, seja em outros níveis de ensino. “O que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria” (Demo 2011, p. 1). O mesmo segue argumentando sobre a necessidade do profissional educador de manejar “a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (2011, p. 2).

Formar profissionais pesquisadores permite a conquista da tão desejada independência intelectual. Perrenoud (2002, p. 47) fala sobre a necessidade de os professores, assim como outros profissionais, saberem refletir sobre a própria prática, de serem intelectuais do seu exercício profissional.

Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado.

O próprio exercício de reflexão, de pesquisa sobre a prática profissional é questão de hábito. A pesquisa não deve se reduzir a algumas leituras sobre a aula a ser preparada, mas deve ser prática cotidiana de problematização da ação docente. A educação visa transformar mentes e espaços; a pesquisa visa transformar a própria educação. A vontade de pesquisar não deve ser algo externo, uma exigência de outros, mas deve ser algo que o educador coloca como necessidade pessoal para seu aperfeiçoamento. A investigação não

é algo fácil, pois desacomoda, impulsiona, conduz à transformação. Porém é condição para que se saia da rotina, do conformismo, da estagnação do conhecimento e que leva a educação a produzir novos contextos e novos saberes.

#### *Considerações finais*

Ter uma atitude problematizadora e investigativa da própria prática docente parece ser a postura mais adequada para quem, de fato, quer transformar, de forma significativa, o contexto de sua ação. Como destacado ao longo do texto, uma das ferramentas mais impactantes, nesse sentido, é colocar a prática docente como objeto de pesquisa, problematizá-la à luz da investigação e do debate nos mais diferentes ambientes, principalmente no ambiente acadêmico. Tal ambiente é o espaço onde a formação do professor acontece em suas bases, mas também é o espaço onde se busca criar a independência intelectual que permitirá a continuidade da formação desse profissional ao longo de sua vida, mesmo distante do meio acadêmico.

A prática docente é potencializada quando não se dissocia ensino e pesquisa. Muito mais do que obrigação que recai no profissional docente, ensino e pesquisa devem ser o meio pelo qual o docente consegue dar significado àquilo que faz. Entusiasmar-se com as descobertas, dar testemunho da importância da pesquisa acabam sendo também formas de educar.

Criamos o hábito da pesquisa quando essa atividade é cotidiana. Isso faz com que a pesquisa seja parte integrante e indissociável do ser educador. É bom lembrar que a pesquisa não é qualquer tipo de atividade, mas é um exercício sistemático que renova e recria a ação docente. Se o ensino universitário tem a pretensão de produzir conhecimento, muito mais do que simplesmente reproduzi-lo, é pela pesquisa, pela descoberta e pelo entusiasmo do conhecer que tal empreendimento se concretiza.

### Referências

- ASTIVERA, Armando (1976). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Porto Alegre: Globo.
- CHARLOT, Bernard (2005). "Formação de professores: a pesquisa e a política educacional", in: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- CHIZZOTTI, Antonio (2001). "Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa", in: CASTANHO, Maria Eugênia e CASTANHO, Sérgio (orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campina: Papyrus, pp. 103-112.
- DEMO, Pedro (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Educar pela pesquisa*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados.
- GIROUX, Henri (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KUHN, Thomas (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, Miguel (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.