

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**

### **Relação ensino e pesquisa como fator de qualidade do ensino de graduação na percepção dos estudantes<sup>1</sup>**

Maria Isabel da Cunha<sup>2</sup>  
Camila Guntzel<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Texto decorrente da investigação “Qualidade do ensino de Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente” coordenado pela Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha. PPG Educação/UNISINOS.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. mabel@unisinios.br

<sup>3</sup> Bolsista de Iniciação Científica/CNPq. Estudante do Curso de Pedagogia – Habilitação: Gestão e Supervisão de Processos Educativos da UNISINOS. kami\_gl@hotmail.com

O processo de redemocratização, vivido no Brasil nos anos 80, retomando a perspectiva republicana, colocou a educação superior numa condição essencial para as bases do Estado democrático. A demanda populacional por oportunidades educacionais provocou movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Foi um período de particular efervescência acadêmica, afetado diretamente pela possibilidade de redemocratização das estruturas internas da universidade, entendida como condição para o acompanhamento do novo momento institucional. Vale registrar que os movimentos corporativos de base tomaram força exponencial e lideraram as discussões e embates sobre as questões nacionais, que seriam reguladas pela nova Lei Constitucional do país, promulgada em 1988.

A principal bandeira de luta constituía-se em fazer constar na Lei maior, a conceituação da universidade que incorporava o eixo da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Havia um consenso das bases chamadas progressistas de que essa definição seria capaz de garantir uma perspectiva mais universal de qualidade da educação superior, que teria assim um formato identitário estruturante, fazendo avançar a universidade para patamares de crítica e compromisso social, notadamente articulando os processos de produção do conhecimento.

Vencedores nessa primeira contenda, uma vez que a Constituição contemplou a condição desejada, instalou-se um desafio concreto, quando foi percebida a necessidade de transformar a tradição universitária – alicerçada fortemente no paradigma moderno de valorização das certezas e do conhecimento como produto – para uma outra condição que presidia a pesquisa, onde a dúvida e a provisoriade deveriam ser parte integrante da postura acadêmica. Desde logo foi possível perceber que essa ruptura exigiria uma investida mais intensa, pois envolvia culturas e perspectivas epistemológicas, incidindo na compreensão de currículo e de práticas de ensinar e aprender. Estaria a universidade disposta a enfrentar esse novo patamar? Registravam-se energias institucionais nesse sentido?

Ainda que não seja prudente desprezar iniciativas pontuais e esforços em torno da ampliação da base de pesquisa nas universidades, pouca visibilidade tiveram os movimentos que se dispuseram a refletir e propor alternativas de mudanças curriculares e das práticas pedagógicas nos cursos de graduação. Em parte porque os avanços exigiam tempo de maturação e esforços para a compreensão do significado da indissociabilidade na educação superior. De outra parte porque as questões relativas ao ensino vinham progressivamente perdendo valor acadêmico em prol da pesquisa e, em algumas situações, até da extensão.

Visitando os anais das reuniões do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das universidades brasileiras é possível perceber que esse espaço, à época, se constituía, talvez, na arena mais promissora de mobilização das desejadas mudanças, mas ainda com pouca sustentação teórica, advinda das ciências da educação e incipiente respaldo das políticas institucionais. A temática da auto-avaliação institucional vinha tomando força e, com ela, se tornava urgente a necessária implementação de ações que dessem conseqüências a seus resultados.

Também é preciso registrar que o espaço da pós-graduação em educação formou alguns nichos investigativos das questões referentes à pedagogia universitária no bojo de um contexto investigativo que tinha nas políticas de educação superior sua maior concentração. O Grupo de Trabalho (GT) de Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) concentrava as discussões principais desses estudos, que também tinham alguma visibilidade em outros GTs, como os de Didática e Formação de Professores.

O Ministério da Educação, nos primeiros anos da década de noventa, dedicou algum recurso para estimular experiências acadêmicas de cunho pedagógico, através do Programa de Avaliação e Desenvolvimento da Educação Superior (PADES). Mesmo não reconhecendo nesse movimento a aplicação de uma política claramente indutora, é preciso considerar que ele possibilitou algumas experiências inovadoras.

Os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil foram progressivamente afetados pelo contexto internacional e o fenômeno da globalização trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial, as da área social. Gradativamente os projetos nacionais foram dando lugar às meta-narrativas produzidas pelos órgãos mundiais de financiamento que anunciavam novos cenários nas disputas internacionais. A constituição da Comunidade Européia, que propunha uma identidade comum a todos os países do continente, foi um claro indicativo de que a luta competitiva de mercados ultrapassava a histórica condição nacionalista, presente na trajetória desses países. Como a educação e, notadamente a educação superior, assume uma posição estratégica no desenvolvimento econômico, logo ficou claro que as decisões sobre as políticas educativas estariam afetadas a planos supranacionais, atendendo aos rumos da nova ordem internacional.

No caso da América Latina, a política de unidade de blocos econômicos esbarrou na falta de recursos e vontade política para a equalização das principais distinções econômicas e sociais. Diferentemente da Europa, os países latinos americanos foram atingidos individualmente pelas mesmas políticas, sem, entretanto, a possibilidade de articular movimentos conjuntos, quer de adesão ou de resistência. Mesmo com diferenças pontuais, a América Latina assumiu a perspectiva neoliberal que se instalava, anunciando a apologia do Estado Mínimo e da ineficiência do aparato público na prestação de serviços básicos, incluindo, certamente, saúde e educação. No Brasil, as estatísticas demonstram que a segunda metade dos anos 90 foi marcada pela expansão avassaladora da educação superior pela esfera privada. Essa, que até então era preferencialmente confessional ou comunitária, legitimou-se pela visão empresarial, implantando complexos acadêmicos, por todo o país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) reconheceu diferentes modalidades de educação superior, distinguindo aquela que se constitui a partir da indissociabilidade da pesquisa e deve ser feita nas universidades e a que pode estar somente envolvida com o ensino, própria dos Centros Universitários e Faculdades isoladas. Essa condição, reforçada pela

dimensão territorial do país, fez com que aproximadamente 50% das IES brasileiras se caracterizassem por terem aproximadamente 500 alunos (MEC/ INEP, 2006), constituindo-se como Faculdades Isoladas. A conceituação da educação superior indicada pela Constituinte de 1988 foi flexibilizada pela Lei de Diretrizes e Bases, revelando a perspectiva política em vigor. Entre os fatores que contribuíram para essa condição, é possível reconhecer a fragilidade das experiências articuladoras da nova epistemologia que suportava a relação do ensino com a pesquisa e a extensão, e a morosidade de regulamentação de alguns dispositivos constitucionais, que assim o exigiam.

A ampliação de vagas através de instituições privadas interiorizou consideravelmente a educação superior e ampliou o acesso de uma faixa da população até então distante dos bancos acadêmicos. Entretanto essa expansão nem sempre foi realizada a partir de critérios de rigor, produzindo um processo de massificação sem o necessário investimento pedagógico que essa condição exigia.

Paulatinamente foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, que passava de uma perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente, também social) para a defesa da educação de massa. Essa posição identificou-se com os anseios de democratização do país e respondeu às expectativas de uma classe social emergente, pressionadora da possibilidade de garantir escolarização superior para si. Como os postos de trabalho diminuía a olhos vistos em decorrência da aplicação tecnológica, e havendo a restrição dos investimentos dos estados nacionais, a educação média e superior passaram a representar a principal possibilidade de acesso ao trabalho, entendido numa condição progressiva de oportunidades.

Esse fenômeno, em especial no caso brasileiro, pela curva populacional ascendente e dimensão territorial do país, provocou uma demanda para o magistério de terceiro grau. Cada instituição, dependendo de sua natureza, deveria ter em seus quadros, um determinado percentual de docentes com o grau de mestres e doutores. Depositava-se nesse estatuto uma das dimensões de garantia da qualidade da educação superior.

Entretanto esse percurso político implicou em diferentes tensões, extrapolando a perspectiva naturalizada de que a docência universitária se qualifica pela pós-graduação *strictu-senso*, alicerçada na concepção de universidade voltada para a produção de conhecimento, através da pesquisa. Historicamente a educação superior teve no ensino sua principal função. Esse perfil institucional foi que respondeu, - e salvo melhor juízo, ainda responde - a expectativa da sociedade que espera ter sua juventude formada numa dimensão profissional, legitimada academicamente e reconhecida pelo estatuto legal que a diplomação confere. Certamente confia mais em Instituições que tenham visibilidade acadêmica alcançada pela sua produção científica, levando em conta que essa funciona como passaporte para os melhores postos. Entretanto, o maior interesse se alicerça na possibilidade de inserção no mundo laboral e na imagem institucional que emoldura o diploma de sua juventude.

A tensão que se coloca indica que, na expectativa da sociedade, o papel da universidade é ensinar bem aos jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo trabalho. A pesquisa se estabelece como pano de fundo dessa expectativa, porque qualifica e prestigia a formação profissional requerida.

Por outro lado, na arena acadêmica, a expectativa e valoração se instalam em direção paralela. A pesquisa, sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária, regula o tempo, a dedicação e o estímulo dos docentes que atuam na educação superior. Essa inversão impacta as instituições e atingem fortemente o desenho e desenvolvimento dos currículos e as práticas de ensinar e aprender. Cada professor está preparado para abordar os temas que pesquisa, num recorte de especialidade e verticalidade. Mas dificilmente encontra estímulo para alcançar uma “expertise” na estrutura maior de seu campo, organizando mapas conceituais mais amplos, incluindo a possibilidade da interdisciplinaridade.

Mais grave, ainda, na dimensão do ensino, é que os saberes próprios da profissão docente lhes são alheios. Não tiveram uma formação inicial para a docência – exigência básica na constituição de todas as profissões –; não encontram consistentes programas institucionalizados de educação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram e não são estimulados a ultrapassarem as práticas que culturalmente – por reprodução cultural - aprenderam com seus professores.

Esse cenário é similar à maioria dos países com quem temos dialogado e encontra paralelo em outros tantos. Vem, inclusive, produzindo um espaço de discussão e pesquisa que toma o professor iniciante como sujeito de estudo, numa indicação importante das tensões que o mesmo enfrenta no início de sua carreira.

Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória destes jovens doutores, denominá-los de professores e pensar que possam estar em condições de compreender propostas curriculares que incluam processos de ensinar e aprender com bases consistentes é uma quimera. Mais ainda quando se teria a perspectiva de que eles fossem capazes de fazer rupturas epistemológicas e correr riscos de desenvolver uma pedagogia que certamente se afasta de suas trajetórias estudantis, interpretando a cultura de seus alunos e a importância de articular teoria e prática, a partir de suas vivências.

A experiência empírica nos mostra que os percursos de formação dos alunos de graduação, tanto em nível dos currículos, como das práticas pedagógicas, raramente sofreram alteração conceitual, em dependência do perfil pós-graduado dos professores. Se, por um lado, esses se tornaram mais competentes no domínio da pesquisa e do aprofundamento temático de sua área, bem como no desenvolvimento de significativas habilidades intelectuais, não raras vezes essa condição os afasta da necessária visão generalista e da capacidade articuladora de seu campo de conhecimento. Aprofundam a visão formativa pelo olhar da sua

especialidade e diminuem a perspectiva de conjunto e a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade.

Como, então, trabalhar com a tensão que envolve ensino e pesquisa no âmbito dos currículos universitários e nas práticas de ensinar e aprender que deveriam implementar? Poderia se afirmar que a formação em pesquisa é dispensável na educação superior? Por outro lado, seria ela suficiente?

Em tese, a pesquisa faz melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência. Pode-se questionar se o bom ensino decorre da pesquisa, mas é pouco sustentável afirmar que o adjetivo “superior” com o que se qualifica a educação de terceiro grau, não esteja intrinsecamente ligada à condição intelectual de produção do conhecimento, portanto às atividades investigativas. Entretanto, como afirma Hughes (2008), *a crença de que existe uma relação entre ensino e pesquisa é mais forte do que as provas reais da mesma* (p.41). O autor ressalta, também, que a relação entre ensino e docência nunca se poderá demonstrar de todo e por essa razão é que se tem tomado a aprendizagem como foco, elemento central de ambas as dimensões. Exemplifica que essa perspectiva se constituiu num movimento presente nos anos 90 no Reino Unido, que aprofundava as relações entre investigação e aprendizagem, alcançando um patamar mais prático em relação aos currículos e às práticas pedagógicas.

O equívoco, entretanto, é assumir que os saberes da pesquisa constituem a única base da profissão de professor. É notório que os Programas de Pós-Graduação *stritu-senso* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência. Esses Cursos orientam-se fundamentalmente para estudos na perspectiva de um recorte especializado no conhecimento. Muito poucos são os que, de forma complementar oferecem algum estudo no campo das ciências humanas e, em especial, da educação. Essa condição faz com que a maioria dos ingressantes na carreira do magistério não possua a mínima base dos conhecimentos profissionais para a docência. Contrariando a lógica de legitimação dos títulos profissionais, dos quais a universidade é guardiã, são eles “práticos”, portadores de saberes provenientes do senso comum, desprovidos de teoria e de reflexão sistemática. Exercem, como diz Arroyo, “uma profissão sem ofício e um ofício sem profissão”.

Seus saberes são culturais e historicamente construídos, inspirados, como demonstram as pesquisas (Cunha, 1989, Anastasiou e Pimenta, 2000), em modelos transmitidos por seus antigos professores, que repetem ou repelem, segundo a significação que atribuem a essas práticas. Quando perguntados sobre as origens de suas formas de trabalhar, afirmam que essas representações são por eles testadas na prática e, com esse exercício, reforçam suas percepções sobre o que fazem.

Para Elton (2008), somente o saber pedagógico pode estabelecer a ponte entre investigação e docência. São estes os saberes que tornam possível a

mediação entre os processos desencadeados em cada uma das dimensões constituintes da educação superior. Para o autor, trata-se de ensinar um “modo de investigação”, *considerando os estudantes peças-chave nos planos de estudo* (p.146). Para fundamentar essa afirmativa recorre a escritos de Humbolt, em 1810, acerca da futura Universidade de Berlim, defendendo que *as universidades devem propor a docência como se colocasse problemas ainda não resolvidos e, portanto, como um modo de investigação* (p.148). Entretanto Elton analisa a realidade da educação superior de forma crítica, dizendo que essa perspectiva passou ao largo das práticas acadêmicas. A tradição das aulas magistrais, centradas na erudição dos professores preponderou no cenário da universidade.

Romper com essa perspectiva se constitui em um processo exigente que envolve reflexões epistemológicas e apropriação teórica dos campos da docência, da aprendizagem e da avaliação (Cunha, 1998, 2006, Fernandes, 1999, Mayor Ruiz, 2007). Essas, por sua vez, é que podem interferir na compreensão de currículos e práticas pedagógicas inovadoras, que aproximem as dimensões do ensino e da pesquisa. Entretanto, no contexto preponderante da carreira universitária, há poucos espaços para construção desses saberes e um reconhecimento frágil da sua legitimidade. Continua-se, então, com a preponderância dos currículos tradicionais e tomando somente como retórica a propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A estes cenários se acrescenta a importante revolução tecnológica, com forte presença desde o final do século XX, que disponibilizou a informação de maneira virtual, impactado a educação escolarizada. Não mais se tem, no professor, a centralidade da transmissão do conhecimento, repercutindo intensamente no seu papel profissional.

Também a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento.

Vale ressaltar, também, que a competitividade no mundo do trabalho vem abalando a organização acadêmica, ainda apegada às carreiras tradicionais. A organização interna dos currículos, baseada em competências bem definidas, dá lugar a novas propostas. Discursos são produzidos na direção da interdisciplinaridade, da flexibilização e outros conceitos similares, até há pouco tempo, bem raros na educação superior. Esta condição colide com a trajetória de formação da maioria dos professores, porque se distancia de suas histórias. Também exige uma apropriação teórica que grande parte não possui, dificultando a decodificação de propostas que não saem do papel. Cabe, ainda, ressaltar, que os processos de inclusão através da educação são reclamados pela população e são considerados como chaves para as políticas de equalização social. Para muitos

países, ou em algumas de suas regiões, a educação superior já integra o conceito de educação básica, fazendo parte da formação inicial dos cidadãos. Essa condição afeta a tradicional representação acadêmica voltada para as elites intelectuais e exige da universidade, seus gestores e professores, uma análise intensa dos desafios a enfrentar, reconfigurando representações e práticas tradicionais e produzindo novos saberes necessários ao êxito de sua missão.

Esse panorama tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. A necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito emergir o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo.

Essas considerações levam à compreensão de que a docência universitária vem sendo submetida a constantes transformações nos seus fundamentos teórico-metodológicos, gerados a partir de estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e, de modo específico, sobre um dos seus componentes, que é a formação pedagógica do professor universitário, seus dilemas e contradições.

Os discursos recorrentes sobre a pedagogia universitária defendem um ensino mais participativo, com professores inovadores, onde as salas de aulas sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem e onde os alunos se formem como cidadãos críticos. Essa condição implica na existência de professores capazes e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, além da valorização institucional. E, principalmente, pensar na universidade e no professor como duas faces da mesma moeda, pois uma não existe sem a outra.

Para Escudero (1992 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 139),

[...] a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática.

A formação deve ser orientada para a mudança e ativar reaprendizagens nos sujeitos e em suas práticas docentes, a fim de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem dos discentes.

A docência necessária à sociedade atual requer práticas diferentes das exercidas anteriormente, baseadas nas formas reprodutivas do conhecimento. Exige um afastamento da perspectiva da ciência moderna, reconhecendo o conhecimento como processual e provisório. Os desafios sociais e culturais do desenvolvimento requerem uma postura investigativa, estimulando os intelectuais e profissionais a uma condição de aprendizagem permanente. Mas em que aspectos as práticas de ensinar e apreender vêm mudando? Que transformações são vivenciadas na sala de aula? Que exigências se apresentam aos professores e aos alunos? Quais



competências são importantes desenvolver? Como estes fatores repercutem na formação docente? E nos estudos sobre os estudantes universitários?

Certamente não há uma resposta objetiva para estas questões. Mas são necessárias reflexões sobre este contexto social, pois, de acordo com Souza Santos (1987), vivemos a “crise do paradigma dominante”, que também pode ser entendido como a crise do modelo tradicional de ensino. Os limites presentes no paradigma dominante dificultam as respostas às questões que emergem da sociedade, resultando numa intensa crise.

Amparados pelas afirmações acima é possível dizer que o exercício da docência, proposto nesse período de “crise paradigmática” (SOUZA SANTOS, 1987), contempla duas questões chaves: a construção do saber do discente e também do saber do docente.

Vivemos em uma sociedade que não mais aceita a ciência como verdade definitiva, exigindo a readaptação dos processos de ensinar e aprender diante de uma nova visão de mundo. Atravessamos um período transitório que traz muitos questionamentos. Como será realizada a formação dos professores no “paradigma emergente” (SOUZA SANTOS, 1987)? Se o professor não mais se constitui pela erudição e domínio do conteúdo de ensino, qual será o seu papel na condição de educador? E os estudantes? O que deles se espera? Estarão compreendendo os desafios do futuro? Reconhecem as novas habilidades e atitudes que precisarão desenvolver? Qual a relação que fazem com o saber? Que visão têm da universidade?

Entre as muitas possibilidades de desenvolvimento desse tema, está a que discute o conceito de qualidade da educação superior e como esse conceito vem respaldado culturalmente na relação entre ensino e pesquisa. No caso do Brasil, está presente na Constituição a importância dessa relação como caracterizadora da instituição universitária. Entretanto, mesmo naturalizando a aceitação dessa premissa, pouco se percebe um movimento mais sistemático de reflexão sobre seu significado e o impacto que teria nas práticas acadêmicas.

Compreender a percepção dos estudantes de graduação sobre a relação ensino e pesquisa parece ser de bastante significação, pois no Brasil há poucas pesquisas sobre esse alunado. Entre elas encontramos os estudos de Leite (2010) que indicam haver tipos diferentes de estudantes na universidade, em função de suas motivações e tipologias sócio-políticas. Entre eles a autora aponta três, que se tornaram seu objeto de estudo. Denomina-os de “estudantes-consumidores, os estudantes da geração Y, os estudantes aprendizes de feitiçeiro e/ou herdeiros” (p. 561). Para Leite (2010), os estudantes-consumidores, são os que procuram a universidade a partir da propaganda, do status, do poder que ela representa na sociedade. Para eles nem sempre a profissão importa, mas vale serem percebidos como clientes de uma corporação. Há também os que pertencem à geração Y (p. 566), descritos como alunos que “tem muita informação e pouca consciência”. Seriam alunos que se encontram sempre *plugados*, conectados, vivenciam “tudo” com muita pressa. E por último a autora destaca os estudantes aprendizes de feitiçeiro e/ou herdeiros que se constituem em “um tipo de estudante que segue o mestre, aquele estudante que procura a Iniciação Científica e acompanha o professor nas pesquisas”. Este discente tem como modelo o docente em questão e nele se espelha para atuar futuramente no mercado de trabalho.

Mesmo compreendendo os limites de enquadrarmos os estudantes em tipologias gerais, os estudos de Leite provocaram nossa atenção, pois, em geral, a universidade não se detém a analisar os perfis culturais de seus alunos e nem como esses interferem na representação de qualidade do ensino. Será que a dimensão calcada na relação ensino e pesquisa é significativa para todos os alunos? Como eles percebem essa condição?

Essas questões vêm orientando a pesquisa aqui tomada como referente que tem o objetivo principal de analisar a relação pesquisa e ensino e seu impacto na concepção de docência e na qualidade da educação superior. Para abordar melhor este tema foram definidos eixos de análise envolvendo distintas dimensões e mobilizando diferentes atores. O desenvolvimento de cada eixo está a cargo de um subgrupo.

O eixo que toma os estudantes de graduação como principais interlocutores é o objeto deste texto. Algumas questões orientaram o estudo, entre as quais se destacam: Como os estudantes compreendem essa proposição? Percebem a condição do professor pesquisador como uma dimensão que qualifica o ensino que ministra? Em que dimensão? Como essa condição é percebida nas práticas cotidianas da sala de aula? Que indicadores são percebidos para tal? Como seria a aula universitária do futuro?

O estudo tem caráter qualitativo, utilizando para a coleta de dados um questionário que incluiu questões objetivas e perguntas abertas, construído pelos pesquisadores e validado em testagem inicial. O instrumento foi aplicado a estudantes que cursavam os últimos semestres de diferentes cursos de graduação, envolvendo as seguintes instituições: UNISINOS (RS), UFPEL (RS), UFRGS (RS), UNESC (SC), UDESC (SC) e ESALQ (SP).

As análises preliminares indicaram uma diversidade de percepções acerca da relação entre pesquisa e ensino e sua relação com a qualidade da educação superior. Essa condição indica que eles não têm familiaridade com essa discussão e que a dimensão conceitual que orienta o ensino universitário brasileiro não faz parte de sua formação. Como afirma Barnett (2008), poucas são as ocasiões onde se empregam energias nessa análise, tão aceita e naturalizada no cenário da educação superior.

Os estudantes demonstram admiração pelos professores pesquisadores que trazem resultados de seus estudos para a sala de aula, que incentivam a participação em pesquisa, que se utilizam da dúvida, do questionamento, como ponto de partida do ensino que ministram. Dizem eles:

*“Considero importante a construção do saber dentro das Universidades e a oportunidade de espaços onde se desenvolva a pesquisa. O ensino não pode se dicotomizar da pesquisa, e esta deve visar benefícios sociais, já que a sociedade é o ponto de partida para se produzir conhecimento”. (Discente do Curso de Pedagogia)*

Porém, também se sentem incomodados com professores pesquisadores que muitas vezes se distanciam da realidade deles e que tem dificuldade de relacionar teoria e prática.

*“Não consigo perceber a relação ensino e pesquisa na sala de aula. Ela não ocorre, simplesmente porque inexistente pesquisa dentro da área de matemática na instituição. O pouco contato que temos com pesquisa é em algumas atividades que nos propõe pesquisa como forma de avaliação”. (Discente do Curso de Matemática)*

Parece haver diferenças na percepção dos alunos sobre a importância da titulação do professor como pesquisador, dependendo da natureza do curso de graduação e das expectativas profissionais dos estudantes.

*“Creio que o bom pesquisador ou somente pesquisador, não garante uma boa docência, está mais relacionado com a forma de ensinar, principalmente da intencionalidade da prática educativa”. (Discente do Curso de Engenharia Florestal)*

A análise dos dados está em andamento, mas é possível realizar algumas inferências que estão provocando possíveis correlações. Uma delas pode ser explorada a partir das motivações dos estudantes, usando as categorias de Leite, aqui apresentadas. Tudo indica que as expectativas dos estudantes interferem na suas representações de qualidade e da relação ensino e pesquisa. Outra se refere à correlação entre as representações e os campos científicos onde se inserem seus cursos. O próprio conceito de pesquisa pode variar dependendo do contexto científico e acadêmico em que os Cursos de filiam.

O que parece mais relevante é explorar essas representações e explicitar a condição acadêmica que naturaliza o conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sem, entretanto, protagonizar uma reflexão mais consequente dessa premissa. Urge que se altere essa condição e se discuta as condições objetivas de formação dos professores para tal e os investimentos que se têm feito na preparação dos estudantes para que respondam na mesma direção.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*. UNIVILLE. Joinville. 2004.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S.; SABELLI, M. J. *Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires/Argentina. 2009.

ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Editora Vozes. Petrópolis. 2000.

BAGNO, M. *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*. 14.ed. Edições Loyola. São Paulo. 2003.

BARNETT, R. (ed.) *Para uma transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Editorial Octaedro. Barcelona. 2008.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*. Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, ano II n.5, pp.24-40, jan.1980.

- COIÇAUD, S. *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Dávila. Buenos Aires/Argentina. 2008.
- CUNHA, M. I. da (org.) *Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais*. JM Editora. Araraquara/SP. 2006.
- CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. JM Editora. Araraquara/SP. 1988
- CUNHA, M. I. da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. *Didática: o ensino e suas relações*. Papirus. Campinas. 1996.
- DIAS, A. M.; KETZER, S. M. (org.). *Memórias do ForGRAD*. XX ForGRAD. EDIPUCRS. Porto Alegre. 2007.
- ELTON, El saber y el vínculo entre la investigación y la docência. In: BARNETT, R. (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Editorial Octaedro. Barcelona. 2008.
- ESTEVES, M. M. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Instituto de Investigação Educativa. Lisboa/Portugal. 2002.
- FERNANES, C. M. B. Sala de aula universitária – ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica. *Tese de doutorado*. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre. 2000.
- GAMBOA, S. S. (org.) *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 6.Ed. Cortez Editora. São Paulo. 2007.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto/Portugal. 1999.
- HUGHES, M. Los mitos em torno de las relaciones entre investigación y docência em las universidades. In: BARNETT, R. (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Editorial Octaedro Barcelona. 2008.
- IBERNON, F. (org.) *La investigación educativa como herramienta de formación Del profesorado*. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Editorial Graó. Barcelona. 2002.
- LAHYER, B. Les raisons de l'improbable: les formes populaires de La "réussité" à l'école élémentaire. In: VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon. 1996. pp.74-106.
- LEITE, D. O futuro do hoje e os estudantes. In.: DALBEN, A. et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Autêntica. Belo Horizonte. 2010. pp. 553-572.

LUCARELLI, E. El eje teoría-práctica em cátedras universitárias innovadoras, su incidência dinamizadora em La estructura didático-curricular. *Tesis de doctorado*. Facultad de Filosofia Y Letras - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires/Argentina. 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade*. Ed. Vozes. Petrópolis/RJ. 1993.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa/Portugal. 1992.

PAOLI, N. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Ed. UNICAMP. Campinas/SP. 1985.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. v. I. Cortez. São Paulo. 2002.

RUIZ MAYOR, C. (org.). *El asesoramiento pedagógico para La formación docente del profesorado universitario*. Ed. Universidade de Sevilla. Sevilla/Espanha. 2007.

SALVART, B. G.; BLAY, T. R. *Ser professor*. Palabras sobre la docência universitária. Ediciones Octaedro. Barcelona. 2004.

SEVERINO, A. J. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró Reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

SGUISSARDI, V. (org.) *Educação Superior: velhos e novos dilemas*. Ed. Xamã. São Paulo. 2000.

SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Cortez. São Paulo. 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento. Porto/Portugal. 1987.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata. Buenos Aires/Argentina. 1996.

VEIGA, I. (org.). *Aula: gênese, princípios e práticas*. Papyrus. Campinas/São Paulo. 2008.

