

# Docência Universitária, Inovando através do Ensino com Pesquisa

## MARIA DO SOCORRO DA COSTA E ALMEIDA

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Educação, Campus 1 da Universidade do Estado da Bahia.  
help26@uol.com.br

## SANDRA REGINA SOARES

PHD em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Professora Adjunta do Departamento de Educação Campus 1 e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.  
ssoares@uneb.br

## FÁTIMA REGINA CERQUEIRA LEITE BERALDO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, DEDC1 da Universidade do Estado da Bahia. Pedagoga.  
faberaldo@estadao.com.br

### Resumo

O artigo relata e problematiza uma experiência interdisciplinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia desenvolvida mediante articulação ensino com pesquisa. Baseada em diversos estudos contemporâneos, a experiência oportunizou aos docentes e discentes constituírem um 'novo olhar' sobre o 'fazer' e o 'sentir' educação, ressignificando a concepção convencional sobre qualidade em educação, atuação docente e prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Docência no ensino superior. Qualidade do ensino. Ensino com pesquisa.

## Introdução

O presente estudo insere-se no contexto da discussão acerca da qualidade do ensino na educação superior. Muitas são as indagações acerca do papel da Universidade no atual momento histórico caracterizado por incertezas e por um tempo marcado pela supercomplexidade, como apontam Barnett (2005), Bauman (2004) e Santos (2005).

Barnett (2005) defende que se vive uma era de aproximações e mediações inusitadas. O sujeito reconhece-se em múltiplas verdades e dimensões. Bauman (2004) alerta para a emergência de uma sociedade na qual os projetos sociais e coletivos não podem ser compreendidos mediante o modelo cartesiano de solidez, e sim por novos modelos interpretativos da realidade e de *estar* e de *ser* no mundo. Conforme Martinez e Tacca (2009, p. 40), baseando-se nos estudos do filósofo francês Edgar Morin, “a ciência assume o desafio de compreender o sujeito em toda sua complexidade, atônito e comprometido por processos históricos, culturais e lingüísticos, mas, simultaneamente, ativo e intencional, consciente e emocional, atual e histórico.”

Nesse cenário, as tecnologias da informação, por sua vez, desencadeiam linguagens e valores que ativam novas formas de aprender e desafiam os professores universitários a ressignificar a tarefa de ensinar. Em face à fluidez das relações e à provisoriedade do conhecimento, características da sociedade contemporânea, não faz sentido, conforme Barnett (2005), ensinar apenas o que foi historicamente acumulado.

Assim, a Universidade no século XXI é chamada a repensar o seu papel e suas formas de vinculação com a realidade social e suas implicações na construção de subjetividades e de um projeto de sociedade, como salientam Santos (2005), Anastasiou (2007) e Soares e Cunha (2010). Embora o tripé moderno: ensino/pesquisa/extensão pareça atual, pergunta-se: de qual ensino estamos falando? Qual o sentido da pesquisa? Qual a sua relação com o ensino? Quem pesquisa? E a extensão, é um exercício *para* ou *com* a comunidade? Como essas três dimensões devem se articular?

Conscientes dos desafios e convencidos do potencial da investigação para promover uma relação dialógica entre teoria e prática, na perspectiva da formação de professores para a escola básica autônomos, investigativos, reflexivos e transformadores de si e dos seus contextos foi desenvolvida uma **experiência interdisciplinar de ensino com pesquisa** numa turma de 4º semestre, matutino, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, articulando as disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Educação, Didática II e Educação e Ludicidade.

A experiência envolveu, entre outros aspectos, a realização de uma pesquisa coletiva cujo objetivo era compreender como as crianças aprendem e que aspectos facilitam e dificultam esse processo.

## Concepção de Ensino com Pesquisa

Para compreensão do sentido atribuído à expressão ensino com pesquisa, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre **ensino com pesquisa** e **ensino para pesquisa**. O primeiro, como entende Paoli (1988, p. 38), visa o desenvolvimento de habilidades intelectuais fundamentais como “[...] decompor e recompor argumentos, estabelecer relações e elaborar abstrações a partir de regularidades e discrepâncias de dados e fatos, produzindo um certo nível de interpretação”, envolvendo uma organização nova de idéias e não uma reprodução dos autores estudados. Na perspectiva de “[...] formar pessoas com discernimento, com a percepção aguçada para lidar com o conhecimento, com a experiência de ter vivenciado alguns processos básicos contidos no seu modo de produção.” (PAOLI, 1988, p. 39). Consiste em um “[...] passo anterior ao ensino para a pesquisa ou para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico.” (PAOLI, 1988, p. 39). E, os estudos de Demo (2009, p. 78) salientam que “para o aluno aprender, tem de pesquisar, principalmente, para se formar de maneira adequada. Pesquisa não se reduz a conhecimento de ponta, mas é, antes de tudo, ambiente de aprendizagem.”

O **ensino para pesquisa**, voltado para a formação do pesquisador, implica “[...] a produção de um conhecimento ou interpretação original, que significasse algo novo, que acrescentasse elementos para um avanço numa dada área de conhecimento [...] o uso de rigor na produção de dados e interpretações, seguindo os novos critérios que lentamente vinham sendo adotados pelas diferentes comunidades científicas, [...]” (PAOLI, 1988, p. 39). Pressupõe outras qualidades, como, originalidade, rigor e domínio acerca do objeto em estudo, portanto, um grau de aprofundamento, destreza e habilidade com maior nível de lapidação e sistematização do que é esperado na proposta do ensino com pesquisa.

A adoção da estratégia metodológica do **ensino com pesquisa**, na graduação, como afirma Balzan (2000), é condição necessária para que se alcance um ensino de qualidade, sobretudo, no contexto atual marcado pela produção e profusão de conhecimentos de forma nunca antes vista. Essa realidade desafia a universidade e seus professores a centrarem seu trabalho na formação de sujeitos capazes de lidar com a pluralidade de conhecimento, e de saber buscar, selecionar, relacionar, interpretar, resolver problemas inéditos de forma construtiva e autônoma ao longo da sua trajetória profissional. Tais habilidades não se aprendem através de teorias, mas, com o exercício da problematização e da investigação no contexto formativo.

Na formação inicial de professores, o ensino com pesquisa se justifica por várias razões. A mais importante delas é que esse dispositivo de ensino guarda coerência com as orientações pedagógicas que lhes dão a conhecer para desenvolverem junto a seus futuros alunos, que, em geral, propõem a participação ativa dos sujeitos da aprendizagem.

Como indica Perrenoud (1993, p. 121), o ensino com pesquisa impulsiona

Um espírito idêntico àquele que inspira as novas didáticas quando propõem que os alunos se envolvam sobre o funcionamento da língua, de certos fenômenos naturais ou de situações problemáticas, desde a escolaridade obrigatória.

O ensino com pesquisa é pertinente e imprescindível nessa formação, também, porque possibilita uma **relação dialética e dialógica entre teoria e prática**, desafiando os licenciandos a desconstruírem a percepção linear de transposição automática da teoria no contexto da prática, percepção reforçada pela formação baseada na racionalidade técnica. Cabe lembrar que esta racionalidade

[...] restringe a ação profissional ao desempenho de ações técnicas à margem de decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem e de suas conseqüências sobre elas. (CONTRERAS, 2002, p. 94).

Nessa perspectiva, “[...] o conhecimento pedagógico dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los. Dispomos antecipadamente de um conhecimento preciso sobre quais os resultados desejados e o modo de alcançá-los.” (CONTRERAS, 2002, p. 97).

Ao romper com essa racionalidade, estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, a experiência continuada de ensino com pesquisa possibilita a construção da autonomia profissional, em outros termos, a capacidade de lidar de forma consistente e reflexiva com as situações problemáticas da prática profissional, nas quais conflui uma significativa quantidade de fatores impossíveis de serem abarcados por categorias prévias, estabelecidas por outrem. O potencial de construção da autonomia docente nessa experiência se explica

[...] porque a investigação induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade de que pretendem dar conta. Por que para conduzir uma observação estruturada, um inquérito, uma experiência é necessário manusear conceitos, variáveis, hipóteses, ‘objetos teóricos’ de uma maneira mais íntima e mais exigente do que em trabalhos práticos de outra natureza. (PERRENOUD, 1993, p. 120-121).

O ensino com pesquisa, dessa forma, configura uma via possível na experimentação de formas mais adequadas de construção do conhecimento no contexto acadêmico, considerando os pressupostos dialéticos da desconstrução e da contradição na reinvenção da realidade e, por

consequente, na formação dos sujeitos – docente e discente – no âmbito da graduação. As teorias em foco nessa formação, não são concebidas como conteúdos abstratos ou modelos prescritivos, sim como lentes, referenciais para a compreensão da situação que, para serem usadas, dependem de um trabalho criativo, interpretativo e de articulação de saberes e experiências. “Nesse caso, a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação.” (CONTRERAS, 2002, p. 111).

Para que o potencial formativo da abordagem de ensino com pesquisa se concretize, fundamental que as áreas desenvolvam experiências de pesquisa, sempre que possível de forma articulada, pois, como enfatizam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 172),

[...] a pesquisa como atitude científica, produção de saberes e desenvolvimento das competências é uma atividade permanente incorporada na formação do futuro profissional, nos diferentes níveis de sistematicidade [...] Essa preparação não deve ser entendida como outro componente, mas como uma atitude profissional no contexto das diferentes disciplinas.

O papel e a posição dos sujeitos, quando a abordagem é **ensino com pesquisa**, é de engajamento e trabalho criativo. Trata-se de uma atitude investigativa contínua. Docente e discente buscam respostas sobre fenômenos e problemas e ajudam a delinear novas formas de interpretar a realidade. Com essa atitude, cada um passa a ter voz e visibilidade na apropriação e construção ativa do conhecimento.

A experiência de pesquisa, no contexto do ensino, produz condições necessárias a um reposicionamento dos sujeitos frente à aprendizagem, optando por um percurso colaborativo quando se trata de ensino com pesquisa (DEMO, 1998). Contreras (2002) salienta a importância do ensino com pesquisa no desenvolvimento de processos autônomos de aprendizagem discente e na constituição da identidade profissional docente.

Em síntese, o ensino com pesquisa configura um princípio educativo potencializador da construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamento e teorização da prática, de negociação, de tomada de decisões, “[...] como resultado de reflexões fundamentadas e como estratégia de inovação curricular que leva ao desenvolvimento profissional.” (Idem, p. 174).

## Atributos da Experiência Realizada

A construção do processo compreendeu momentos distintos e articulados, a saber:

- a. Sensibilização da turma para o trabalho de construção do conhecimento a partir da pesquisa.
- b. Orientação para a construção do referencial conceitual, articulando os aportes das três disciplinas.
- c. Construção coletiva do guia de observação, considerando as seguintes questões norteadoras:
  - Que atividades e operações mentais as crianças adotam no processo de aprender?
  - Qual a relação entre brincar e aprender no contexto observado?
  - Qual o papel da mediação didática no processo de aprendizagem dos educandos?
- d. Realização da observação, em duplas, nas escolas públicas contactadas previamente.
- e. Construção do relatório analítico.
- f. Socialização dos achados e sistematização da aprendizagem.

Essas etapas foram desenvolvidas ao longo do semestre. Visando criar um clima de confiança, de trazer a pessoa de cada estudante para o processo, foram desenvolvidas, nos momentos iniciais de algumas aulas, dinâmicas de grupo seguidas de reflexão. O resultado foi uma maior aproximação dos estudantes que se refletiu em mais segurança para expressarem dúvidas, discordâncias, experiências, sentimentos e abertura para acolherem as falas dos colegas, criando-se processualmente um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa coletiva.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido em dupla de estudantes. As duplas foram acompanhadas pelos docentes durante a vivência de cada uma das etapas do processo, buscando desafiar-las a desenvolverem atitudes do processo de pesquisar como a problematização e o rigor científico, do ponto de vista epistemológico e metodológico.

A reflexão sobre os temas de cada disciplina, no contexto da pesquisa, visava à constituição de um referencial teórico que permitiria a construção coletiva do guia de observação e um olhar crítico sobre o contexto escolar. Assim, o debate sobre cada tema em sala, a partir da leitura dos textos sugeridos, sem excluir a possibilidade de aportes de outros autores, e de estratégias variadas (produção em subgrupo de sínteses; formulação individual de questões; sondagem, pelos estudantes, com pessoas diferentes sobre o que é inteligência – um dos conteúdos da disciplina de Psicologia –, e categorização, em sala, das respostas colhidas, fazendo relação entre aquele

exercício e o que eles iriam desenvolver após o processo de observação etc.), culminava com a definição de questões para o guia de observação.

As mediações dos professores na abordagem dos temas em sala foram de primordial importância para a construção da proposta da pesquisa coletiva. Intento que solicitava, a todo instante, a ruptura com a lógica das aulas expositivas e exigia organizar o pensamento de forma a dar conta das ‘amarrações’/sistematizações que se faziam necessárias para geração de aprendizagem significativa.

De forma geral, verificou-se dificuldade, das duplas, para fazer o registro cursivo das aulas observadas, como recomendado, alguns sinalizaram que a professora ia sempre olhar o que eles estavam escrevendo, se sentindo avaliada, o que os obrigou a fazer muitas anotações fora da aula, recorrendo à memória da dupla. Outros alegaram que não anotaram muito porque a professora fez, basicamente, a mesma coisa nos três dias, e eles entenderam que não precisava repetir. Nesse caso, ponderamos que a conclusão de que havia repetição ou não só poderia emergir no momento da análise dos dados e não durante o processo de observação. Sinalizamos que o registro dos dados, sem julgamentos prévios, é fundamental na formação do olhar do professor, no desenvolvimento da sua capacidade de ver as pequenas mudanças no contexto de aparente repetição e regularidade.

Visível, nos depoimentos, também, foi a dificuldade dos estudantes em articular teoria e prática, no sentido de compreender em profundidade os processos que estavam ocorrendo nas salas de aula observadas. Tudo isso, deve-se, sobretudo, ao resultado do ensino bancário que lhes foi oferecido ao longo de seu processo escolar.

Na primeira versão da organização e análise dos dados apresentada pelos estudantes, a despeito das orientações fornecidas por escrito e oralmente, os registros acerca da atuação do professor e dos alunos, além de escassos, principalmente considerando que fizeram três dias de observação, eram muito genéricos, mais avaliativos que descritivos, por exemplo, “o professor trata todos iguais”, “a professora não faz nenhuma mediação”, “não incentiva aprendizagem”, “a turma participa fazendo perguntas”, “a regente possui habilidades para lidar com a inteligência dos alunos”, “apesar das dificuldades a regente sempre mostrou uma postura de uma profissional comprometida [...]”.

Para superar a tendência à abordagem superficial, investimos na orientação, nas três disciplinas, para análise de conteúdos, cruzando os registros das observações com os textos e as abordagens estudadas e as recomendações técnicas de Bardin (1988). Os estudantes foram orientados a enviar por e-mail a tabela de organização dos dados, para que os docentes pudessem ajudá-los a caminhar na direção combinada, o que pressupunha ajuda ajustada a cada caso, com

base no nível de conquista de cada dupla. Algumas duplas investiram nessa tarefa e fizeram várias alterações na tabela, sempre a partir dos *feedbacks* recebidos.

Além das trocas por internet, dedicamos uma aula para a análise das produções das duplas, contando com a presença dos professores das três disciplinas. Em cada situação, formulávamos perguntas, estimulando a ‘descrição densa dos fatos’, estimulando-os a, primeiro, descrever os acontecimentos, para depois interpretar/analisar a, primeiro, escutar e ver com mais atenção, pois, como destaca Perrenoud (1993, p. 123).

[...] em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos. A investigação obriga a documentar, por exemplo, a registrar e a transcrever uma conversa, a redigir um formulário, a controlar as observações. Esta disciplina leva a descobrir gestos, resoluções, práticas que passam geralmente despercebidas.

Foi um processo muito rico e apropriado, obviamente, de forma diferente pelos estudantes, mas pautado na idéia de que a aprendizagem pressupõe o fazer, o agir, e que se constrói num contexto de interação e de confiança na possibilidade de se expor, de trazer suas “besteiras”, suas dúvidas, seu ‘não saber’.

Durante as aulas, as evidências de apropriações conceituais se multiplicavam quando os estudantes revelavam seus ‘desequilíbrios’ cognitivos frente à realidade observada. Cada conceito/concepção, tais como: **mediação, aprendizagem, sequência didática, situação de ensino, ludicidade**, dentre outros, eram contextualizados durante as vivências de análise, sobre o visto, o ouvido e, também, sobre os silêncios e as ausências nas tessituras das cenas e encontros assistidos, sobretudo, nas relações professor/aluno e aluno/aluno.

Muitas percepções e representações sobre o êxito na sala de aula, as condições para a aprendizagem, a eficácia do trabalho docente, a condição de quem aprende, dentre outros aspectos foram estudadas de forma integrada e interdisciplinar. Um dos produtos desta experiência de ensino com pesquisa foi a elaboração do relatório analítico como documento sistematizador e o fortalecimento dos debates nas aulas de cada disciplina e nos encontros interdisciplinares que reuniram dois ou três dos professores universitários responsáveis por esta proposta.

## Resultados Evidenciados

Destacam-se como resultados da vivência de ensino com pesquisa em curso de graduação, a oportunidade aos participantes, estudantes de Licenciatura em Pedagogia, de construir uma leitura não linear sobre as condições da escola, superando o olhar tradicional, conteudista e disciplinador do contexto e da dinâmica da aula.

A aproximação dos docentes, os conteúdos e as formas de leituras específicas de cada um desses componentes curriculares possibilitaram o entrelaçamento de olhares sobre a realidade educativa a ser compreendida pelos licenciandos, como sugerem Japiassu (1976), Fazenda (2000), dentre outros pesquisadores, experiências interdisciplinares que promovem situações ricas e singulares em todos os níveis de ensino. Mas, a grande transformação consiste na superação da fragmentação dos discursos e práticas curriculares.

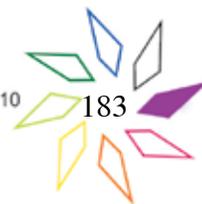
Todas as etapas do processo exigiram maturidade e apropriação teórica para ampliar os horizontes interpretativos sobre a realidade investigada e sobre a própria condição subjetiva de cada investigador.

Um dos aspectos mais relevantes consistiu no ‘aprender a olhar’. Cada participante, ao se apropriar do guia de observação foi levado a refletir sobre as cenas, interações e trocas na sala de aula da escola visitada, considerando um paradigma crítico, indo além, dos ‘achismos’ e conclusões superficiais e preconceituosas sobre os responsáveis pelo sucesso e fracasso dos processos gestados na sala de aula.

Pode-se sublinhar como um ponto forte da etapa de elaboração, a desconstrução das percepções dos estudantes acerca das produções acadêmicas que trazem respostas ‘certas’ como conclusão ou desfecho. Eles reclamavam, mas no balanço final revelaram que, “apesar de trabalhosa, a experiência gerou aprendizagem legítima” e a capacidade de desconfiar do que parece fácil e óbvio.

Produzir o relatório analítico aproximou os integrantes das duplas, gerando vivências de aprendizagem colaborativa, pois eles perceberam a necessidade de compartilhar informações, impressões, textos e as etapas da interpretação e da redação. Ademais, possibilitou, aos estudantes, fechar o ciclo da pesquisa e compreender a importância desse processo para a atuação do professor no seu cotidiano na perspectiva de aperfeiçoar suas práticas, de superar as estereotípias e visões preconceituosas e de utilizar, de forma criativa, a teoria no sentido de compreender mais profundamente sua própria prática e teorizar sobre ela. Essas considerações podem ser ilustradas pelo trecho do relatório de uma dupla:

Esse trabalho nos permitiu observar e comprovar as teorias vistas em sala com a prática do exercício da profissão. Acreditamos que a nossa busca por novos



conhecimentos e a experiência desta oportunidade não cessará aqui, servindo de mais um estímulo para aguçarmos a nossa curiosidade, exercitando o papel do educador reflexivo. Essa experiência nos trouxe esperança de que há possibilidades de continuar trabalhando os conteúdos apreendidos na academia pelo longo percurso de formação e contribuirá para nossa profissão de educadores [...].

A análise da experiência desenvolvida nos permite afirmar que o ensino com pesquisa só é possível se o professor adota, preferencialmente, a prática da mediação, da promoção do desequilíbrio sociocognitivo, em lugar da transmissão, e da postura de dono do saber. O ensino com pesquisa traz a aprendizagem para o centro, na medida em que o mais importante é buscar estratégias que levem ao aprender. Para nós, é promover a ‘ensinagem’, termo cunhado por Anastasiou (1998, p. 193), para se referir a uma situação em que o ensino engendra, necessariamente, a aprendizagem, na qual a parceria entre professor e alunos condição essencial. Levando em consideração esses pressupostos, procuramos, durante a experiência, como evidenciado até aqui, desenvolver mediações que favorecessem a cooperação entre os estudantes, destes com os professores e dos professores.

Sustentaram essa experiência as reflexões de Enguita (1989), Freire (1998) e Demo (1998) que defendem a importância da formação docente para o desvelamento das armadilhas ocultas no currículo escolar ou subjacentes em práticas pedagógicas ingênuas e alienadas. Dessa forma, o ensino com pesquisa desafia docentes e discentes a constituírem um ‘novo olhar’ sobre o ‘fazer’ e o ‘sentir’ educação, ressignificando a concepção convencional sobre qualidade em educação, atuação docente e prática pedagógica.

## Considerações Críticas

O percurso investigativo relatado e problematizado oportuniza muitas revelações e subsídios para novos e significativos investimentos na abordagem de ensino com pesquisa no contexto universitário.

Um dos principais aspectos a ser destacado desta experiência, é a ruptura com o modelo racionalista de ensino. Em uma visão tradicional, o professor é visto como porta-voz do saber, transmitido de forma fragmentada e descontextualizada da prática profissional para a qual os estudantes estão sendo formados. A voz do estudante e seus saberes prévios não são legitimados. O ‘erro’ não é visto como possibilidade de aprendizagem, mas, como atestado da incapacidade do estudante.

Essa ruptura foi possível porque o ensino com pesquisa engendra uma atmosfera de aprendizagem colaborativa/cooperativa, pois permite que o processo de ensino-aprendizagem aconteça firmado no desenvolvimento e compartilhamento de objetivos comuns, dando novo sentido ao ‘erro’, ao aprender, à teoria na formação profissional, como testemunha a fala de uma estudante no momento de avaliação da disciplina, a mesma que, anteriormente, revelou sua percepção de inutilidade das teorias estudadas, por entender que essas não permitiam uma intervenção adequada na prática, quando afirmou: “consegui compreender a relação entre Psicologia, aprendizagem e educação [...] a teoria me ajudou a entender melhor a realidade para possibilitar intervenções mais seguras e coerentes”.

Não se pode deixar de salientar a importância de um trabalho como este em curso graduação que forma professores, visto que a sociedade precisa de professores pesquisadores de sua prática. Pesquisa entendida na perspectiva da reconstrução social. Isso porque o grande desafio é formar professores capazes de refletir criticamente sobre seu fazer pedagógico, de forma individual e coletiva. Como apontam os trabalhos de pesquisadores críticos contemporâneos, precisamos apostar na **investigação para educação** e não sobre a educação. Investigação participativa realizada por aqueles cujas práticas constituem, precisamente, a educação.

Outra consideração pertinente consiste em poder compartilhar com futuros professores, técnicas científicas de análise de dados, fornecendo, assim, acesso a instrumentos para que eles possam interpretar, com maior profundidade, as realidades encontradas na escola e nelas intervir com segurança e rigor.

Dentre as dificuldades relacionadas com a experiência, salientamos o pouco tempo para a orientação acadêmica dos alunos que, como foi constatado, era fundamental para que obtivessem algum grau de interpretação dos dados e uma escrita do relatório mais consistente. Esse é um desafio para as próximas experiências. Está ligado à necessidade de se articular trabalhos interdisciplinares envolvendo mais disciplinas e engajamento dos docentes das IES. Dessa forma, emerge outro desafio: o de sensibilizar os demais colegas, docentes do ensino superior, para práticas como esta e conseguir criar espaços e tempos para encontros de planejamento coletivo, pois, como defende Demo (1999), nem todos os professores serão pesquisadores profissionais, mas serão de todos os modos profissionais pesquisadores: preparados para pesquisar sempre que necessário para renovar sua atuação e profissão.

A integração dos sujeitos do processo – cada estudante e cada docente –, o levantamento bibliográfico sobre as injunções que envolvem o tema, a observação da prática e sua tematização, a construção dos percursos de análise e o debate sobre os elementos que constituem a *práxis*, oportunizaram a diluição das fronteiras disciplinares, a vivência da aprendizagem significativa e da produção emancipatória e ética do conhecimento.

## University Teaching, Innovating through the Teaching with Research

### Abstract

This paper reports and discusses an interdisciplinary experience in the Curso de Licenciatura em Pedagogia of the Universidade do Estado da Bahia. It was developed considering teaching and research activities. Based on several contemporary studies, the experiences offered the teachers and students chance to create a new look on 'do' and 'feel' education which redefines the conventional concept of quality in education, teaching performance and teaching practice.

**Keywords:** Teaching in higher education. Quality of education. Teaching with research.

### Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2007.

BALZAN, Newton. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade.** Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida.** São Paulo: Jorge Zahar, 2004.

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

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: o trabalho atual como forma histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alinea, 2009.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 22, p. 27-53, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Sandra R.; CUNHA, M. Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

### Correspondência

**MARIA DO SOCORRO DA COSTA E ALMEIDA**

**Rua Pintassilgos nº 71 - Edf. Portal do Mar**

**Apto 901 - Imbuí**

**41720-030 - Salvador - BA**

**help26@uol.com.br**

*Recebido em 22.12.2010*

*Aprovado em 20.03.2011*