

Marcas da Transição de Paradigmas na Docência do Ensino Superior: Interfaces da Relação Ensino- Pesquisa com as Estratégias de Ensino e a Relação Professor-Aluno¹

Anderson Victor Barbosa Cavalcante²

Lino Dias Correia Neto³

Maria da Conceição de Melo Amorim⁴

Maria Juliana de Sá Oliveira⁵

Sheyla Canuto Barbosa Freire⁶

Resumo: Este estudo busca analisar algumas configurações da relação ensino-pesquisa em transição paradigmática no ensino

¹ Pesquisa orientada pelo Professor Dr. José Batista Neto no âmbito da disciplina Didática do Ensino Superior, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

² Mestrando em Ciência da Informação na UFPE, Bacharel em Arquivologia pela UEPB. Arquivista na UEPB. E-mail: victorbarcalv@gmail.com

³ Doutorando em Educação na UFPE, Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG, Graduado em Letras pela UFPB. Professor do Magistério Superior na Unidade Acadêmica de Letras/UFCG. E-mail: linodias.ufcg@gmail.com

⁴ Doutoranda em Educação na UFPE, Mestre em Educação e Pedagoga pela UFPE. Pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFRPE. E-mail: ceca1977@gmail.com

⁵ Mestre em Artes Visuais pela UFPE/UFPB, Especialista em Mediação Cultural e Licenciada em Artes Visuais pela UFPE. Professora no Colégio de Aplicação da UFPE. E-mail: mariajulianasa@gmail.com

⁶ Mestranda em Direito na UNICAP, Especialista em Direito Civil e Empresarial pela UFPE, Especialista em Direito Público pela UNINASSAU, Bacharela em Direito pela UNICAP. Advogada. E-mail: sheylacanuto@yahoo.com.br

superior, focalizando suas implicações na relação professor-aluno e nas estratégias de ensinagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa da qual participaram três professoras universitárias das disciplinas Didática, Estágio Curricular em Arte-Educação e Fundamentos da Educação. Utilizamos como base teórica estudos de Cunha (2005; 2011) sobre a transição de paradigmas na docência universitária, bem como trabalhos de Demo (2004; 2005; 2011) e Freire (1998). Os resultados apontam para uma configuração da relação professor-aluno na qual as docentes buscam manter os discentes ativos na construção do conhecimento, tomando seus conhecimentos prévios como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Como consequência, as estratégias de ensinagem são marcadas pelas problematizações dos conhecimentos prévios dos alunos e incentivo ao desenvolvimento de pequenas investigações pelos discentes.

Palavras-chave: Didática do ensino superior; transição paradigmática; ensino-pesquisa; ensinagem; professor-aluno.

Abstract: The aim of this study is to carry out a qualitative analysis of some aspects of the relationship between teaching and research in higher education focusing on its implications for the relationship between teachers and students as well as for teaching and learning strategies. This research comprised three teachers in the following subjects: Didactics, Curricular Apprenticeship in Art-Education and Education Principles. Our paper is based on the studies of Cunha (2005; 2011) on paradigm shift in higher education as well as on the studies of Demo (2004; 2005; 2011) and Freire (1998). The result showed that teachers are concerned with keeping students active in the process of knowledge building since they have considered students' prior knowledge as a starting point for the pedagogic

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

work. In consequence, teaching and learning strategies are characterized by the problematization of students' prior knowledge and by the encouragement to the development of small investigations by students.

Keywords: Didactics of Higher Education; Paradigm Shift; Teaching and Research; Teaching and Learning; Teacher-student Relationship.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, relatamos uma pesquisa que teve como objetivo compreender algumas configurações da relação ensino-pesquisa no ensino superior, buscando focar suas possíveis implicações na relação professor-aluno e nas estratégias de ensinagem. Para tanto, tomamos como eixo norteador desta investigação, os estudos de Cunha (2005, 2011) que expõem os principais aspectos da docência no ensino superior, interpretando as lógicas de organização/distribuição do conhecimento na universidade e as questões pedagógicas em dois paradigmas epistemo-sócio-culturais: paradigma dominante e paradigma emergente. O primeiro se caracteriza pela demarcação das fronteiras do conhecimento pelas disciplinas, por uma clara divisão entre ensino e pesquisa e, como consequência, pela descontextualização do conhecimento

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

com a realidade dos discentes que passam a reproduzi-lo em uma clara compreensão do papel do professor como fonte da informação precisa e segura.

Nesse sentido, tomamos o trabalho docente no âmbito do ensino superior como elemento em trânsito e do qual emergem traços que desvelam tentativas de inovação pedagógica visando a construção de um paradigma emergente. Notadamente, a relação ensino-pesquisa ocupa um espaço de evidente transformação na transição paradigmática, uma vez que, como afirma Cunha (2005), subjacentes aos paradigmas tradicional e emergentes estão, respectivamente, as concepções moderna e pós-moderna de ciência. Assim, entendemos que, a partir das relações ensino-pesquisa estabelecidas pelo docente em transição paradigmática, a relação professor-aluno e as estratégias de ensinagem se renovam, uma vez que a compreensão de provisoriedade do conhecimento e a consideração de que o conhecimento científico se constrói a partir do senso comum implicam na busca por respostas pedagógicas nas quais o aluno possa atuar enquanto sujeito ativo no processo de (re)elaboração do conhecimento a partir de suas experiências prévias. Assim, o paradigma emergente é marcado pela interdisciplinaridade, contextualização do conhecimento e valorização da tarefa investigativa pelos

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

discentes, fatores que implicam em uma nova relação docente-conhecimento-discente no contexto universitário.

De um paradigma para outro, Cunha (2005, p. 14) aloca o professor como agente principal das decisões na definição das práticas pedagógicas no ensino superior, pois considera que “há um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária”. Deste modo, situando o professor enquanto um sujeito histórico e significante de um contexto político-social (CUNHA, 2005), surge o seguinte questionamento: quais são os traços que apontam para uma reconstrução da relação professor-aluno e das estratégias de ensinagem, considerando a relação ensino-pesquisa em transição paradigmática?

Metodologicamente, diante da complexidade que consiste em compreender a relação entre ensino-pesquisa no ensino superior, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que esta abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO, 2009, p. 21). Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Participaram da pesquisa três professoras

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

universitárias que atuam em duas instituições de ensino superior localizadas no Estado de Pernambuco, nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e Artes Visuais nas disciplinas Didática, Estágio Curricular em Arte-Educação e Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação.

Sendo assim, iniciamos o artigo trazendo algumas reflexões sobre a transição de paradigmas no ensino superior, ressaltando a importância de utilizar a noção de paradigma como subsídio para compreender fenômenos em transição, não apenas em relação de dualidades estruturadas. Em seguida, problematizamos a relação ensino-pesquisa na docência universitária em duas tradições. Entrando na análise dos nossos dados, abordamos as implicações da relação ensino-pesquisa nas estratégias de ensinagem e na relação professor-aluno.

1. A docência universitária em transição paradigmática

Definir paradigma traz consigo a ideia de estabilidade seguida das frequentes ideias de oposição, refutação, exclusão e substituição. Reconhecer a existência de um campo de disputa entre paradigmas nos possibilita compreender alguns processos que estão implicados em suas transições na docência no ensino superior. Como referencial de análise e interpretação da

realidade, o paradigma é uma construção teórica que orienta tais práticas; porém, seus elementos de inteligibilidade podem, em determinado momento, não dar conta da complexidade do fenômeno em questão (CUNHA, 2005).

Ao buscar apreender uma organização polarizada dos paradigmas, somos direcionados, quase que naturalmente, aos fundamentos da ciência ocidental moderna. Com destaque para os elementos que sugerem a frequente busca pela refutação e superação de velhos paradigmas pelos novos, sem a sensibilidade de compreender a relevância dos percursos que os antecedem e os processos que se estabelecem entre eles. Nas palavras de Cunha (2005, p. 25): “o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança”.

Ao mesmo tempo, observamos que esse tipo de lógica é fundamentalmente antidialética pela sua aproximação com a lei do pensamento aristotélica do terceiro excluído. Enquanto a dialética busca superar a tensão entre os elementos tese e antítese através de uma síntese provisória, o princípio do terceiro excluído impossibilita a existência de um terceiro elemento entre os dois primários. Compreendemos que a superação dessa lógica é critério fundamental para falarmos em transição. Assim, ao admitir a existência de movimentos de

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

transição, podemos estabelecer um horizonte analítico por meio do qual traços do paradigma emergente se manifestam. Como afirma Santos (1988, p. 71), “duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro”.

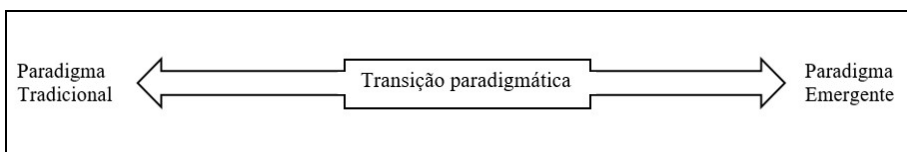
Um elemento-chave para compreensão da transição de paradigmas é a crise do paradigma hegemônico que é reveladora de suas limitações e necessidades de transformação para lidar com a realidade em sua dinâmica. Nessa esteira, Santos (1988, p. 59-60), afirma que “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada”. É nesse entendimento que Cunha (2005) reconhece ser indispensável uma compreensão da realidade em seu caráter multifacetado, no qual o uso de paradigmas funciona como um subsídio de sinalização dos movimentos que se assemelham em uma constante oscilação, em detrimento de um entendimento dicotômico e estruturalista da realidade. Além disso, a autora afirma que parte importante das ações pedagógicas que busca inovações transita entre os paradigmas tradicional e emergente.

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

Abaixo, ilustramos essa base de apreensão que concebe os movimentos de transição entre paradigmas como fonte de elucidação dos traços de mudança:

Figura 1 - Docência universitária em transição de paradigmas.

Fonte: autores.



Com foco na transição paradigmática, Cunha (2005) pôde trazer à tona algumas categorias que são reveladoras de mudança na docência universitária e constituem traços do paradigma emergente, entre as quais destacamos, em função dos objetivos deste trabalho: relação ensino-pesquisa, relação teoria-prática, concepção do conhecimento e relação professor-aluno. Ressaltamos que a compartimentação dessas categorias se dá, principalmente, por fins de organização analítica, uma vez que elas estão fortemente interrelacionadas.

Buscando entender a crise dessas categorias no interior do paradigma tradicional, encontramos em outra obra de Cunha (2011) uma análise voltada para a elaboração do entendimento

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

constitucional da indissocialidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para a autora, desde sua impressão na Lei Constitucional, a ideia de imbricação dessas três atividades nunca recebeu o devido aprofundamento dos seus impactos epistemológicos nos processos de ensinar e aprender. Com isso, são inúmeras as dificuldades encontradas pelos docentes para dar forma ao discurso da indissociabilidade em suas ações pedagógicas, implicando na realização de cada uma das três atividades em espaços e momentos distintos. Ao mesmo tempo, tal noção de indissociabilidade define o professor como seu agente principal em detrimento de um entendimento mais amplo, em que acontece de maneira global no interior do processo pedagógico.

Demo (2004) realça outro elemento da crise no paradigma tradicional das categorias supracitadas. Para o autor, os próprios professores não tiveram uma formação acadêmica que possibilitasse práticas de ensino pela pesquisa, mas uma formação reprodutiva e reduzida, na maioria das vezes, à transmissão de conhecimentos. Logo, os docentes não podem recorrer às suas experiências anteriores de integração de ensino-pesquisa simplesmente porque elas não existiram e, portanto, encontram dificuldades em conjugar ensino-pesquisa em ações pedagógicas integrativas, já que, ao logo de suas formações,

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

ensino e pesquisa ocuparam espaços distintos. Além disso, encontramos outro elemento de crise do paradigma tradicional quando Demo (2005) menciona que os próprios alunos já apresentam alguns sintomas de insatisfação com as posturas pedagógicas mais conservadoras e buscam espaços para atuarem enquanto sujeitos da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Portanto, é na transição paradigmática que encontramos os traços de inovação, sinalizando um paradigma emergente que se define no meio da transição. Para Cunha (2005), a entrada de um docente na transição paradigmática se inicia pelo reconhecimento das limitações do paradigma tradicional, seguida da inquietação manifesta na busca por elaborar alternativas de inovação que se reflitam nas ações pedagógicas. É nessa perspectiva, situando a docência universitária enquanto um elemento em trânsito, que buscaremos apreender as tentativas de inovação que emergem de uma concepção integrativa de ensino-pesquisa, focalizando suas implicações na relação professor-aluno e nas estratégias de ensinagem.

2. A relação ensino-pesquisa na docência universitária em duas tradições

Em sua obra, Cunha (2005) apresenta a necessidade de articulação entre o ensino e a pesquisa na docência universitária. Citando Santos, a autora sinaliza que subjacentes aos paradigmas dominante e emergente, estão, respectivamente, as concepções moderna e pós-moderna da ciência. Esta se distingue da primeira em alguns aspectos, a saber: transgressão metodológica, diálogo entre as formas de conhecimento, valorização do senso comum e interdisciplinaridade (SANTOS, 1987 *apud* CUNHA, 2005). Entendemos que essas duas concepções de ciência se refletem nas práticas pedagógicas dos docentes no ensino superior, uma vez que, conscientemente ou não, os professores carregam percepções do que é o saber científico.

Em uma concepção pós-moderna de ciência, Cunha (2005) aborda a relação indissociável de ensino-pesquisa enquanto um dos principais movimentos de inovação no paradigma emergente, possibilitando a renovação das relações entre teoria-prática, já que, no ensino com pesquisa, a apropriação do conhecimento parte de problemas reais que são mais significativos, evidenciam a concepção unitária teoria-prática e o caráter provisório do conhecimento. Do mesmo modo, a prática do ensino com pesquisa segue em esteira oposta

Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim, Oliveira, Freire

à concepção moderna de ciência, deixando claro para o aluno que a produção de saber não está restrita aos cientistas altamente especializados e que o senso comum é fonte de fomento para o conhecimento científico. Além disso, posiciona o aluno enquanto sujeito produtor do conhecimento, não apenas reproduzidor, fatores que constituem a concepção de conhecimento no paradigma emergente (CUNHA, 2005).

A partir dos principais apontamentos dos estudos da autora, podemos sintetizar as características do trabalho docente com ensino-pesquisa em duas tradições paradigmáticas:

Tabela 1- Relação ensino-pesquisa em duas tradições. Elaborada com citações diretas de Cunha (2005, p. 10-15).

Paradigma Tradicional	Paradigma Emergente
O conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente.	Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo.
A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos, e experiências do	Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias.

professor.	
Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira.	Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza.
O professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos.	Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.
A pesquisa é vista como atividade para os iniciados, fora do alcance dos alunos de graduação.	Entendem a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e chegada da apreensão da realidade.

A tabela acima evidencia duas concepções de produção do conhecimento, de relação ensino-pesquisa e suas determinações nas posturas didático-pedagógicas dos docentes. Ressaltamos a noção processual e transitória da construção do saber científico que fundamentam uma base para abordar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para o

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

trabalho pedagógico. Além disso, evidencia-se o posicionamento do aluno no centro do processo de ensinagem. Como afirma Cunha (2011, p. 452) em relação aos docentes, “a pesquisa faz melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência”. Assim, acrescentamos que a pesquisa também pode fazer melhores alunos quando eles têm a possibilidade de posicionar-se reflexivamente diante dos objetos de aprendizagem, atuando na construção do conhecimento e não apenas o recebendo do professor. A pesquisa possibilita, ainda, a valorização do pensamento divergente, onde a incerteza e o erro são contemplados e contribuem com habilidades mais complexas que a mera memorização.

É nessa perspectiva que Cunha (2005; 2011) propõe uma ruptura com a concepção moderna de ciência que fundamenta a docência universitária no paradigma tradicional e, notadamente, com a relação ensino-pesquisa que se estabelece em seu interior. Para a autora, “trata-se de compreender esse conceito [indissociabilidade entre ensino e pesquisa] como uma condição epistemológica de ruptura com a visão do conhecimento posto e instituído, próprio da concepção positivista de ciência” (CUNHA, 2011, p. 449).

As principais implicações didático-pedagógicas dessa ruptura e da consequente indissociabilidade ensino-pesquisa também são pautadas por Demo (2004; 2005; 2011). Com base em uma teoria da dinâmica da aprendizagem e do conhecimento, o autor afirma ser necessário considerar que o ser humano funciona de dentro para fora, como um sujeito reconstrutivo da realidade e que não se limita a copiar e reproduzir a informação captada do exterior, sendo capaz de reconstruí-la com autonomia. De acordo com o autor, “somos seres autorreferentes no sentido de que interpretamos, a partir de nós mesmos, a realidade externa, reconstruindo-a como observadores [...]. Somos nós que a reconstruímos de maneira interpretativa, porque somos entidades hermenêuticas” (DEMO, 2004, p. 07). Para Demo (2004), quando desconsideramos tais qualidades dos indivíduos, não estamos falando de formação, mas de domesticação.

Nesse sentido, Demo (2004) afirma que é pela pesquisa que podemos levar o aluno a fazer conhecimento com a própria mão e, como consequente, recai sobre o processo pedagógico a ideia de que não é possível pensar, elaborar e argumentar no lugar do aluno, cabendo ao professor o papel de estimular o pensamento e questionamento críticos que encaminhe o aluno à autonomia. Nesse contexto, o autor afirma

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

que o professor passa a ocupar o seu devido lugar no processo pedagógico que “[...] não é no centro, mas ao lado do aluno como orientador e avaliador” (DEMO, 2004. p. 120).

3. Ensino-pesquisa: implicações nas estratégias de ensino e na relação professor-aluno

Compreendemos a relação ensino-pesquisa como uma categoria capaz de desvelar os movimentos de inovação do professor universitário, considerando que, entre os fatores implicados nas relações ensino-pesquisa estabelecidas pelos docentes, estão suas concepções de conhecimento, ensinagem e seus consequentes efeitos na relação professor-aluno. Deste modo, Cunha (2005) apresenta a relação de indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um elemento-chave do trabalho dos docentes que buscam romper com as práticas avaliadas como tradicionais. Para a autora, tal ideia de indissociabilidade não pode ser abordada pela simples justaposição ou introdução das pesquisas nas atividades de ensino. Na verdade, trata-se de uma prática que se constitui de modo global e integrado no interior do processo pedagógico.

Entendemos que, em uma perspectiva de renovação paradigmática, a relação ensino-pesquisa sofre uma saturação

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

conceitual decorrente do papel interrelacional que o ensino e a pesquisa passam a ocupar no processo pedagógico. Nesse sentido, Demo (2005) critica o modelo universitário norte-americano de compartimentação implicado pela ideia de uma “Universidade de Pesquisa”, ativa diante das demandas de avanço tecnológico e econômico. Em contraposição, o autor afirma que a pesquisa deve ocupar um espaço, no interior da universidade, que não se restrinja à competitividade oriunda do mercado globalizado, mas que, acima disso, tenha um papel mais profundo na formação dos alunos e dos professores. Com isso, podemos sinalizar uma renovação da atuação do docente e do discente, uma vez que, nas palavras de Demo (2005, p. 07), “se torna cogente que somente se pode dar aula daquilo que se produz e os alunos comparecem para produzir conhecimento junto com seus professores”.

Contudo, apesar do entendimento aparentemente uníssono de integração das atividades que constituem o tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – constitucionalmente instituídas, há uma cultura de compartimentação manifesta nos currículos, nas práticas de avaliação do trabalho docente, bem como no status que cada atividade possui na tradição universitária, fatores que transformam o tripé universitário em uma pirâmide na qual a

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

pesquisa se situa no topo e o ensino na base. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma das consequências do método educacional mais frequente, designado por Demo (2005) como sendo reprodutivo, carreirista e de massa. Nesse contexto, acreditamos que as perspectivas de integração ocorrem, de certo modo, por meio das iniciativas dos docentes que reconhecem essa contradição conjectural e buscam alternativas de contraposição.

Tratar da relação ensino-pesquisa em uma perspectiva de transição paradigmática, também nos direciona para as concepções de conhecimento e de sua produção. Para Cunha (2005), esse é um dos fatores que tem dificultado a construção de uma relação indissociável de ensino e pesquisa, já que, com frequência, os cursos de graduação não conjugam a ideia de ensino com pesquisa em decorrência de uma concepção de produção do conhecimento com traços de prescrição e busca por certezas, ou seja, resíduos do fazer científico positivista. Como consequência, a autora menciona que a pesquisa passa a ser vista como uma atividade para iniciados e, portanto, inacessível aos alunos de graduação; somada a isso, ainda está a suposição de que é necessário evitar qualquer tipo de ameaça ao rigor científico e à complexidade do aparato metodológico que passam a ser compartilhados com poucos. Em esteira crítica, a autora afirma que “não se leva em consideração que o homem é

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

por natureza capaz de investigar, simplesmente porque pensa, tem dúvidas e vive” (CUNHA, 2005, p. 12).

Na perspectiva tradicional, é razoavelmente simples supor o tratamento dado aos conhecimentos prévios trazidos pelos discentes. Em um quadro onde o rigor e a suposta certeza primam, o conhecimento que não passou pelo crivo científico não tem, portanto, espaço nem relevância. É, então, em linha oposta que Cunha (2005) apresenta uma alternativa pedagógica mais adequada para lidar com os conhecimentos prévios dos alunos. No entendimento da autora, é necessário haver, *a priori*, uma reconfiguração do que se entende por conhecimento científico e seu processo de produção, isto é, saber que o conhecimento é provisório e, portanto, questionável. Para Cunha (2005), é necessário considerar que o conhecimento científico surge daquilo que anteriormente foi senso comum e, nessa esteira, os conhecimentos prévios do aluno passam a ser valorizados como ponto de partida em um processo genuinamente pedagógico-construtivista. Em posição consoante, Demo (2004) vai mais adiante ao designar o valor formativo de uma abordagem pedagógica que integra ensino e pesquisa, centrando um de seus principais triunfos naquilo que é inerente ao próprio processo do fazer científico. Para o autor

À medida que o aluno pesquisador aprende a duvidar, questionar, argumentar, fundamentar, ouvir o outro com atenção e responder com elegância, convencer sem vencer, não só faz conhecimento, como principalmente se forma. (DEMO, 2004, p. 9).

Assim, situa-se uma visão do aluno enquanto sujeito pleno e partícipe em seu processo de aprendizagem e (re)construção do conhecimento, capaz de interagir com os objetos de aprendizagem, relacioná-los com a realidade em sua natureza dinâmica e experiencial e, nesse movimento, questionar-se sobre o ponto de compreensão até então atingido acerca dos objetos, gerando conexões e hipóteses, testando-as e confrontando-se com outras. Reconhecemos, contudo, que não estamos tratando de um processo que se articula mecanicamente, mas que ocorre de forma contínua e em diferentes níveis. Nessa perspectiva, cabe colocar em relevo a reflexão de Freire (1998), quando o autor afirma que pensar em termos críticos é uma necessidade que a curiosidade põe ao ciclo gnosiológico, tornando-o cada vez mais metodologicamente rigoroso, transitando da ingenuidade para a curiosidade epistemológica. Deste modo, destaca o autor, cabe ao professor respeitar o senso comum em seu processo de

Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim, Oliveira, Freire
superação, estimulando a capacidade criativa do aluno (FREIRE, 1988, p. 32).

Considerando a compreensão integrativa de ensino e pesquisa, bem como seus desdobramentos na concepção de construção de conhecimento e na relação professor-aluno, é necessário nos fixarmos em seus reflexos na elaboração de posturas pedagogicamente responsivas; de onde surge a relevância de analisar o trabalho do professor universitário na busca de apreender as marcas das possíveis transições, em outras palavras, a reconstrução de suas estratégias de ensinagem. Nesse viés, Cunha (2005) destaca o papel do professor como principal agente das decisões no campo, embora seja evidente a existência de inúmeros fatores que interferem em seu trabalho.

3.1. Ensino-pesquisa em transição: as estratégias de ensinagem

Como as estratégias de ensinagem ganham forma em uma relação indissociável de ensino-pesquisa? Ao buscar repostas para essa questão, é importante demarcarmos a pesquisa como uma atividade inerente à natureza humana (FREIRE, 1998; DEMO, 2004; CUNHA, 2005) e que sofre

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

inúmeras ressignificações na tradição acadêmica. Assim, pesquisar não se limita aos âmbitos que envolvem os procedimentos de formalização de projetos junto aos órgãos de fomento, programas de iniciação à ciência ou pós-graduações. Caso contrário, a pesquisa estaria tão-somente sujeita aos procedimentos burocráticos e, como consequência, sua prática na sala de aula não encontraria meios de inserção.

Dessa forma, a sala de aula precisa ocupar um papel importante no incentivo à investigação, no sentido de favorecer o desenvolvimento da curiosidade epistemológica e a busca pelas compreensões das diversas reverberações teórico-práticas dos conteúdos em questão. Evidentemente, cada professor busca desenvolver estratégias para que isso ocorra; como mencionou uma das professoras envolvidas neste estudo: “*mas tem estratégias que eu é quem vou atrás...*”⁷. É nesse sentido que Cunha (2005) afirma que são diversos os fatores de interferência nas possibilidades de mudança na universidade; entretanto, compreender o professor enquanto sujeito ativo que, reconhecendo as adversidades, traça percursos para renovar a prática pedagógica que desenvolve, nos fornece um horizonte analítico para observar as marcas da transição. No plano de curso da professora da disciplina Didática, encontramos a

⁷ Professora da disciplina Didática.

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

escolha por um percurso metodológico no qual há espaço para o desenvolvimento de atividades prático-investigativas através da elaboração de projetos, oficinas e pesquisa das práticas:

“[...] a metodologia exigirá o desenvolvimento de trabalhos em grupo e individual, aulas expositivas dialogadas, debates, investigação em práticas de sala de aula, oficinas, relatos de experiência, elaboração de projetos de trabalho e planos de aula, leitura individual e coletiva, interpretação e discussão de textos”.

Nessa proposta de trabalho, observamos a preocupação em abordar o conteúdo da disciplina em atividades práticas. Em uma das aulas observadas da disciplina Didática, os alunos apresentavam planos de aula que foram produzidos em grupo. Nessa ocasião, eles ligavam elementos teóricos relativos ao planejamento e à avaliação ao plano de aula que elaboraram. Assim, nesse movimento de buscar uma base teórica para guiar a atividade de elaboração de um plano, os alunos expressavam que também exerceram a busca por atividades já realizadas em outras disciplinas do curso para abordar conteúdos específicos em seus planos de aula. Cabe mencionar que, nessa proposta de atividade, a professora buscou favorecer o trabalho em grupos constituídos por alunos de diferentes licenciaturas que deveriam

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

elaborar um plano de aula com uma perspectiva interdisciplinar. Deste modo, resistindo a tendência mais comum de agrupar os alunos pela aproximação disciplinar, podemos observar que a docente levou os alunos a investigarem alternativas pedagógicas para a elaboração de um único plano de aula que compreendesse um objeto de ensino pelo ângulo de diferentes disciplinas.

Do mesmo modo, a docente relatou os desafios que encontra por trabalhar com uma turma formada por alunos de diferentes licenciaturas. Durante a entrevista, pudemos perceber que a relação ensino-pesquisa é utilizada pela professora como uma alternativa para lidar com a pluralidade dos discentes. Uma estratégia bastante comum em sua prática parece ser a criação de situações-problema e perguntas que levem os alunos a investigarem elementos inerentes à prática de ensino das diferentes disciplinas, como podemos observar no relato abaixo:

“Aí eu digo ‘na próxima aula, quero saber como era a tendência mais tradicional e quais são as tendências mais atuais de cada área... quero que vocês me mostrem como começou o ensino da biologia, da educação física... como era o ensino?’ Aí todos não fazem, mas alguns chegam ‘professora, eu descobri isso assim, assim...’”

Podemos observar que a relação indissociável de ensino-pesquisa se estabelece em âmbitos nos quais a relação teoria-prática também não se conjuga com a tendência de dicotomização. Esse elemento pôde ser claramente analisado na prática pedagógica da professora de Estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Observamos uma aula na qual os alunos apresentavam seus relatórios de estágio. Como se tratava de estágio realizado em espaços não-escolares, foram diversos os relatos de práticas educativas desenvolvidas em hospitais, museus, ONGs, ateliês de arte, entre outros espaços de ensino não-formal. Com isso, os alunos precisaram lançar um olhar investigativo diante do campo de estágio para apreender alternativas de atuação consoantes com as demandas específicas do campo. Nesta perspectiva, nos chamou atenção a maneira como os alunos delimitaram suas pesquisas para construção do relatório de estágio, apresentando, como resultado, artigos com problemas de pesquisa estruturados. Esta investigação foi mediada pela professora, que atuou como orientadora, indicando livros, pesquisas e contato com pesquisadores cuja temática fosse parecida com as questões encontradas pelos alunos no estágio.

Deste contexto, destacamos a cautela da professora em visitar os diferentes espaços de estágio e conhecer os supervisores, além de convidá-los a participarem da apresentação dos relatórios dos estagiários. Podemos entender, então, um compromisso ético da docente em promover um retorno ao espaço de estágio sobre a experiência desenvolvida pelo estagiário. Do mesmo modo, essa prática se revela pedagógica pelo seu forte caráter formativo, no sentido de que os estagiários passam a compreender, na prática, que o processo de “retorno ao campo” faz parte do conjunto de procedimentos empreendidos no trabalho de natureza prático-investigativa de campo.

Outras estratégias de ensinagem utilizadas na relação ensino-pesquisa pela professora de Estágio do curso de Artes Visuais emergiram durante a entrevista. A docente valoriza o desenvolvimento de aulas práticas por meio de visitas a festivais e exposições artísticas, como ela afirmou: “*isso também é pesquisa*”. Além disso, pudemos observar que ela busca estabelecer uma relação de proximidade com a pesquisa em suas disciplinas inserindo estudos desenvolvidos no interior da própria instituição onde leciona, sejam realizados por colegas de trabalho ou por alunos de pós-graduação. Em sua fala, além de ser possível inferir que essa prática pode se tratar

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

de uma decisão política, podemos entender como uma estratégia pedagógica para mostrar aos alunos que a pesquisa se realiza em seus entornos. Nas palavras da docente:

“Gosto muito de valorizar as pesquisas que a gente vem fazendo aqui [na Universidade onde leciona], os colegas docentes e as pesquisas dos estudantes da pós-graduação. Não esquecendo as externas, mas acho que também é importante valorizar os trabalhos daqui”.

Por se tratarem de professoras que atuam em cursos de licenciatura, a relação com a realidade da escola e outros espaços educacionais parece ser muito valorizada em suas propostas de atividades. A professora de Didática expressou certa preocupação com o desprestígio de alguns alunos com as atividades que envolvem observações nas escolas, como ela relata “*se eles puderem, eles não vão*”. Contudo, ela busca demonstrar o valor dessas práticas esclarecendo para os alunos a relevância de conhecer a realidade da escola em sua amplitude. A professora de Fundamentos da Educação compreende a escola como o espaço onde ela consegue, de fato, levar os alunos a desenvolverem atividades de investigação: “*Nas licenciaturas eu consigo fazer isso. Eles vão à escola, observam*

Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim, Oliveira, Freire
aula, voltam, fazem reflexões sobre a aula” e, acrescenta, “[...] a formação de nível superior não se faz nessas quatro paredes”.

Nesse sentido, Cunha (2005) afirma que não é possível apropriar-se do conhecimento em um entendimento de teoria e prática como momentos distintos, por isso a autora entende que essa tentativa de desvinculação é mais de cunho formal do que real. Podemos compreender, então, a valorização de atividades de observação na escola como uma estratégia utilizada pelas docentes para desenvolver uma apropriação do conhecimento a partir de situações reais que os alunos buscam fora da sala de aula, possibilitando que eles elaborem reflexões sobre suas observações e estabeleçam relações com o aporte teórico da disciplina.

3.2. Ensino-pesquisa em transição: a relação professor-aluno

Reconhecer as novas configurações de ensino-pesquisa no ensino superior, nos leva a buscar compreender as implicações que emergem na relação professor-aluno. Para tanto, em nossa compreensão, é de fundamental importância apreender, neste recorte analítico, as abordagens que são dadas aos conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, bem como sua

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

atuação na (re)elaboração do conhecimento em sala de aula. Inicialmente, como afirma Cunha (2005), cabe destacar que essa relação é, por natureza, fortemente marcada pela hierarquia e pela delimitação de atividades específicas para cada papel social. Contudo, em transição paradigmática, compreendemos que, enquanto o professor está no centro das decisões pedagógicas (CUNHA, 2005), o aluno deve estar no centro do processo de aprendizagem. Isso implica em um trabalho docente no qual, em atitude positiva diante dessa relação assimétrica, o professor atua na busca por alternativas pedagógicas para que o discente seja sujeito em seu processo de aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas, as três docentes apresentaram uma leitura bastante clara do papel dos conhecimentos prévios dos alunos. Os saberes oriundos das experiências dos alunos são tomados como o ponto de partida para o trabalho pedagógico, bem como para estabelecer o diálogo com teorias relacionadas à cada área. Uma capacidade frequente em suas falas é a de escutar os apontamentos trazidos pelos alunos e valorizá-los com questionamentos e problematizações:

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

“Eu fui aprendendo [...] a escutar os alunos, eu tenho muita coisa da escuta, eu nunca menosprezo um exemplo, um relato”. Professora de Fundamentos da Educação

“[...] eu fico tentando colocar situação ou impor... colocar desafios para eles. Então, de alguma forma eu tento fazer isso quando vem alguma situação complexa em relação à compreensão do que é ser professor, a escola pública, né?”. Professora de Didática

“Todo início vem das experiências dos alunos. Por exemplo, eu sou apaixonada pelo primeiro período. Eles chegam aqui com muitas referências sobre o que é arte e eu começo o trabalho por aí, perguntando como eles aprenderam arte na escola, o que eles entendem sobre arte, quais foram as experiências. A partir daí eu vou trabalhando essas questões associadas às leituras, teorias”. Professora de Estágio em Arte-Educação.

Nos relatos acima, fica evidente uma relação de valorização diante do que os alunos trazem a partir de suas experiências. Nessa perspectiva, Freire (1998) ressalta que faz parte do trabalho pedagógico respeitar os saberes que os alunos constroem em suas práticas sociais, bem como levar os alunos à uma reflexão sobre as razões de ser desses saberes, relacionando-os sempre com os conteúdos das disciplinas. É

nessa forma de lidar com os conhecimentos trazidos pelo aluno que o autor define a relação professor-aluno dialógica, isto é, uma relação “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 1988, p. 96). Nessa concepção do aluno afirmado enquanto sujeito, cabe compreendê-lo como alguém que não aceita facilmente a realidade, mas que a confronta buscando construir um espaço próprio para atuar com sua autonomia e criatividade (DEMO, 2004, p. 11).

Podemos destacar uma demonstração dessa relação dialógica que ocorreu durante a observação de uma aula da disciplina Didática. Um dos alunos apresentou o seu trabalho que foi anteriormente construído com orientações em sala de aula e informou enfaticamente, durante a apresentação, que decidiu não aderir a duas das sugestões feitas pela professora e seus monitores e, em seguida, apresentou suas justificativas. A professora, em seu turno, não expressou nenhuma insatisfação com a decisão do aluno e prosseguiu com as apresentações. Deste fato, entendemos que o discente se encontrou em uma relação de expressiva abertura com a professora, principalmente quando consideramos que se tratava de uma atividade de avaliação que culminaria em uma nota.

Cabe cruzar a observação relatada acima com um apontamento trazido pelo estudo de Cunha (2005) com o qual a

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

autora identifica que, na transição paradigmática, a relação professor-aluno fica menos vertical quando há a valorização dos conhecimentos que o aluno traz em atividades práticas, seguida das sugestões de redimensionamento do professor. Do mesmo modo, há um rompimento “com a ideia de que a figura do professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem e é dele que emanam os conhecimentos válidos a serem absorvidos pelos alunos” (CUNHA, 2005, p. 79). Anteriormente, Demo (2004) situou esse movimento em sua definição de pesquisa enquanto questionamento reconstrutivo que possibilita, na permuta de argumentos e contra-argumentos, o diálogo relativamente igualitário no interior do processo de elaboração científica:

Pesquisando aprendemos a desconstruir teorias e propostas, mas nisto mesmo aprendemos que, ao contrapor, seremos também desconstruídos, pois não existe argumento final. Entretanto, o ponto mais alto da pesquisa é seu aspecto formativo, através do qual construímos autonomia de sujeitos capazes de história própria. Quando nos referimos a convencer sem vencer, aludimos à relação igualitária de sujeitos, que podem construir acordos abertos, consensos críticos e autocríticos, comunicação relativamente paritária. Dispensa-se a artimanha do

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

argumento de autoridade, no qual predomina a submissão ou atrelamento. Pessoas bem formadas não aceitam nem impor-se aos outros, nem ser objeto de imposição dos outros. (DEMO, 2004, p. 15).

Buscando apreender traços da afirmação do aluno enquanto sujeito no processo de aprendizagem, nos deparamos, em um relato da professora de Estágio em Artes, com algumas experiências pedagógicas procedentes das relações dos próprios alunos com suas realidades, que encontraram espaço de elaboração na sala de aula e tomaram forma de pesquisa. A docente menciona o caso de uma aluna que trouxe para a sala de aula discussões sobre arte e inclusão que culminaram em uma pesquisa acerca do uso de materiais artísticos que podem incluir sujeitos com diferentes necessidades. No mesmo sentido, ela relata o caso de um aluno *drag queen* que investigou o processo de construção da sua própria personagem, relacionando-o com as fases do ensino de arte e apresentou os resultados em um vídeo no final da disciplina. Junto com esses relatos, a docente expressou que, desde os primeiros períodos do curso, os alunos demonstram a curiosidade por determinadas temáticas que se relacionam com suas experiências fora da Universidade. Certamente, o aluno que já interpreta um

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

personagem *drag queen* não encontraria a mesma motivação em analisar uma personagem recomendada pela professora. Assim, podemos observar a valorização da subjetividade dos discentes na relação professor-aluno em atividades de ensino-pesquisa. Em paralelo, também podemos observar um certo deslocamento da prática pedagógica para o próprio processo investigativo, em detrimento da implantação de objetos de ensino-pesquisa sobre os quais os alunos deveriam refletir.

Ainda com base em nossos dados de observação e entrevista, podemos observar que as professoras reconhecem o caráter cíclico da elaboração do conhecimento pelos seus alunos e buscam respeitar o ritmo que cada um deles tem nesse processo, sem que isso soe como apologia à uma flexibilização negligente com o processo pedagógico. Podemos considerar que, quando se trata de atividades que valorizam a prática, os alunos têm maior chance de descobrir, por eles mesmos, as limitações daquilo que produziram, já que a realidade em torno da prática possibilita que eles estabeleçam alguns redimensionamentos em função da confrontação de suas próprias hipóteses com o real. Esse movimento ganha seu caráter pedagógico de inovação ao colocar o aluno na posição de principal sujeito no processo de elaboração do conhecimento. Nesse sentido, deve-se admitir que cada aluno

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

possui ritmos e graus de elaboração do conhecimento que se distinguem entre si.

Considerações finais

As perspectivas teóricas abordadas nos possibilitaram lançar uma compreensão das complexas configurações do ensino-pesquisa no ensino superior, uma vez que permitem pensar o modelo tradicional de ensino, de pesquisa e aprendizagem e as implicações resultantes de ações de inovação pedagógica que transgridam esse modelo na direção de modelos emergentes. Essa “nova proposta” pedagógica, identificada com a ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ensino superior, tem um perspectiva que se vale da pesquisa como instrumento de ensino, oferece caminhos para (re)pensar o ensino e a aprendizagem como alavancas de uma transição nas estratégias de ensinagem e nas próprias relações entre professor-aluno na Universidade.

Em síntese analítica, os dados referentes às estratégias de ensinagem empreendidas pelas docentes para estabelecer a relação ensino-pesquisa nos mostram que sua indissociabilidade é antecipada pela compreensão indissociável da relação teoria-prática. Do mesmo modo, há uma certa preferência por

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

atividades nas quais os alunos exercem certa liberdade, isto é, mesmo havendo um amplo eixo norteador – o plano de aula a elaborar, a prática do estágio –, cada aluno pode traçar seu percurso, buscando alternativas para solucionar questões que surgem pela particularidade do caminho que escolheram. Neste ponto, Demo (2004) destaca o papel da autonomia no reconhecimento do aluno enquanto sujeito. Para o autor, “não é possível conhecer e aprender sem um mínimo de liberdade de ação, porque implicam autonomia inapelavelmente” (DEMO, 2004, p. 11).

Além disso, em uma leitura dos dados de cunho mais inferencial, podemos processar a relevância dessas estratégias que podem funcionar enquanto meios de fornecer aos alunos um entendimento daquilo que é inerente aos elementos éticos do processo investigativo, bem como a importância de pesquisar para exercer a docência, uma vez que os dados em tela se referem a cursos de licenciatura e o papel da investigação se voltou para a construção e análise de práticas pedagógicas por parte dos discentes em formação.

Em se tratando da relação professor-aluno, o conjunto de dados analisados mostram que as docentes buscam posicionar seus alunos enquanto sujeitos que devem estar ativos na elaboração do conhecimento. Do mesmo modo, observamos

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

uma abertura às decisões dos discentes na realização das atividades, o que pode nos revelar uma postura não apassivada dos alunos e, conseqüentemente, certa redução da relação assimétrica entre professor e aluno. Destacamos também a valorização dos saberes prévios dos discentes que são inseridos no processo de construção do conhecimento e, por conseguinte, pudemos identificar o reconhecimento, por parte das professoras, do caráter cíclico da elaboração do conhecimento e do processo pedagógico. Como resultado dessa relação dialógica professor-aluno, os relatos das docentes trazem à tona ações pedagógicas bem-sucedidas de ensino-pesquisa que tiveram as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida.

Referências

CUNHA, M. I. da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 2ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2005.

_____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul-dez. 2011. Disponível em: <

*Marcas da transição de paradigmas – Cavalcante, Neto, Amorim,
Oliveira, Freire*

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p443>>. Acesso em. 01 ago. 2015.

DEMO, P. Pesquisar Para Saber Pensar. In. **Revista de Educação AEC**. Ano 33, n. 133, pág. 7-26, out-dez, 2004.

_____. **Ensino superior no século XXI: direito de aprender**. Conferência de abertura. Bento Gonçalves, PUCRS, p.1-43,2005. Disponível em: <<http://pucrs.br/reflexoes/encontro/2005-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acesso: 01 ago. 2015.

_____. Aprendizagem por problematização. In. **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, v.5, n.15, p. 12-137 jan-abr. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In. **Estud. av.**, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 46-71, Ago. 1988 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2016.