



INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E A RECONFIGURAÇÃO DE SABERES NO ENSINAR E NO APRENDER NA UNIVERSIDADE

Maria Isabel da Cunha

A Universidade, na perspectiva de fazer rupturas com a racionalidade técnica, têm sido objeto de inovações que almejam uma nova configuração de saberes, ultrapassando a perspectiva dicotômica da modernidade. Ainda que as experiências nesse sentido nem sempre sejam majoritárias, o estudo da genealogia das mesmas tem sido um objeto recorrente de pesquisas que, nessa condição, procuram contribuir para a mudança paradigmática. Nesse contexto, a investigação “Pedagogia Universitária: possibilidade de ruptura em tempos neoliberais”, através de estudo de casos, vem estudando, no âmbito de uma universidade brasileira, a reconfiguração de saberes relacionados com o ensinar e o aprender. Seleccionamos, para análise nessa comunicação, experiências que, saindo do território formal da academia, encontram, no contato direto com a população, a possibilidade de articulação entre saberes científicos e saberes populares, lançando mão de novas racionalidades que atingem, especialmente, as relações entre teoria-prática. Essas experiências parecem fundamentais, especialmente no contexto das políticas públicas de avaliação institucional que, no Brasil, vêm estabelecendo ethos regulatórios que privilegiam a lógica da produtividade, sem valorizar a diferença e sua condição emancipatória.

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A formação não é um constructo arbitrário pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como - formação para que? com que sentido? – são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se tivesse atuando num campo minado de ideologias e valores.

Se a concepção de formação não é neutra, característica de todo ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar, que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade. Gauthier (1999) lembra, com propriedade, que *cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo* (p. 24).

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, *um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões*, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc) transitem nos órgãos oficiais.

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*¹. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário. Nessa perspectiva, como afirma Kessler (2002), a formação específica para a docência foi compreendida como desnecessária. Para a autora, essa trajetória acabava constituindo um *habitus*² para o professor que contemplava o *conservadorismo*, ou seja, *o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento.... e ao autoritarismo* que, em geral, *se traduzia em relações hierarquizadas e a concepção positivista de rigor* (p. 119).

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmamos que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção (Cunha & Leite, 1996). Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, não se registndo, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Vale ressaltar, também, que, por sua vez, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. Em geral o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas.

¹ *Ciência Moderna*: presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais (Santos, 1987, p. 18).

² *Habitus*: conceito utilizado por Bourdieu (1994) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.

Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. Não se leva em conta a perspectiva, tão bem caracterizada por Lucarelli (2000), de que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de *conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão* (p. 36).

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Como afirma Cortesão (2000), *a Universidade, com a sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se insere. Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto* (p. 40). Essa perspectiva da autora confirma o sentido da docência como *habitus*, explorado por Kessler (2002).

1 O que é um professor de sucesso na Universidade?

A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino. Vive-se uma ambigüidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente. Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional.

Os conhecimentos legitimados para a docência universitária, como já analisado nesse estudo, têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e as estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto, as políticas públicas também são definidoras de seus contornos. Essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e movimentos vinculados a

projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados.

Profundas modificações, nas últimas décadas, vêm, progressivamente, instalando-se no relacionamento entre o Estado, a universidade e a sociedade. De acordo com Neave e van Vught (1991), esta transformação tem sido descrita pelos especialistas como a passagem do modelo de controle para o modelo de supervisão estatal. Na medida em que o setor privado assumiu a condição de ser o maior empregador dos egressos das universidades e que se pontuavam as dificuldades para assegurar o financiamento que atendesse as demandas da educação, o Estado considerou-se ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer das Instituições, bem ao gosto das teorias neo-liberais, que tanto afixam a idéia da ineficiência dos setores públicos como algo incontornável.

Na formulação das relações, típicas do Estado-Nação, a expectativa social para a universidade instalava-se, principalmente, sob o pilar da emancipação, onde as relações se construam no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade (Santos, 2000). O Estado-Avaliador, entretanto, vem reforçando o pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto. Essa perspectiva foi particularmente enfatizada e resignificada pela chamada globalização, dentro da tendência neo-liberal, que fortemente vem impondo-se como se fosse a única alternativa de desenvolvimento, especialmente para os países dependentes.

Mesmo que este processo, que inclui a avaliação, possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. A relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu.

Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são

colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. O mais grave, entretanto, é reconhecer que estes processos não são analisados nas suas relações mais amplas ou seja, articulados com o conceito de Estado.

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são, portanto, portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias. Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macro-estrutura, o pilar do conhecimento regulação se sobrepõe ao pilar do conhecimento emancipação. *Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade ... e esse é um desafio a ser enfrentado* (Santos, 2000, p. 30).

Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um ethos regulatório geral. Ao contrário, como afirma Santos (2000), sua característica é de *não ser indiferente à diferença* (p30). Isso significa que a competência situa-se, justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes.

Na conjuntura atual, onde o estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso.

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristan fala da profissionalidade *como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos,*

atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor (1993, p.54). Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Esta concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na idéia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela a ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente, também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc. O silêncio, de acordo com Santos (2000), junto com a diferença, *é a expressão de uma sociologia das ausências, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida* (p.30). Enfim, um intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceito de controle e poder. Bernstein (1998) diferencia essas duas dimensões explicitando que *o controle estabelece formas de comunicação legítimas e o poder, as relações legítimas entre categorias* (p. 37). Assim o poder vincula-se às relações que se instituem na prática pedagógica e o controle refere-se aos dispositivos do discurso pedagógico que regula as mesmas. Como é fácil perceber, para o autor (1990), *a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura* (p.68). Suas reflexões, aliadas às contribuições de Santos, servem para que se compreenda que o sentido da profissionalidade não é arbitrário,

pois sempre revela e contém formas de controle e poder ou, dito de outra forma, de regulação. No caso da educação essas formas se materializam na prática pedagógica.

Entretanto, como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo, é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes.

2 Regulação da docência: crise, contradições e possibilidades

O arcabouço histórico conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática, que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades, tem tido importante influência no campo da formação de professores, conforme mencionado nesse texto.

Em Maurice Tardif e seu grupo de pesquisa, coordenado, atualmente, a partir da Universidade de Montreal, encontramos uma possibilidade de diálogo privilegiado. Num dos primeiros textos dessa equipe publicado no Brasil, denominado *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* (Tardif, Lessard e Lahye, 1991), os autores chamavam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza. Apontavam três tipos de saberes como constituintes da docência: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Entre outros, alguns foram os méritos dessas reflexões no campo da formação de educadores no Brasil. Ampliou o delineamento dos saberes numa similaridade com os estudos de Nóvoa (1989, 1992), que vinham impactando o campo das pesquisas educacionais no país, analisando a constituição genealógica da docência.

Em contribuições mais recentes (2001, 2002) Tardif e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando a tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem *que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que*

dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos... bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (2001a, p. 213).

Aponta, também, o autor para as dimensões da crise que assola a profissão docente. Menciona, em primeiro lugar, que a crise do profissionalismo é sobretudo, uma crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas por meio das quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e construído localmente (p.251). Mais do que conhecimentos advindos da racionalidade técnica, a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc.

O segundo estruturante do problema, para Tardif (2000), refere-se ao impacto da crise da perícia nas atividades formação profissional. Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra as formações universitárias oferecidas nas faculdades ou nos institutos profissionais (p.252). Sem defender uma competência generalizada às instituições formadoras, uma posição mais reflexiva aponta para a relatividade dessa condição, pois ela assume um poder de generalização, sem fazer as distinções necessárias, além de atribuir um poder à formação inicial que não parece procedente.

A terceira evidência da crise do profissionalismo remete também à crise do poder profissional e à confiança que o público e os clientes aí depositam, entendendo o termo “poder” aqui tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência (p. 253). A complexidade da existência humana e o reconhecimento dos múltiplos fatores que a determinam, faz fugir das mãos de um único profissional a condição de arbitragem da verdade e da certeza.

Por fim, lembra o autor a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Nos últimos trinta anos, nota-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais têm sido permeados por conflitos de valores para os quais tem-se

tornado cada vez mais difícil encontrar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como ocorre com o magistério (p. 252).

Os saberes dos docentes do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõem esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira alio ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinariedade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras?

A convivência com professores universitários indica que muitas outras questões poderiam ser arroladas nessa direção. Fácil é perceber que elas requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.

3 Nos caminhos da pesquisa

A alternativa escolhida para uma intervenção que valorize a prática pedagógica inovadora do professor, foi a pesquisa. Acreditamos que a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a formação. Isso porque o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo.

Escolhemos sete Cursos de Graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)³ localizada no Rio Grande do Sul. Essa eleição obedeceu alguns critérios, tais como: representatividade de diferentes áreas, receptividade dos coordenadores e interesse do Curso em participar do estudo, indicações do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade. Com essas premissas, os Cursos incluídos foram Enfermagem (E), Engenharia Elétrica (EE), Direito (D), Arquitetura (A), Publicidade e Propaganda (PP), Matemática (M), e Gestão, Inovação e Liderança (GIL). Esse último foi incluído por representar uma das quatro *Graduações de Referência*⁴, experiência realizada pela Universidade a partir de 2003.

Com os coordenadores dos Cursos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Em muitos casos participaram delas mais de um professor por Curso, uma vez que há experiências de coordenação colegiada.

O conceito de inovação que os entrevistados emitiram aproxima-se da perspectiva mais usual no campo. *É o novo*, disseram alguns, ligando sempre *a uma perspectiva positiva; alguma coisa que agregue, que olhe os fenômenos e objetos de forma diferente*. Alguns, entretanto, fizeram distinção entre o processo e o produto, quando se referiam ao conceito de inovação e afirmaram que além de resultados, inovação está ligada *a novas formas de pensar* (PP). É interessante o depoimento de uma professora que afirmou que inovação é *mudança na concepção de ciência. Antes tínhamos a idéia de que as técnicas nos levavam a tudo e a criatividade era vista como um dom. No meu início de professora fiz coisas absurdas. Depois aprendi a ver a cultura (com um colega). Vejo a importância de partir do real, do existente. Creio que isso é uma inovação* (A).

³A UNISINOS é uma instituição jesuíta, localizada na cidade de São Leopoldo, RS. Conta com ... Cursos de Graduação e ... de Pós Graduação *strictu-senso* com um total de alunos.

⁴ Graduação de Referência: Cursos diferenciados implantados na Universidade que tem como pressuposto um padrão de qualidade agregado. Para eles há uma seleção específica, exigindo um perfil especial de aluno, incluindo disponibilidade plena e predisposição para a perspectiva interdisciplinar.

Para alguns o novo pode *gerar espanto, medo, curiosidade, mas sempre significa movimento* (D), enquanto um dos coordenadores trouxe *a idéia de inovação ligada a risco* (GIL). Essa dimensão é interessante de ser explorada pois a capacidade de correr riscos se confronta com o imaginário da segurança, que compõe, em geral, a perspectiva que os docentes têm da sua profissão, já que dela decorre uma perspectiva de autoridade. A fuga do risco pode ser uma das causas da dificuldade que alguns professores têm para inovar. Certamente ela está alicerçada nas concepções da ciência positiva em que se pune o erro e recompensa às certezas. O incentivo ao risco, pressupõe, entretanto, uma ambiência institucional que o tolere e, inclusive estimule.

Na abordagem com os coordenadores não fizemos nenhuma menção prévia sobre o conceito de inovação que nos estava servindo de referência na pesquisa, exatamente porque nossa intenção era obter uma resposta espontânea e não contaminada com o nosso olhar. Constamos, porém, que muitos deles tangenciaram o conceito de inovação como ruptura e, alguns, como ruptura paradigmática, que se identifica com o referencial da pesquisa (Santos, 1988,2000).

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (Cunha, 1998).

Ao tomar a inovação como algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social.

Também é importante registrar que aparece no depoimento dos coordenadores a idéia de que a ruptura não significa romper com o passado, *pois muitas vezes o novo é olhar o antigo com novos olhos* (A). Para os coordenadores *são outros olhares e interesses; nova maneira de ver os sujeitos, incluindo a dimensão do estético e de novas racionalidades* (A), num *equilíbrio entre as forças de resistência e a mudança* (E). Trata-se de *atender a um problema de outra forma; envolvendo a visão do outro e uma perspectiva subjetiva. Melhor, ainda, quando envolver critérios coletivos* (PP).

Estimulados a responder sobre se crêem que os professores são uma categoria que inova, os depoimentos não foram hegemônicos. Para alguns, *muitos são acomodados. Não é geral. Alguns não mudam, têm muita resistência, têm medo de se expor. Parece que carregam uma certa insegurança* (A); outros, porém, acreditam que têm *muitos exemplos de professores inovadores* (D). Atribuem à formação a dificuldade de inovar dizendo que, *em muitos casos essa formação foi muito tradicional*. Alertam, porém, *que há iniciativas pessoais interessantes* (E).

Nesse sentido, a análise dos entrevistados não foi muito profunda, localizando muito nas condições individuais dos professores as energias inovadoras. Reconhecem, entretanto, que as condições externas são, também, muito importantes para favorecer inovações. Perguntados sobre as características do professor inovador, os coordenadores foram enfáticos que *os que inovam, gostam do que fazem* (EE), *são entusiasmados com seu trabalho; são pessoas mais vivas, mais satisfeitas* (M). São também *os que preservam um pensamento crítico, tendo um compromisso social* (PP, M). Um dos respondentes ligou a disposição para a inovação aos professores mais jovens (EE), enquanto que outros dois lembraram que a inovação exige tempo de dedicação à docência (EE, M) e alguma experiência.

Quando indagamos sobre as dificuldades e/ou exigências para o desenvolvimento de processos inovadores os nossos interlocutores localizaram nos estudantes algumas delas, especialmente pela disponibilidade parcial, incluindo os do noturno. A burocracia e os rituais acadêmicos também foram apontados por eles, que redundaria numa concentração excessiva de energias na parte organizacional do ensino em detrimento das atividades de pensar o ensino e realizar experiências inovadoras. Em alguns casos (PP, A) foram indicados fatores relacionados à cultura geral dos estudantes – envolvendo o hábito de ir ao cinema, teatro, consumir literatura, por exemplo -, como um aspecto restritivo da inovação, pois o caráter pragmático e instrumental do conhecimento prepondera sobre outras racionalidades necessárias à inovação.

A formação dos professores também foi um aspecto presente nos depoimentos dos interlocutores, afirmando que a complexidade das exigências para o docente universitário é grande. *Precisamos dos dois perfis: mais voltados para a indústria e o mercado e os mais acadêmicos e capazes de pensar novas perspectivas para o ensino. São dois enfoques*

difíceis de compatibilizar, a experiência na indústria e a experiência acadêmica (EE). A formação pedagógica formal é quase sempre inexistente, em algumas áreas. Reconhecemos a vocação e, também, que a experiência ajuda, mas certamente precisaríamos mais (PP). Nesse sentido apontam o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) como importante, mas reconhecem que ele está sempre *apagando incêndios (PP)* em ações emergentes, sem tempo para iniciativas mais propositivas.

Os respondentes também pontuam como necessária uma gestão mais partilhada e coletiva na Universidade. *Falta na universidade uma relação com o coletivo dos professores (A)*, onde haja uma política orientada para *um projeto que aproveite melhor as experiências que estão sendo feitas (PP)*. Para os respondentes, o processo de avaliação institucional poderia ser um instrumento interessante nesse sentido. Entretanto *falta discussão sobre seu formato e sobre os resultados obtidos (EE)*.

Finalmente, o intento da pesquisa foi garimpar, junto aos coordenadores as experiências que vêm sendo realizadas no âmbito de seus cursos. Todos explicitaram ações, ainda que, alguns, o fizeram com mais facilidade. Talvez porque as experiências inovadoras nos seus Cursos não sejam tantas; mas também a causa pode ser a própria visão do coordenador sobre as vivências cotidianas da sala de aula. Essa é uma variável a ser cotejada no decorrer da investigação.

O mapeamento das experiências está em fase de elaboração. Nossa predisposição é de abertura para a construção de categorias para análise. Entretanto, com a finalidade de sinalizar com mais precisão os critérios de análise das experiências inovadoras, pontuamos as seguintes condições e características, já utilizadas em outros estudos:

- *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;

- *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
- *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Uma primeira análise das experiências relatadas pelos coordenadores é possível localizar naturezas distintas de explicitações: há experiências mais macros e outras mais micros, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que referem-se às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; Há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

A continuidade da análise vai exigir uma descrição densa dos processos inovadores vividos pelos professores e alunos e uma certa parceria dos mesmos, interessando-se em participar da pesquisa. A expectativa é estudar as experiências numa dimensão etnográfica, que recupere subjetividades e circunstâncias que possibilitam o trabalho na sua cotidianidade.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga/Portugal. Editora da Universidade do Minho. 1998.

_____ *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez, 2000.

ANASTASIOU, Lea das Graças. *Metodologia do Ensino Superior*. Curitiba, Editora IBPEX, 1998.

ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, Papirus, 2001.

BERNSTEIN, Basil. *On pedagogic discourse*. Vol. IV, Class, codes and control. Londres, Routledge, 1990.

_____. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure Editorial, 1990.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid, Morata/Paideia, 1998.

BOURDIEU, Pierre. “O campo científico”. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu. Sociologia*. São Paulo, Ed. Ática, 1994.

CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, Papirus, 2001.

_____. (orgs.) *O que há de novo na Educação Superior*. Campinas, Papirus, 2000.

CORTESÃO, Luisa. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. “Trabalho docente e ensino superior”. IN: RAYS, Oswaldo. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre, Sulina, 1999.

CUNHA, Maria Isabel et alii. “Formatos Avaliativos e concepção de docência”. UNISINOS, *Relatório parcial de pesquisa*, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz, NEUMANN, Laurício, FISCHER Maria Cecilia, PINTO, Maria das Graças G, MALMANN, Marly. “Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif.”. In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da, GUE MARTINI, Jussara (orgs). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo. Ed. Unisinos, 2002.

- FERNANDES, Cleoni, GRILLO, Marlene. *Educação Superior. Travessias e Atravessamentos*. Canoas, RS, Ed. ULBRA, 2001.
- FERREIRA, Naura. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis, Paz e Terra, 1992.
- GAUTHIER, Jacques. “O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência”. *Educação e Sociedade*. Ano XX, no. 69, dezembro/99.
- GIMENO SCRISTÁN, José. “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional”. In: IBERNON, F. (coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.
- KESSLER, Maria Cristina. “Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática”. *Projeto de Tese de doutorado*. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.
- LARROSA, Jorge. *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona. PPU, 1990.
- LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (orgs.) *Universidade Futurante*. Campinas, Papirus, 1997.
- LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária. Conhecimento, ética, poder e política no ensino superior*. Porto Alegre. Editora da Universidade. UFRGS, 1999.
- LUCARELLI, Elisa (comp.). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Piados, 2000.
- MATOS, Manuel Santos e. *Teorias e práticas da formação. Contribuições para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto/Portugal, ASA Editores, 1999.
- MARQUES, Mario Osório. *Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência*. IJUÍ/RS, Editora da Unijuí, 1995.
- MASETTO, Marcos. *Docência na universidade*. Campinas, Papirus, 1998.
- NEAVE, Guy, VAN VUGT, Frans. *Prometheus Bound: The Changing Relationships Between Government and Higher and Higher Education in Western Europe Relationships*. London, Pergamon Press. 1991.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote. 1992.
- PIMENTA, Selma, ANASTASIOU, Lea. *Docência no Ensino Superior*. Vol 1. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

- RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre, Sulina, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Ed. Afrontamento, 1986.
- _____. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento, 1998.
- _____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar (org). *Avaliação universitária em questão. Reformas do Estado e da Educação Superior*. São Paulo, Editora Aurores Associados, 1997.
- SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo, Xamã, 2000.
- SILVA, Circe. A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP e a formação do professor de matemática. *21 Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2000. CDRom.
- SOBRINHO, José Dias. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- SOBRINHO, José Dias, RISTOFF, Dilvo (orgs). *Universidade desconstruída*. Florianópolis, Ed. Insular, 2000.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHYE, Louise. “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente”. *Teoria e Educação*, n.4, 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- TARDIF, Maurice. “Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino”. In GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da, GUE MARTINI, Jussara (orgs). *Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2002.
- _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.