

**INOVAÇÕES EDUCATIVAS NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA:  
RUPTURA PARADIGMÁTICA /RESISTÊNCIA AO ETHOS REGULATÓRIO?**  
**FORSTER**, Mari Margarete dos Santos - UNISINOS - mforster@portoweb.com.br  
**FAGUNDES**, Maurício César Vitória - UNISINOS - mc.fagundes@terra.com.br  
**GT:** Política de Educação Superior / n. 11  
**Agência Financiadora:** CNPq/FAPERGS/UNISINOS

A complexidade do contexto do final do século XX e início do Século XXI, marcados pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Procurou-se uma pedagogia que, sofrendo influências desse processo, vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos, como primeiro compromisso educativo. Como afirma Seixas (2001), a ideologia tecnocrática constituiu a base das ideologias educativas modernas na maioria dos países, acentuando a importância da educação para a competitividade econômica nacional num mercado cada vez mais global, criando uma nova ortodoxia educativa (p. 209).

Os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional.

Um dos pilares dessa transformação alicerça-se na imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global, visassem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Como lembra Santos (2000), o dilema consiste em que a validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimentos. *O reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas* (p.241).

O autor sabiamente alerta para o fato de que esse fenômeno pode redundar num *epistemicídio*, afirmando *que a destruição de formas alternativas de conhecimento não*

*é um artefato sem conseqüências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa* (p.242).

O fenômeno da globalização tem tido importantes impactos na universidade que, por sua própria história e constituição, procurou ser uma instituição global.

No Brasil, a expansão do ensino superior pela iniciativa privada alcançou números inéditos nos anos 90. Sustentou esse interesse, certamente, a possibilidade lucrativa com a educação, explorando nichos e demandas reprimidas da população que poderiam garantir retorno financeiro aos investidores. Na maioria das vezes essa expansão se deu através de instituições que centram suas atividades somente no ensino, em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não se coloca como condição fundamental de funcionamento. Mesmo assim, com baixo custo, representam ameaça na guerra da competitividade, levando as universidades, que enfrentam a complexidade da pesquisa, a procurarem formas de gestão muito próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado, até então alienígenas a esse tipo de instituição.

A mesma política que represa a possibilidade do Estado assumir o compromisso com a educação pública ampliada, favorece um reducionismo em suas funções, centradas nos processos de regulação. Esses, mesmo que necessários e legítimos, precisam ser acompanhados de uma política educacional que aponte rumos e balize princípios. Essa é uma atribuição do Estado e precisa ser assumida pelos governos.

### **1.1 Possibilidades e desafios para a inovação**

Ainda frágeis e minoritárias, as inovações que se procurou afirmar no campo acadêmico enfrentam toda a dificuldade decorrente da presença paradigmática dominante. Já na sua geração carregam o ônus da complexidade da iniciativa. Santos (2000) afirma que *a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada* (p.344), pois exige uma subjetividade emergente que envolve ruptura epistemológica e societal. Para o autor, *formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas e vice-versa*, perpassando o conceito de subjetividade, que constitui o grande mediador entre conhecimento e práticas.

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000), a *“inquietude” em energia emancipatória* (p.346). Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. As formas de avaliação externa, no contexto das políticas avaliativas da educação brasileira nos anos noventa, se constituíram um fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defenderam e implementaram um modelo único de qualidade sem, ao menos, discutí-lo na sua condição e contexto. Ao implementar o Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>1</sup> como principal instrumento avaliativo de parte do Estado, as políticas públicas optaram por uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

A crítica a esse modelo, mesmo que fundamental, nem sempre tem encontrado energias capazes de fazer vigorar uma perspectiva emancipatória. As preocupações decorrentes dessa dimensão têm estimulado, entretanto, alguns questionamentos: Que saberes precisam ser mobilizados pelos professores para que a visão crítica dos processos regulatórios redunde em movimentos de resistência, em diferentes campos e oportunidades? Como tomar essa realidade como ponto de referência para uma discussão mais sistematizada no interior da universidade? Como os processos de formação de professores estão enfrentando a problemática de uma avaliação regulatória que tende a imobilizar a inovação? Há espaços para a continuidade de iniciativas emancipatórias, contra a corrente dominante? Como elas se constituem?

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos, esses

---

<sup>1</sup> Provão – denominação inicialmente popular que foi assumida oficialmente pelo Ministério de Educação para denominar o Exame Nacional de Cursos.

podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências.

Esta reflexão quer ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais, mas também uma forma de concentrar energias para a resistência. Quer se alinhar a outros movimentos que reforcem a afirmativa de Santos de que a subjetividade emergente é uma subjetividade do sul. Ao fazer essa afirmativa o autor recupera analogicamente e se contrapõe à idéia eurocêntrica, que afirma o entendimento de que o rumo certo está no norte, de onde vem o uso corriqueiro da expressão “nortear” como sinônimo de colocar no rumo, dar um sentido adequado. Reconhecer o sul, no contexto do hemisfério, como energia inovadora, é estar disposto a legitimar formas alternativas de conhecimento, bem como ousar andar na subjetividade da fronteira.

Nessa perspectiva é possível acreditar na condição de ruptura com a lógica dominante, inclusive dos processos de avaliação, que vem sendo aplicada ao longo do tempo e que encontrou um terreno fértil para seu revigoramento nos últimos anos, perante a reconfiguração da concepção de Estado, no mundo ocidental. Esta condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para seus silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança. Mencionar inovação, num contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades.

## **1.2 Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da Universidade**

No empenho de compreender como vem se dando a tensão entre a condição dos professores e estudantes que enfrentam o desafio da ruptura paradigmática e atuam na contramão dos processos hegemônicos de regulação e avaliação externa, foi desenvolvida uma pesquisa em duas Instituições Universitárias brasileiras. Uma delas

configura-se como uma universidade confessional jesuíta e a outra faz parte do sistema federal de educação superior. Ainda que as histórias e contextos das duas IES sejam definidores de projetos e subjetividades próprias, ambas se assemelham na constituição temporal, pois foram criadas há menos de quarenta anos percorrendo, pois, uma trajetória similar em termos de impactos das políticas educacionais. Atravessaram a reconstrução democrática do país e estão incluídas na reconfiguração do Estado decorrente do fenômeno da globalização.

Nas duas Instituições é possível identificar esforços de qualificação das práticas pedagógicas através de iniciativas oficiais que legitimaram ações nessa direção. Os setores de apoio pedagógico foram atuantes em determinado tempo e deram visibilidade a políticas internas preocupadas com a qualidade dos processos de ensinar e aprender. No contexto da valorização da pós-graduação *strictu senso*, investiram na qualificação de seus quadros, na consolidação da pesquisa e na implantação de seus cursos de mestrado e doutorado.

Não resistiram, porém, aos impactos das políticas globalizadoras. Aos poucos foram mudando o foco de suas preocupações e, por conseguinte, as estratégias de ação. Os processos concorrenciais, a lógica da produtividade e as condições de sustentabilidade imprimiram novos rumos. As políticas de avaliação externa favoreceram essa guinada histórica e as repercussões dessas políticas se fizeram sentir nos espaços da sala de aula e na subjetividade de professores e alunos. Se qualidade de ensino significava alcançar um A no *Provão*, então passou a ser importante colocar as energias na formação que tem esse parâmetro como referência. Ainda que as provas tivessem qualidade pedagógica, sua condição de instrumento único e universal fazia predominar a visão única, definida por Santos (2000). Os efeitos dessa política avaliativa na concepção de docência, interferem, muitas vezes, de forma subliminar, na subjetividade dos professores e alunos, alterando práticas inovadoras anteriormente instituídas (Cunha, et alli, 2001).

Entretanto, na contradição própria dos movimentos humanos, o estudo acima referido também indicou que havia focos de resistência e, independentes da força hegemônica dos processos de avaliação externa, algumas experiências se mantinham e se gestavam, a partir das condições objetivas do trabalho de professores e alunos. O interesse de pesquisa se aguçou no sentido de compreender as razões, os contextos, as motivações que sustentavam essas iniciativas, apesar das condições externas.

Através das Coordenações de Cursos de Graduação localizamos, para análise, os professores que vinham protagonizando alguma experiência considerada inovadora no contexto acadêmico. Foram escolhidos Cursos de natureza profissional diversa, envolvendo campos científicos diferentes para tornar o estudo mais consistente, favorecendo o cruzamento de intersecções caracterizadoras das experiências eleitas. Na Universidade privada foram envolvidos três professores do Curso de Arquitetura, quatro do Curso de Direito, três do Curso de Enfermagem, três do Curso de Engenharia Elétrica, três da Licenciatura de Matemática, e três do Curso de Publicidade e Propaganda. Na Universidade Federal o número de professores foi menor, tendo em vista a disponibilidade do grupo de pesquisa. Nessa Instituição foram incluídos dois professores do Curso de Enfermagem, dois da Licenciatura de Matemática e um docente do Curso de Nutrição.

### **1.3 Compreendendo a condição da inovação**

Como afirmado anteriormente, para fins desse estudo, tomou-se o conceito de inovação da perspectiva da ruptura paradigmática. Entretanto, como o desenho da pesquisa não incluía uma delimitação teórica prévia, foi importante coletar, através de entrevistas semi-estruturadas, a percepção dos professores sobre o que viviam, suas trajetórias e perspectivas. Foi fundamental, ainda, entender, a partir de suas narrativas, que saberes foram mobilizados para a construção das práticas inovadoras e como eles se constituíram na trajetória dos nossos interlocutores.

O conceito de inovações que têm os professores nem sempre é explicitado, quando relatam suas experiências. Para alguns deles a inovação refere-se a algo totalmente novo e inédito aproximando-se de uma mudança de paradigma. Entretanto outros trazem a noção de inovação ligada especificamente à inclusão das tecnologias da informação e comunicação. Alguns citam, como inovador, o que traz mudança em alguns aspectos do que já existe, guardando as referências do existente, enquanto outros indicam algo relevante, envolvendo ação, comprometimento, com uma certa fundamentação teórica. Insistem que inovar é *uma forma de fazer algo que melhore o que se fazia anteriormente (...) é inovar deve ser um movimento para melhor, remetendo a inovação à condição de qualificação do seu trabalho cotidiano. São ações*

que decorrem de motivação em busca de melhoria de qualidade. Podem, inclusive, de acordo com um dos entrevistados, atender a uma necessidade criada em função de oportunidades. Exigem uma dimensão de autonomia, pois as inovações estão ligadas *ao livre pensar, ao conhecimento e à sabedoria*, remetendo a novas formas de resolver problemas já existentes. No caso da inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs), referem-se que há a necessidade de novas relações temporais, novas formas de atuação, que ultrapassam uma compreensão pré-existente e que responderiam a soluções que exigem novos encaminhamentos.

Para alguns *a inovação é uma palavra que está muito mais atrelada a tecnologia* pois quando se aciona *dispositivos tecnológico, já se leva o rótulo de inovador...* Outros, entretanto, percebem que essa é uma percepção equivocada, pois *a inovação exige a implementação de uma revisão cultural, uma mudança epistemológica e filosófica.*

Foram identificadas compreensões que remetem o conceito de inovação a uma posição de busca do novo para *encaminhar propostas, mesmo sem antes ter a idéia definitiva. É preciso experimentar.* Para esses professores o processo vai se construindo na medida em que a experiência é vivida, trazendo um germe importante da perspectiva emancipatória, que procura incluir a insegurança como um valor e o trato com o imprevisto como um saber a ser desenvolvido em seus alunos. Valorizam, também, a capacidade de intervenção dos estudantes para que eles possam exercitar seus saberes e que *nunca que lhe foi dada à oportunidade (...). São atividades que fazem com que o aluno aprenda e não esqueça mais.* Nessa afirmativa percebe-se a dimensão do protagonismo dos alunos como parte da idéia de inovação, *gestação do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos conseguem trazer as suas experiências pessoais para tentar fazer esse gancho entre teoria e prática. Parecem utilizar novos métodos, não simplesmente fazer transmissão de conhecimentos, mas tentar ver outras formas, além de simplesmente absorver a teoria de uma forma fechada. Buscam outras ferramentas para complementar o ensino na sala de aula.* A inovação, nessa perspectiva, se articula com as formas metodológicas presentes no trabalho docente.

A ruptura de paradigma é vista como um pressuposto que orienta as ações dos sujeitos que inovam, mesmo que essa concepção não apareça explicitamente fundamentada na teoria. Crêem, nossos respondentes, que as pessoas que inovam são aquelas que fogem do convencional, em geral não se restringindo à tecnologia em si,

mas assumem um pensar incluindo os avanços que constroem no ensino e na pesquisa. Para eles inovador exige uma certa ruptura com o pensamento técnico-instrumental, incluindo, muitas vezes, uma visão estético-expressiva. São outras racionalidades que se aliam aos processos de ensinar e aprender que dão configurações inovadoras a prática pedagógica, em comparação com os procedimentos próprios da racionalidade técnica. *Ser inovador é mudar as formas de viver e de agir.*

As narrativas dos professores indicam que a concepção de inovação incorpora dimensões distintas, dependendo do contexto e experiência dos docentes, da sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e do grau de sistematização de suas práticas. Percebe-se, entretanto, que suas visões se aproximam da condição de rompimento com acepções ingênuas e caminham no sentido de uma reflexão mais fundamentada num claro movimento de procura de mudança pedagógica e epistemológica.

As pesquisas sobre a construção da docência indicam que os professores constroem saberes a partir de diferentes fontes e referências. Tardif (2002) afirma que uma das fontes dos saberes é a experiência pré-profissional dos professores. Esses se referem aos saberes que tem origem nas suas trajetórias enquanto alunos. Mais especificamente significam as representações construídas sobre a função docente que os estudantes fazem por estar imersos na cultura escolar. Essa percepção estimulou o questionamento sobre a trajetória dos docentes tentando perceber se há, nesse percurso, referências culturais que favorecem a condição de inovação nas suas práticas atuais.

Perguntados a esse respeito, muitos lembraram situações diferenciadas desenvolvidas por seus professores. Destacaram, fortemente, como categorias significativas e constituintes dessas experiências, a relação positiva entre professor e aluno e o estímulo à participação e ao protagonismo dos estudantes, dimensões estas já apontadas como fundamentais por Cunha (1998, p.78).

A maioria das experiências diferenciadas apontadas pelos professores, quando examinam suas histórias enquanto alunos, referem-se a atividades em que tiveram um forte protagonismo, tanto na sala de aula, quanto na construção de conhecimentos, incluindo experiências de Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC), a realização de estágios ou em processos de pesquisa vividos na pós-graduação. As experiências que ultrapassaram os tradicionais espaços escolares e acadêmicos mobilizaram e enriqueceram o processo do ensinar-aprender dos nossos respondentes. *Aprendíamos mais quando íamos para hospitais carentes, pois frente às muitas necessidades*

*tínhamos que inovar e inventar para conseguir realizar o nosso trabalho. Era necessária uma adaptação àquela realidade e construir nossos processos em cima disso.* O que foi importante para eles encontra guarida nas reflexões de Gentili (1998, p. 122), quando afirma que o papel social da educação é promover práticas pedagógicas que rompam com a suposta inocência e/ou profilaxia do fazer acadêmico, ao mergulhar na realidade, “sujando-nos da vida social e nos libertando do silêncio”.

A paixão, o gosto e o entusiasmo despertado pelo professor na busca pelo conhecimento, bem como a possibilidade de favorecer a reflexão e o auto-conhecimento do estudante evidenciaram-se como dimensões fundamentais da inovação. Continuando a narrativa sobre suas experiências passadas, um dos entrevistados afirmou que *todo mundo curtia as aulas do cara que não facilitava a vida da gente, mas ao mesmo tempo nos colocava em situações perturbadoras... eu mesmo que era um cara tímido não me sentia mal com aquilo. Por exemplo, todos nós fomos obrigados a atuar em peças de teatro e as apresentar para os demais alunos da escola. Eu até escrevi duas peças de teatro quando estava na primeira série do ensino médio, em uma escola pública noturna, lá no fim do mundo. O cara estimulava e a gente discutia, lia poesia e ele fazia a gente ler com prazer.*

Cabe também registrar que alguns dos entrevistados que não lembraram de nenhuma experiência inovadora na sua vida estudantil, afirmando que sua formação foi marcada por um componente fortemente tradicional, principalmente no tocante a dinâmica de sala de aula. Pode se supor que pelo contra-exemplo, hoje, eles procurem romper com essa perspectiva.

Para realizarem suas práticas de experiências inovadoras os professores afirmam a importância de partilhar decisões com seus alunos. Para levá-las a efeito é preciso uma espécie de pacto pedagógico, em que as responsabilidades e o entusiasmo sejam uma condição permanente. Crêem que seus alunos reagem, em geral, bem às inovações, apesar de, num primeiro momento estranharem as propostas, pois, como se refere Santos (2000), o novo gera incertezas, desacomoda, obriga a tomada de decisão. Ao protagonizar o aluno tem que assumir posições, o que gera uma relação de afeto e temor frente ao conhecimento. Porém, é explícito o gosto pelo protagonismo e, após vencer esse momento inicial de desequilíbrio, são os próprios alunos que, muitas vezes, propõem as atividades inovadoras. Revelam prazer em aprender e entusiasmo com as experiências vividas.

Nesse contexto, afirmam a importância da relação positiva entre professor-aluno, *campo das atitudes e valores, sem deixar de estabelecer relações com o cognitivo* (Cunha, 2001, p. 55). Essa dimensão confirma a condição de que o conhecimento vem sempre no contexto das relações humanas. Sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada a forma com que o professor e seus alunos atribuem sentidos às suas práticas. Dimensões como entusiasmo, afeto e paixão aparecem no depoimento dos docentes, explicitando a relação que também identificavam nos seus professores inovadores.

A análise das experiências revelou que o campo epistemológico e o campo profissional em que está contextualizado o Curso e o movimento das relações produzidas nesse contexto interferem nos processos de mobilização dos alunos, bem como, também trazem uma carga externa de *naturalização* de expectativas de um conhecimento posto, de uma pedagogia de respostas. Nessa direção, os professores apontaram que em alguns Cursos há maiores dificuldades para fazer os alunos acolherem, inicialmente, uma proposta de trabalho que rompa com a concepção de um ensino transmissivo e reprodutivo, centrado fortemente no professor. Essa condição resulta em resistências por parte dos alunos, dificuldades para que eles *se assumam como sujeitos na aula*. As áreas próximas das ciências exatas, onde as certezas presidiram historicamente as formas de conhecer, exigem um investimento mais intenso para produzir rupturas nos processos de ensinar e aprender.

A complexidade das relações produzidas nessas experiências, para além dos conhecimentos científicos e técnicos, envolve uma construção cotidiana de vínculos com os alunos, que se configura como atitude de respeito e de compromissos humanos. É preciso criar uma outra cultura de compreensão do conhecimento e de trabalho em equipe, entendendo que este trabalho não se constitui em desenvolvimento das partes, mas que há um todo que precisa ser pensado. Nessa direção, os professores apontam a *dificuldade de estabelecer uma relação humana mais estável de confiança entre professor e aluno, que trabalhe com o medo do novo/diferente e de uma ação conjunta do Curso*, que fortaleça a importância da participação responsável dos alunos e das condições de trabalho para o professor.

Nossos interlocutores relacionam, ainda, como um desafio, as dificuldades decorrentes das condições estruturais dos sistemas de ensino. O volume de trabalho e o número de alunos nas salas de aula, muitas vezes, impedem a realização de práticas

pedagógicas que ultrapassem uma perspectiva da racionalidade técnica. Outros ainda apontaram a dificuldade de acesso ao material de apoio necessário e se referem, também, às formas de organização do currículo. Muitas vezes, um *processo mais alternativo* é sufocado pela avaliação, tanto pelas dificuldades enfrentadas pelo professor para executar uma outra proposta, como pelas exigências normativas dos Cursos ou das Instituições. Essa condição provoca incertezas, especialmente quando os alunos encontram dificuldades para visualizar a avaliação como um *processo não restrito às respostas de uma prova*.

Para os professores a relação teoria e prática constitui-se numa referência do trabalho pedagógico que se propõe a fazer rupturas paradigmáticas. A prática, a partir das experiências relatadas, pode ter significados distintos. Foi possível observar que nela incluem-se os trabalhos de campo, a utilização do arsenal tecnológico, os projetos de ensino, o trabalho em equipes e as reflexões individuais para sistematização dos estudos. Entretanto, tomar a prática como campo de produção de conhecimento, atribuiu sentido à teoria e fez os estudantes se envolverem mais intensamente com o conhecimento.

Fica explícito na análise das experiências e das percepções dos docentes que essas iniciativas, mesmo considerando sua condição de um movimento pessoal, exigem um *nicho* (Fernandes, 1999) que possibilitem a concretização das mesmas. Nesse sentido a sala de aula se vincula fortemente com as estruturas mais amplas, dispostas na universidade e nas políticas públicas. Para muitos dos nossos respondentes o espaço de discussão ainda é muito pequeno, e a implementação de ações inovadoras exige maior tempo para que se possam fazer as rupturas e construção do novo. É preciso que se valorize o trabalho do professor, pois, para eles, o importante seria *valorizar o professor e o apoiá-lo. Acredito que isso seria o principal*. As iniciativas institucionais são consideradas fundamentais pelos docentes e uma política de apoio e valorização seria bem vinda. Os Cursos poderiam se constituir em espaços de implantação dessas políticas reconhecendo os professores e alunos como protagonistas das inovações. A reflexão sistematizada e a construção de conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender no espaço acadêmico favoreceria a qualidade desejada.

#### **1. 4 As experiências e suas características**

O mapeamento das experiências e a construção de categorias para análise seguiram as condições e categorias já utilizadas em outros estudos, baseadas nos referenciais teóricos anteriormente descritos, mas fundamentalmente inspirados em Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2000, 2004). Nessa perspectiva os indicadores de inovação assumidos pela pesquisa envolvem a:

- *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 visão de totalidade;
- *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
- *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.
- *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, 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 descrição detalhada das experiências é a próxima etapa dessa pesquisa. Com ela pretendemos compreender suas formas de produção e verificar a incidência das categorias teóricas na prática universitária. Mais do que isso, se pretende perceber como os professores reafirmam a sua condição de autoria dos processos de ensino aprendizagem que se afastam de uma racionalidade técnica inserida na perspectiva de um perfil de universidade que, por forças das políticas externas, vem valorizando processos homogêneos de construção do conhecimento, para garantir resultados considerados válidos na perspectiva concorrencial. É preciso que sejam reforçadas as reflexões que valorizem as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender que, acima de tudo, devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

### ***Referências***

CUNHA, Maria Isabel da. (2004). *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.

CUNHA, M. I. da et alii. (2001). “Inovações pedagógicas na formação inicial de professores”. In: FERNANDES, C., GRILLO, M. (orgs.). *Educação Superior. Travessias e atravessamentos*. Ed. ULBRA. Canoas, RS, p.31-88.

CUNHA, M. I. da. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara. JM Editora.

FERNANDES, C. M. B. (1999). *Sala de Aula Universitária – Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica*. Tese de doutorado. PPGEDU/UFRGS.

GENTILLI, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis. Ed. Vozes.

LUCARELLI, Elisa (2004). Una investigación em proceso: la formación de aprendizagens complejos en la universidad. In: Anais do IV Congresso Internacional de Educação. Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo/RS. CD Room.

\_\_\_\_\_ (2000). *El asesor pedagógico em la universidad. De la teoria pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires, Piados.

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

SANTOS, B. S.. (1988) *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.

SEIXAS, A. M. (2002). “Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal”. In: STOER, Stephan, CORTESÃO, Luiza, CORREIA, José Alberto (orgs.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto, Portugal, Edições Afrontamento. TARDIF, M *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. (2000). *Anais de las II Jornadas de Inovacion Pedagógica*. Bahia Blanca, Argentina.