

Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência

Maria Isabel da Cunha

87

Resumo

Problematiza a educação superior no contexto contemporâneo e as condições que o afetam, as quais exigem reflexões e mudanças. Explora o conceito de inovação, abordando-o segundo a relação entre a pedagogia, a epistemologia e a cultura, de modo a afirmar a concepção de inovação como ruptura paradigmática, no contexto da educação superior e da emergência de mudanças nas práticas tradicionais de ensinar e aprender. A importância de tomar a democratização numa perspectiva conceitual e curricular é registrada no estudo. A interferência da relação entre ensino e pesquisa nas pedagogias da educação superior também é discutida e indicadores para análise das práticas pedagógicas inovadoras e das repercussões nos saberes docentes são apontados. Algumas estratégias sobre a formação de professores universitários são inferidas.

Palavras-chave: pedagogia universitária; inovações pedagógicas; epistemologia; prática pedagógica; currículo.

Abstract

Innovation in higher education: impacts on pedagogical practice and on teaching savvy

The text problematizes higher education in the contemporary context and the conditions that affect it, which demand reflections and changes. The text also explores the concept of innovation and the relation between pedagogy, epistemology and culture, adopting the innovation concept as a paradigmatic breakthrough in higher education and in the emergence of changes in traditional practices of teaching and learning. The importance of academic democratization under conceptual and curricular perspectives is registered in this study. The relation between teaching and researching as well as professional fields interfering in higher education pedagogy is also discussed. The text points some data for analysis of innovative pedagogical practices and their reflections on teaching savvy. The study also infers some strategies for faculty formation.

Keywords: university pedagogy; pedagogical innovations; epistemology; pedagogical practice; curriculum.

88

Muitos autores têm referenciado a crise da universidade nos tempos atuais. Readings (2003) menciona que, se for considerado o papel dessa instituição previsto pela modernidade, é possível percebê-la *em ruínas*, quando se afasta das humanidades, acirrando a dicotomia entre estas e as ciências naturais. O autor defende a centralidade do conceito de cultura, que deveria se constituir na ideia legitimadora, não só aplicada às ciências sociais, mas a todo conhecimento produzido no espaço acadêmico. Critica, ainda, o acirramento da ordem capitalista que se institui na gestão universitária, pois “[...] a figura central da universidade já não é o professor que faz investigação e dá aulas ao mesmo tempo, mas o administrador para quem esses professores prestam contas” (Readings, 2003, p. 17). Esse administrador tanto pode estar próximo, no âmbito da instituição, como pode ser representado pelos sistemas de controle nacionais e internacionais, que, numa lógica concorrencial, definem um padrão de excelência.

Boaventura de Sousa Santos (1994) tem, há mais de uma década, denunciado as crises que a universidade enfrenta. Em texto que denominou “Da ideia da universidade à universidade de ideias”, propugnava a defesa de um movimento intenso que examinasse as crises da hegemonia, da legitimidade e a institucional. Centrando sua análise nas instituições públicas, registrava a importância de movimentos que evitassem o acirramento dessas crises. Entretanto, ao escrever a obra *A universidade do século XXI*, voltou a analisá-las e avançou, encaminhando os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória, estimulando a universidade a responder criativamente aos desafios que se apresentam.

Barnett (2001) é outro autor que questiona as práticas acadêmicas, referenciadas no papel da universidade na sociedade atual. Defende a ideia de

educação superior como algo cambiante. Centra seus argumentos, especialmente, na passagem de um fenômeno das elites para um bem requerido pela população em geral, que evidencia a crise da relação universidade e sociedade. Critica a compreensão que se encerra na visão economicista, mas também questiona a que está somente a serviço da cultura cognitiva. Defende “[...] uma educação superior mais aberta com a sociedade e que esteja sustentada, também, por uma concepção mais aberta de ser humano” (Barnett, 2001, p. 20).

Certamente os três autores não esgotam a intensa produção intelectual sobre a universidade contemporânea, mas são fontes respeitáveis e interessantes para sustentar o pressuposto de nossas reflexões neste texto, ou seja, a tese de que é preciso repensar a universidade no contexto de suas políticas e formas de produção e distribuição do conhecimento.

Essa condição afeta as diferentes instâncias da universidade e seus atores, pois a instituição acadêmica, ainda que mantenha sua condição histórica de formação e produção do conhecimento, não está imune aos sismos sociais que vão progressivamente atingindo seu contexto.

Análise de algumas condições

Mesmo sem a pretensão de esgotar o tema, uma análise das condições contemporâneas da educação superior encaminha para a constatação e exploração de alguns pressupostos e movimentos que atingem a instituição. Tratarei aqui de algumas delas.

Primeira condição

Mesmo não pretendendo dar ordem de importância, a primeira refere-se à mudança paradigmática que foi se anunciando desde as décadas iniciais do século 20. Historicamente, as instituições escolarizadas assumiram o paradigma da ciência moderna como pressuposto, dado o contexto histórico em que foram criadas. Esse paradigma, baseado na perspectiva positivista de conhecimento, foi responsável pela compreensão majoritária de ciência que sustentou os conteúdos acadêmicos. Fundamentado na racionalidade técnica, tal paradigma se contrapôs ao anterior, que assumia a fé e o senso comum como referentes do conhecimento válido. Para se contrapor a essa perspectiva, tomou a natureza como referente e a observação de seus movimentos, de forma intensamente controlada, como estratégia para a produção de conhecimento. Procurou banir as interpretações subjetivas, matematizando o mundo. Na modernidade, todo o conhecimento parte da constatação objetiva e da incidência dos fenômenos, medida por procedimentos que geraram o reconhecido método científico. A frequência e a constância dos fenômenos é que garantem o rigor da ciência, assim como a neutralidade em sua produção. Afirma, assim, a dicotomia entre sujeito e objeto; corpo e mente; natureza e cultura; teoria

e prática; subjetividade e objetividade. O conhecimento, para ser científico, independe do sujeito que o produz e deve ser matematicamente sustentado. Sob essa concepção, o avanço das ciências naturais foi indiscutível, mas o afastamento das questões axiológicas produziu efeitos negativos. A exploração dos recursos naturais em nome do progresso impactou fortemente a saúde do planeta e da humanidade e estimulou um fosso entre o desenvolvimento de alguns à custa de tantos outros.

Entender o impacto dos preceitos da ciência moderna sobre a educação escolarizada é fundamental para analisar as práticas de ensinar e aprender, que estão exigindo, como afirma Mato (2016, p. 44), “[...] uma descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela, da nossa própria formação, e das nossas próprias subjetividades”. Defendendo a ideia de que se aprende melhor quando o todo é dividido em partes, os currículos foram compartimentados em disciplinas, com expressivas fronteiras entre estas, afirmando a especialidade como um valor. O conceito de normalidade se instituiu como um referente da organização humana e a média baliza o padrão desejável. Ou seja, o sujeito da aprendizagem é invisível como categoria estruturante dos processos pedagógicos.

Paradoxalmente, mesmo assumindo a observação como referente da produção científica, o produto dessa intervenção sempre teve mais valor do que o processo. Nesse sentido, a educação escolarizada cotidianamente puniu a dúvida e a pergunta. Há, ainda, uma relação de poder entre conhecimentos culturais, pois a fonte explicativa que rege a verdade tem apenas uma origem, aquela que decorre da racionalidade científica, amparada pelo paradigma da ciência moderna.

A aula se constitui num espaço de ordem, desde a organização das classes e dos estudantes até o reconhecimento de que algumas disciplinas são mais importantes do que outras. A carga horária diferenciada revela essa perspectiva. O conhecimento é desprovido de emoções, conflitos e autoria.

Apesar de os discursos pedagógicos colocarem em questão a racionalidade técnica – oriunda da ciência moderna –, as práticas estão longe de rupturas mais consistentes. Há iniciativas pontuais, mas que se debatem em tradições arraigadas.

Se a modernidade cumpriu em muito sua promessa de desenvolvimento, falhou na expectativa da felicidade, pois acirrou a condição social da diferença e não soube tratar das questões subjetivas dos seres humanos.

Os indicadores de esgotamento do paradigma da racionalidade e das promessas da modernidade provocaram novos movimentos culturais que se instituíram na busca de respostas para as questões existenciais. No Brasil, a eclosão de uma reflexão mais ampla em torno de alternativas sociais e educativas coincidiu com a abertura política vivida a partir dos anos 1980 do século passado.

A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajuda a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade. Compreendemos, principalmente, que o diálogo epistemológico está articulado ao diálogo afetivo e que razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem, como anunciaram Freire e Shor (1986).

Entretanto, o predomínio do pensamento moderno continua excluindo aqueles que se distanciam de seus cânones. Se os direitos coletivos impuseram políticas

mais democratizadas de acesso aos bancos acadêmicos, os currículos e as práticas pedagógicas pouco levam em conta experiências para descolonizar, diferenciar e/ou interculturalizar a educação superior na América Latina. O conceito de qualidade

é forjado por discursos transnacionais de um tipo de excelência acadêmica imaginariamente desterritorializada, com poucas alusões ao caráter socialmente heterogêneo e culturalmente diverso das também diversas sociedades latino-americanas. (Mato, 2016, p. 41).

Segunda condição

O segundo aspecto a considerar refere-se à crescente ampliação das tecnologias digitais e sua implicação nas formas de ensinar e aprender nos espaços acadêmicos.

Por muitos séculos, houve o reconhecimento das instituições escolarizadas como aquelas às quais a sociedade outorgava o direito de transmitir a cultura socialmente acumulada, de geração a geração. Com a desvalorização dos saberes da experiência e a supremacia da teoria sobre a prática, o conhecimento válido foi progressivamente compreendido como o que está nos livros ou no discurso dos cientistas e professores.

Há poucas décadas essa perspectiva foi perdendo força. A rapidez com que esse processo se instituiu atrapalha, ainda, aqueles que adentram a aula cotidianamente. O avanço da tecnologia digital atingiu a educação escolarizada no seu âmago: não mais é preciso frequentar os bancos escolares e acadêmicos para ter acesso à informação.

É certo que historicamente as organizações escolares tiveram outras funções relativas à socialização das crianças e jovens. Valores, hábitos e atitudes sempre foram considerados como seus objetivos. Posições que louvam essa função social coexistem com as que criticam o poder regulatório que se instituiu nesse contexto. As teorias da reprodução alertaram para como a escola é parte do processo de manutenção da ordem social e econômica e os estudos de Foucault (1994) deram visibilidade aos processos de governo que ocorrem em diferentes espaços institucionais, inclusive a escola.

Mesmo assim, dado que os espaços educativos envolvem seres humanos em convivência, não há como desconsiderar os processos formativos que dela derivam e das formas de ver o mundo. Freire (1981) enfatizou a dimensão política da educação, pois é algo intrínseco ao ato humano de educar.

Essas considerações têm o intuito de trazer à cena a discussão do papel da educação escolarizada, pois dessa compreensão deriva sua importância no cenário contemporâneo. Se for mantida a perspectiva histórica de ser guardião do conhecimento sistematizado, assumindo-se como principal fonte de disseminação da informação, está fadada à progressiva extinção. A revolução tecnológica em velocidade espantosa coloca a informação à disposição de todos os que tiverem curiosidade por ela.

Então, é possível pensar na extinção das instituições educativas? Essa provocação tem sido um dos motivos do destaque dado à inovação, atualmente, nos

discursos educacionais. Muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema. É preciso reinventar o papel da escola e da universidade nesse novo contexto, e uma das razões que sustentam esse intento é assumir que há diferença entre informação e conhecimento. A informação resulta da exposição mais ou menos sistematizada do avanço da ciência e da experiência humana que gera um conjunto explicativo sobre determinado fenômeno. É generalista e se destina a favorecer a base que contribui para o avanço da ciência. O conhecimento, entretanto, é mais complexo, pois assume a subjetividade como um valor. O conhecimento deriva de um ato pessoal, autobiográfico, como afirma Santos (1988), no qual o sujeito interfere e ressignifica a informação, segundo suas formas de ver o mundo e a finalidade de sua aprendizagem. Cada aprendiz interage com a informação a partir de suas estruturas cognitivas, culturais e emocionais e, então, constrói seu conhecimento. Como aprendemos com a Oficina das Pessoas, de Chico dos Bonecos,

a inteligência dos estudantes é como a semente da árvore que entra na terra. A semente ainda não é árvore, mas a árvore já está na semente. Com a luz, o calor e a umidade, a semente, agasalhada na terra, se desdobra em raízes e folhas e despertam flores e frutos. O que nós fazemos como professores? Ensinamos a inteligência a aprender. (Marques, 2009, p. 28).

Essa perspectiva altera a tradicional visão do papel da instituição escolarizada e, por conseguinte, do professor. Não é preciso mais que ela mantenha a condição de transmissora das informações, mas sim que se estabeleçam *pontes* entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento. Nesse cenário, há significativas mudanças no papel do professor, que, mais do que um erudito, precisa articular a informação e o sujeito aprendiz.

A rapidez com que a tecnologia digital expõe as informações também atingiu as instituições, especialmente as universidades, em sua tradicional missão de guardião do conhecimento. Afastando-se do paradigma moderno das verdades e leis universais, é preciso interagir com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e passível de mudança. A certeza, acarinhada pela avaliação escolar, a resposta única e certa, exigida dos alunos por meio de repetições do que diz o professor ou o livro, perde sentido. Ao contrário, a dúvida é reconhecida como o motor da geração de informações e do conhecimento dos sujeitos. O professor, acostumado a pedir respostas de seus alunos, tem de aprender a estimular e a valorizar a pergunta. Tem de ensinar a perguntar. Precisa incorporar a dúvida como um valor, o que altera substancialmente o papel que desempenhou na história da profissão.

Não há como sustentar o divórcio entre a educação escolarizada e a tecnologia da informação. E essa condição vem exigindo muito das instituições e dos professores, não como apologia inovadora para todas as tradições, mas por poder ser provocadora de uma mudança epistemológica que exige investimento, para além dos aparatos anunciados pela implantação de laboratórios de informática. Certamente, eles são necessários, mas não garantem uma mudança na cultura do ensinar e do aprender.

Terceira condição

O terceiro impacto atinge, principalmente, a educação superior pela sua condição de formação profissional. Trata-se das mudanças no mundo do trabalho, da fluidez das tradicionais profissões e da imprevisibilidade dos trajetos que, nessa área, enfrentarão os atuais estudantes.

É corrente a constatação de que forças de diferentes naturezas vêm alterando profundamente as relações de trabalho num mundo que, nas palavras de Baumann (2007), assume a *modernidade líquida*. Para o autor, essa condição impacta profundamente os processos de formação. O conhecimento que hoje se constrói pode não mais ser útil daqui a muito pouco tempo, com profundas repercussões nas trajetórias dos sujeitos, mesmo no contexto de uma mesma profissão. Tecnologias ficam obsoletas com uma rapidez incrível e o apelo da atualização constante é elemento de mais-valia, ao mesmo tempo que resulta numa condição emocional estressante.

Tratamos com uma geração que adivinha insegurança no seu futuro profissional, que confia pouco nos conhecimentos que a educação superior lhe aporta e precisa apostar na capacidade de continuar aprendendo. Os cursos de graduação já não conferem as condições de disputa no mundo do trabalho. Prolonga-se o período de formação, quase como uma perspectiva indispensável. O discurso da educação para toda a vida, importante quando se pensa na condição potencial da trajetória dos sujeitos, passou a ser uma pressão que contrapõe a desqualificação ao sucesso profissional. A noção de empregabilidade prevê que cada pessoa seja responsável pela aquisição e manutenção das suas próprias competências. Significa, de acordo com Dubar (2006, p. 99), “[...] manter-se em estado de competência no mercado (como nos mantemos em boa forma física) para poder ser, talvez um dia, contratado para determinada missão”. Essa condição vem produzindo uma crise da identidade profissional, com a dissolução do que o autor chama de *comunidades de ofícios* (p. 102 – grifo do autor).

Muitos egressos atuam em áreas diferentes da sua formação inicial. Não mais é esta necessariamente o referente nas suas carreiras, mas sim “o que aparece” nas restritivas oportunidades de trabalho. Nessa condição, valorizam aprendizagens mais ecléticas e a capacidade acadêmica de transferência de conhecimentos. Dão importância às habilidades de continuar aprendendo e de compreensão mais alargada do mundo. Compreendem que a sociedade não é hegemônica e clamam por mudanças na direção de uma sociedade mais justa, que incorpora o valor da diferença e da igualdade. Ao mesmo tempo, vai se perdendo a dimensão coletiva do trabalho, acirrando-se a competitividade.

Então vale perguntar: como os currículos acadêmicos estão refletindo sobre esta realidade? Que concepção de conhecimento vem presidindo suas formulações? É importante adequar-se sem críticas ao modelo dominante? É possível resistir?

No campo da pedagogia universitária permanecem questões não resolvidas. Como relacionar ensino, pesquisa e extensão no âmbito da graduação, como prediz o construto constitucional? O que significa democratizar a educação superior, se

tomarmos a perspectiva da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010)? O que essa premissa tem a ver com a formação acadêmica diante das transformações do mundo do trabalho?

Levantar esses três pontos de tensão não significa explorar a totalidade dos desafios que se apresentam à educação escolarizada. O intuito foi pontuar aspectos que estimulam a reflexão sobre a pedagogia universitária e seus desdobramentos no campo do currículo e das práticas de ensinar e aprender. A partir deles, dialogo com resultados de estudos que temos coordenado sobre o tema, especialmente sobre as inovações pedagógicas, procurando ampliar as possibilidades em torno de tão importante foco.

Falar em inovação é falar de quê?

Dada a polissemia do termo inovação e de sua apropriação pelas diferentes posições políticas no contexto atual, apresento a compreensão que tem orientado nossos estudos, com base principal no pensamento de Boaventura de Sousa Santos e nas investigações organizadas por Lucarelli (1994, 2009) e Leite *et al.* (1999).

A partir dessa base teórica, assumimos, enquanto um coletivo de estudos e pesquisas, a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. 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, p. 346), a “*inquiétude*” em *energia emancipatória*. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos.

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes em apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Os estudantes também manifestam essa condição cultural. Como raramente viveram experiências significativas que se distanciam dos rituais escolares tradicionais, neles depositam sua confiança e, muitas vezes, resistem às inovações, dividindo com os professores e as instituições a condição de reforço das práticas existentes.

Movimentos reflexivos nessa direção têm se constituído num desafio para o campo da pedagogia universitária. Experiências vêm sendo realizadas e sendo objeto de pesquisa e análises. Não há modelos universais para protagonizar esse processo. A melhor forma de alicerçar novas construções é incorporar uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem.

A aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que explode as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas. Essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva.

O currículo também se insere numa perspectiva reflexiva importante. Não mais entendido como um somatório de disciplinas seguindo a lógica da organização clássica do conhecimento científico, o currículo assume a perspectiva epistemológica que altera a relação entre teoria e prática, tomando a primeira como estruturante da segunda, quebrando a lógica da monocultura do saber. É necessário que uma

[...] credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente o saber científico. (Santos, 2004, p. 790).

Os esforços para a democratização da educação superior têm sido recorrentes no mundo inteiro e, em especial, nos países em desenvolvimento como o Brasil. A compreensão da educação como um direito tem pressionado espaços públicos e privados a investirem no acesso ampliado aos bancos universitários. No caso do Brasil, a última década ampliou e interiorizou a rede pública de educação superior, com visíveis avanços de oportunidades. As políticas de democratização têm incorporado medidas importantes relacionadas ao ingresso e à permanência da população jovem na universidade, em especial o que decorre de estratos mais vulneráveis social e economicamente. Ampliaram-se as chamadas políticas de assistência estudantil que têm expressivo papel para o alcance da meta da inclusão. Políticas de cotas étnicas e de origem escolar vão alterando os públicos que compõem os *campi* universitários. Trata-se de medidas fundamentais para alcançar os objetivos da democratização.

Entretanto, pouco se discute o processo de democratização pelo conhecimento, envolvendo a mudança paradigmática nos currículos e nas formas de ensinar e aprender. Tanto os conteúdos são tomados e organizados a partir da racionalidade técnico-científica como as formas metodológicas se mantêm pouco permeáveis a uma ruptura com os cânones tradicionais. Esse compromisso incluiria a incorporação do que Santos chama de *epistemologia das ausências*, ou seja, considerar diferentes formas de conteúdo válido e contribuir para um amálgama de saberes comprometidos com a mudança social. Para o autor,

a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia dos saberes [...]. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e disputa epistemológica entre diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo que orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. [...] (Santos, 2004, p. 790 – grifo nosso).

Olhar os currículos universitários por essa ótica pressupõe uma especial ruptura com a organização do conhecimento acadêmico tradicionalmente orientador da prática. Esse esforço estaria, de forma mais aproximada, materializando o discurso da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Se a pesquisa deve orientar o ensino, é preciso tomar seus pressupostos como estruturantes da organização dos conteúdos curriculares. A pesquisa tem a dúvida como referente da sua possibilidade. E essa pressupõe a capacidade da pergunta, que, por sua vez, decorre de uma leitura da prática de um campo de conhecimento. Portanto, a estrutura tradicional dos currículos baseados na ideia de que a teoria precede a prática, se afasta da possibilidade do ensino com pesquisa e despreza os conhecimentos empíricos como matriz da aprendizagem significativa.

A partir dessa reflexão, é possível inferir que tomamos a ideia de inovação como ruptura paradigmática. No campo do currículo significa inverter a relação teoria e prática, incorporando os princípios da pesquisa nas formas de ensinar e aprender, assumindo a compreensão da ecologia dos saberes e da sociologia das ausências, tão bem explicitada por Boaventura de Sousa Santos.

No contexto da aprendizagem e do ensino, alarga-se a compreensão da aula, que não se restringe ao espaço arquitetônico tradicional. Trata-se de incorporar uma práxis inventiva que, de acordo com Lucarelli (1994, p. 14), inclui “[...] sempre a produção de algo novo, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de natureza prática como teórica”. Rompe com a repetição de esquemas anteriormente construídos e assimilados como se fossem universais e descontextualizados.

Dialogando com os docentes e compreendendo as experiências que protagonizam

Nossas pesquisas têm sido o suporte para a teorização das práticas. Apresentemos, pois, os resultados dessas pesquisas, publicados anteriormente (Cunha, 2006, 2015).

A análise das experiências relatadas por professores vem favorecendo a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Há experiências:

- a) de amplitude macro e de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos;
- b) que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias;

- c) que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem;
- d) que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa;
- e) que procuram articular diretamente a teoria à prática;
- f) que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais;
- g) que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes;
- h) que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas;
- i) que estimulam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória; e
- j) que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida na tese de Lucarelli (2003, p. 130), a qual afirma que,

em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras.

Compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço na direção de uma ruptura paradigmática.

Para a análise das experiências elencadas em diversos cursos de graduação, foram tomadas as categorias de análise anteriormente mencionadas. Para melhor compreensão dessas categorias, é importante uma reflexão analítica sobre cada uma delas.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido, é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado por meio da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica, que une sujeito e objeto.

A *gestão participativa* constitui-se numa outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras. Nela, os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Nesse sentido, há uma quebra da estrutura vertical de poder, responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas. A gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. A gestão participativa requer atitudes reflexivas perante o conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para lidar com a complexidade.

A *reconfiguração dos saberes* constitui-se em uma categoria-chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, pois requer a anulação ou a diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna. Se essa se sustentava na classificação e na dicotomização dos seres e dos saberes, o que se propõe como novo é o abandono das estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos. Fundamentalmente, o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

A *reorganização da relação teoria/prática* é, provavelmente, o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rompem com a lógica acadêmica tradicional. Nesta, a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa sobre esta. Assumindo que o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica.

No sentido da ruptura, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. Ela nasce da leitura da realidade, portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria em sua interface constitutiva consiste num eixo fundante da inovação paradigmática.

Outra característica da inovação pedagógica se manifesta pela *perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida*. Refere-se, especialmente, à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender. Em geral, a perspectiva orgânica está ligada à categoria da gestão participativa, pois requer uma

forma de pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação.

A *mediação* é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento. A mediação pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a este pelo indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção.

O *protagonismo* assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que, pela primeira vez, o descobre a partir da sua condição experiencial.

Conclusão

A reflexão sobre as categorias que vêm orientando nossos estudos acerca das inovações na prática pedagógica da educação superior tem o sentido de explicitar a referência substancial que preside a análise dos achados. Certamente, essas práticas envolvem múltiplos saberes e descrevê-las em sua complexidade se constitui num desafio. Nosso esforço tem sido de, tendo por base situar a condição, compreender as práticas a partir da teoria, de forma que possam incidir no campo da pedagogia universitária e na formação de professores.

Exigências que transgridem o espaço acadêmico são, normalmente, também transgressoras do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico, pois o mundo é complexo, contraditório, denso, multidisciplinar, exigindo soluções de muitas naturezas, ao mesmo tempo. Nele se pode e se deve desenvolver projetos, onde há que se jogar com os imprevistos e singularidades dos momentos. Talvez sejam esses os grandes impulsionadores das inovações.

Referências bibliográficas

- BARNETT, R. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BAUMANN, Z. *Vida líquida*. São Paulo: Zahar, 2007.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.
- CUNHA, M. I. da. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.
- CUNHA, M. I. da. *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2015.
- FOUCAULT, M. *The order of things: an archaeology of human sciences*. New York: Vintage, 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEITE, D. et al. *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- LUCARELLI, E. *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1994. (Serie Cuadernos de Investigación). Disponível em: <<https://edicioninvestiga.wikispaces.com/file/view/11425+LUCARELLI-+Teoria+y+practica+como+innovacion+en+docencia,+investigacion+y+actualizacion+ped.pdf>>.
- LUCARELLI, E. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.
- LUCARELLI, E. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Mino y D'Ávila, 2009.
- MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitas coisas, poucas palavras: a oficina do professor Comênio e a arte de ensinar e aprender*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- MATO, D. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, V. M. *Interculturalizar*,

descolonizar e democratizar: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 38-63.

READINGS, B. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

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

SANTOS, B. de S. Da ideia da universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF>.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

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

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-815.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2010.

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Fez parte da Comissão de Assessoramento da CAPES para a área da Educação (2000-2005) e do Comitê Assessor do CNPq na área da Educação (2011-2013).

mabel@unisinos.br

Recebido em 22 de setembro de 2016

Aprovado em 19 de outubro de 2016