

Inovação pedagógica no ensino superior

Flávia Wagner
Maria Isabel da Cunha
(Organizadoras)

Alberto

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Inovação pedagógica
no ensino superior

Flávia Wagner
Maria Isabel da Cunha
(Organizadoras)

Em
Aberto



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)

Carla D'Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br

REVISÃO

Português

Andréa Silveira de Alcântara
Douglas da Silva Jorge
Elenita Gonçalves Rodrigues
Jair Santana de Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Luciana De Camillis Postiglioni
Maria Aparecida Cruz de Oliveira
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês

Hudson Cogo Moreira
Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

Espanhol

Jessyka Vásquez
Soledad del Carmen Díaz Courbis

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Clarice Rodrigues da Costa
Daniela Ferreira Barros da Silva
Tiago de Almeida Silva

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Capa Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

ESTAGIÁRIOS

Pedro Henrique Santos Moraes
Tatyana Alves Conceição

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.500 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep
OEI

Latindex
Edubase/Unicamp

Diadorim IBICT
PKP

Eletronische

Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Publicada *online* em 27 de dezembro de 2019.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Qual a importância de inovar no ensino superior?

Flávia Wagner (Unisul)

Maria Isabel da Cunha (UFPel) 19

enfoque

Qual é a questão?

Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior

Flávia Wagner (Unisul)

Maria Isabel da Cunha (UFPel) 27

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Trajetória da pedagogia universitária e formação de
professores para o ensino superior no Brasil

Marcos Tarciso Masetto (PUC-SP)

Cecilia Gaeta (PUC-SP) 45

Inovação nas práticas da educação superior: as vozes de docentes-pesquisadores Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Unemat) Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)	59
Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico? Maria do Socorro Carneiro de Lima (UFPA)	79
Professores do ensino superior ante o “novo” perfil de estudantes oriundos do Sistema de Seleção Unificada: inovações ou rearranjos? Beatriz Boéssio Atrib Zanchet (UFPeI) Paula Trindade Selbach (Unipampa) Thomaz Klug Brum (UFPeI)	91
Reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional Sandra Regina Soares (Uneb) Dayse Lago de Miranda (Uneb)	105
A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro Ruby Mara Munhóz de Andrade (Unipampa) Marília Costa Morosini (PUC-RS) Daniela Oliveira Lopes (Unipampa)	117
El Procedimiento CG-CEA como estrategia innovadora que fusiona la formación de los docentes y el diseño curricular por competencias en instituciones de educación superior Laura Lodeiro Enjo (PUCMM, República Dominicana)	133
Avaliação da aprendizagem: um olhar a partir da concepção de estudantes da educação superior Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza (UCS) Celia Maria Fernandes Nunes (Ufop)	149

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Diálogo sobre la innovación pedagógica en la enseñanza superior:

prácticas posibles

Elisa Lucarelli (UBA, Argentina)

entrevistada por

Maria Jose Batista Pinto Flores (UFMG) **171**

resenhas

Inovação na universidade e o papel da assessoria pedagógica

Maria Antonia Ramos de Azevedo (Unesp Rio Claro)

Ligia Bueno Zangali Carrasco (Unesp Rio Claro) **185**

BROILO, Cecília Luiza. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. 264 p.

Inovação e protagonismo na universidade

Sheila Fagundes Goulart (UFMS)

Dóris Pires Vargas Bolzan (UFMS) **191**

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre inovação pedagógica no ensino superior

Karla Leonora Dahse Nunes (Unisul) **199**

avaliadores ad hoc 2019 **207**

números publicados **211**

summary

presentation

What is the importance of innovating in higher education?

Flávia Wagner (Unisul)

Maria Isabel da Cunha (UFPeI) 19

focus

What's the point?

Eight pedagogical innovation assertives in higher education

Flávia Wagner (Unisul)

Maria Isabel da Cunha (UFPeI) 27

points of view

What other experts think about it?

The trajectory of university pedagogy and professor training for higher education in Brazil

Marcos Tarciso Masetto (PUC-SP)

Cecilia Gaeta (PUC-SP) 45

Innovation in higher education practices: opinions of professor-researchers Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Unemat) Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)	59
Information and communication technologies in higher education: breaking from the traditional educational model or technological fetishism? Maria do Socorro Carneiro de Lima (UFPA)	79
Professors faced with the “new” kind of students that come from the Unified Selection System: innovations or rearrangements? Beatriz Boéssio Atrib Zanchet (UFPEl) Paula Trindade Selbach (Unipampa) Thomaz Klug Brum (UFPEl)	91
Teachers’ reflection on their pedagogical practice: implications for their professional development Sandra Regina Soares (Uneb) Dayse Lago de Miranda (Uneb).....	105
University extention in the perspective of the gathering university Ruby Mara Munhóz de Andrade (Unipampa) Marília Costa Morosini (PUC-RS) Daniela Oliveira Lopes (Unipampa)	117
The CG-CEA Procedure as an innovative strategy that fuses teacher training and curricular design by competencies in higher education institutions Laura Lodeiro Enjo (PUCMM, Dominican Republic).....	133
The assessment of learning: a perspective derived from the conception of higher education students Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barbosa (UCS) Celia Maria Fernandes Nunes (Ufop)	149

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

Dialogue on pedagogical innovation in higher education: possible practices Elisa Lucarelli (UBA, Argentina) interviewed by Maria José Batista Pinto Flores (UFMG).....	171
---	------------

reviews

Innovation in higher education and the role of pedagogical advice

Maria Antonia Ramos de Azevedo (Unesp Rio Claro)

Ligia Bueno Zangali Carrasco (Unesp Rio Claro)..... **185**

BROILO, Cecília Luiza. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. 264 p.

Innovation and protagonism in the university

Sheila Fagundes Goulart (UFMS)

Doris Pires Vargas Bolzan (UFMS) **191**

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on pedagogical innovation in higher education

Karla Leonora Dahse Nunes **199**

ad hoc peer reviewers 2019 **207**

published issues **211**

sumario

presentación

¿Cuál la importancia de innovar en la educación superior?

Flávia Wagner (Unisul)

Maria Isabel da Cunha (UFPel) 19

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Ocho asertivas de innovación pedagógica en la educación superior

Flávia Wagner (Unisul)

Maria Isabel da Cunha (UFPel) 27

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

La trayectoria de la pedagogía universitaria y formación de profesores para la educación superior en el Brasil

Marcos Tarciso Masetto (PUC-SP)

Cecilia Gaeta (PUC-SP) 45

Innovación en las prácticas de la educación superior: las voces de docentes-investigadores Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Unemat) Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)	59
Tecnologías de información y comunicación en la educación superior: ¿ruptura con el modelo tradicional de enseñanza o fetichismo tecnológico? Maria do Socorro Carneiro de Lima (UFPA)	79
Profesores de educación superior ante el “nuevo” perfil de estudiantes del Sistema de Selección Unificada: ¿innovaciones o reajustes? Beatriz Boéssio Atrib Zanchet (UFPel) Paula Trindade Selbach (Unipampa) Thomaz Klug Brum (UFPel)	91
Reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica: implicaciones para su desarrollo profesional Sandra Regina Soares (Uneb) Dayse Lago de Miranda (Uneb)	105
La extensión universitaria desde la perspectiva de la universidad del encuentro Rubya Mara Munhóz de Andrade (Unipampa) Marília Costa Morosini (PUC-RS) Daniela Oliveira Lopes (Unipampa)	117
El Procedimiento CG-CEA como estrategia innovadora que fusiona la formación de los docentes y el diseño curricular por competencias en instituciones de educación superior Laura Lodeiro Enjo (PUCMM, República Dominicana)	133
Evaluación del aprendizaje: una mirada desde la concepción de los estudiantes de la educación superior Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza (UCS) Celia Maria Fernandes Nunes (Ufop)	149

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

Diálogo sobre la innovación pedagógica en la enseñanza superior:
prácticas posibles

Elisa Lucarelli (UBA, Argentina)

entrevistada por

Maria José Batista Pinto Flores (UFMG) **171**

reseñas

Innovación en la universidad y el rol de la asesoría pedagógica

Maria Antonia Ramos de Azevedo (Unesp Rio Claro)

Ligia Bueno Zangali Carrasco (Unesp Rio Claro) **185**

BROILO, Cecilia Luiza. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. 264 p.

Innovación y protagonismo en la universidad

Sheila Fagundes Goulart (UFMS)

Doris Pires Vargas Bolzan (UFMS) **191**

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre innovación pedagógica en
la educación superior

Karla Leonora Dahse Nunes (Unisul) **199**

evaluadores ad hoc 2019 **207**

números publicados **211**

apresentação

Qual a importância de inovar no ensino superior?

Flávia Wagner

Maria Isabel da Cunha

O tema da qualidade da educação superior vem sendo objeto de estudos e pesquisas, sempre no enquadramento de uma visão política e pedagógica. São muitos os desafios a enfrentar, especialmente para uma universidade que se democratiza em termos de acesso e, ao mesmo tempo, enfrenta a necessidade de produzir ciência e tecnologia que deem respostas ao desenvolvimento social sustentável. São situações que interpelam a educação superior e provocam o discurso das inovações. São elas necessárias para repensar as práticas históricas que sustentaram o prestígio social das universidades, mas que, frente aos novos contextos, se veem na emergência de encontrar alternativas para os distintos cenários. Entre estes se impõe com especial importância a qualidade do ensino, que marca a formação dos estudantes para a profissionalização e para a cidadania

Especialmente a partir da última década do século 20, os estudos que envolvem a pedagogia universitária começaram a ter expressão no campo educacional, tanto em quantidade como em qualidade. As instituições de ensino superior perceberam isso como necessário para sustentar uma prática pedagógica que respondesse aos novos e desafiadores cenários. Constata-se, pois, que os estudos sobre políticas e práticas referentes à inovação pedagógica no ensino superior são emergentes e objeto de especial interesse.

O conceito de inovação exige uma explicitação contextual e, no caso da perspectiva que sustenta os estudos aqui apresentados, afasta-se da concepção mercadológica e descontextualizada, que permite amplas generalizações. Seu emprego aqui entende a inovação como ruptura paradigmática que tem compromisso

com uma dimensão política e socialmente referenciada e articula redes de pessoas, ferramentas, conhecimentos científicos e tecnológicos que produzem significados interdisciplinares e transdisciplinares sobre a compreensão da realidade. A inovação pedagógica se alicerça na reflexão sobre as formas de ensinar e de aprender, incluindo conhecimentos sobre as estratégias educativas num contexto que é cultural e situado. Nessa perspectiva, algumas questões podem estimular reflexões com significado, tais como: o que é inovação pedagógica e quais as concepções em debate? Quais demandas das políticas nacionais se referem à inovação pedagógica no ensino superior? Quais práticas são significativas na docência e na gestão universitária? Quais são os movimentos e espaços significativos nacionais e internacionais a favor da inovação no ensino superior?

Os estudos que seguem nos ajudam a refletir sobre esses temas e ampliam a discussão sobre as diferentes perspectivas de inovação no ensino superior. São nove artigos que debatem as assertivas de inovação pedagógica, os currículos inovadores, as políticas de avaliação e inovação, a inovação no trabalho docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação, o perfil dos estudantes, as práticas pedagógicas inovadoras, a curricularização da extensão universitária, a formação continuada dos docentes e a avaliação da aprendizagem. Além desses temas, foram realizadas duas resenhas, “Inovação na universidade e o papel da assessoria pedagógica” e “Inovação e protagonismo na universidade”. Há, também, uma entrevista sobre a inovação pedagógica no ensino superior e as práticas alternativas. Por último, a bibliografia comentada, para aqueles que desejam se aprofundar no tema deste número da revista *Em Aberto*. O objetivo é motivar docentes e outros profissionais a refletirem sobre os seus contextos pedagógicos na educação superior.

Para melhor compreensão do conteúdo, começamos com a seção Enfoque. O texto de Maria Isabel da Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel), e Flávia Wagner, da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), apresenta “Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior”, identificando suas características e impactos na prática pedagógica em espaços universitários. Mesmo sem pretensão de esgotar o tema, as autoras contribuem com uma sistematização que favorece a construção de indicadores para a análise das práticas e a pesquisa na área.

A seção Pontos de Vista inicia com o texto de Marcos Tarciso Masetto e Cecilia Gaeta, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), denominado “Da aula expositiva aos currículos inovadores: trajetória e desenvolvimento da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior”, que analisa criticamente a trajetória, nos últimos 60 anos, da pedagogia universitária, relacionada à formação dos docentes do ensino superior. Ou seja, como a pedagogia afetou as aulas universitárias, as mudanças curriculares e os programas de formação de docentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, que possibilitou a identificação e o estudo das mudanças por épocas.

O artigo seguinte apresenta parte dos resultados da pesquisa “Inovação nas práticas da educação superior: as vozes de docentes-pesquisadores”, desenvolvida em uma universidade estadual, a respeito do conceito de inovação pedagógica, que sustenta suas práticas. A pesquisa envolveu o exame dos currículos Lattes de

pesquisadores de quatro áreas do conhecimento (educação, linguística, ciências ambientais e genética e melhoramento de plantas) e o desenvolvimento de entrevistas com os docentes/pesquisadores, analisadas com o recurso do *software* webQDA, enfocando a categoria *inovação e produção de conhecimento*. As autoras, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), e Denise Balarine Cavalheiro Leite, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluem que a produção de um conhecimento inovador se vincula às necessidades das comunidades locais e a elas retorna, com a intencionalidade manifestada pelos docentes de contribuir para a melhoria de vida dos sujeitos e, como consequência, para o desenvolvimento econômico e social.

O tema das tecnologias educacionais e sua relação com a inovação pedagógica é objeto da contribuição de Maria do Socorro Carneiro de Lima, da Universidade Federal do Pará (UFPA), no artigo "Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico?". Afirma a autora que a incorporação de novas tecnologias no ensino superior não pressupõe necessariamente práticas inovadoras. Entretanto, estas podem ocorrer, desde que a utilização de tecnologias de informação e comunicação esteja alicerçada em novas concepções de conhecimento, de docência e de aluno, modificando o conjunto de elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem tradicional.

O campo das políticas públicas para o ingresso nas universidades federais estimulou o sexto estudo, denominado "Professores do ensino superior ante o 'novo' perfil de estudantes oriundos do Sistema de Seleção Unificada: inovações ou rearranjos?", de Paula Trindade Selbach, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Thomaz Klug Brum e Beatriz Boéssio Atrib Zanchet, ambos da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). O objetivo foi compreender como os docentes desenvolvem suas práticas perante a diversidade de perfis de alunos de distintas regiões e diferentes culturas, agora presentes na aula. Para tal, foram entrevistados 12 professores de duas universidades do sul do Brasil. Os autores discutem os resultados, os quais revelaram que os docentes, ao identificarem essas questões, não necessariamente conseguem reestruturar sua prática no sentido da inovação, mas desenvolvem nela ações pontuais de rearranjos.

A seguir, Sandra Regina Soares e Dayse Lago de Miranda, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), apresentam o artigo "Reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional", que traz narrativas sobre experiências pedagógicas inovadoras publicadas na *Série Práxis e Docência Universitária*. O objetivo foi identificar a percepção dos docentes autores de artigos sobre suas práticas e aprendizagens, especialmente em função da reflexão à qual foram provocados, destacando-se: a abertura para a pessoa do estudante e seu engajamento consciente, a resignificação de crenças e pressupostos, a valorização do trabalho coletivo e o reconhecimento de sua própria produção autoral. O processo dialogado e problematizador, incentivado por iniciativas institucionais, possibilitou que a maioria dos participantes avançasse para níveis de reflexão mais profundos e vivenciasse o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

O tema da extensão universitária foi analisado num contexto de inovação por Rubya Mara Munhóz de Andrade (Unipampa), Marília Costa Morosini (UFRGS) e Daniela Oliveira Lopes (Unipampa) no artigo “Extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro”. As autoras exploram a concepção da “universidade do encontro” para fortalecer a relação entre ensino, pesquisa e extensão, além de viabilizar práticas pedagógicas renovadas na educação superior. Mediante pesquisa de abordagem qualitativa, foram identificados traços da “universidade do encontro”, seus desafios e relevância. Constatou-se que a extensão nos cursos de graduação favorece o surgimento do aluno e do professor reflexivos e pesquisadores, que aliam conhecimentos científicos e experiência.

Integrando uma perspectiva ibero-americana, a pesquisadora Laura Lodeiro Enjo, da Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM, República Dominicana), contribui com o texto “El Procedimiento CG-CEA como estrategia innovadora que fusiona la formación de los docentes y el diseño curricular por competencias en instituciones de educación superior”, afirmando que seu propósito foi apresentar os passos do procedimento, sua dinâmica interna, intencionalidades formativas em cada momento e algumas conclusões derivadas de sua implementação na PUCMM. Para validar a experiência, a autora apresenta os resultados de pesquisa realizada com instrumentos do tipo Likert, aplicada aos participantes para compreender suas percepções sobre o processo vivido. Também ressalta que os resultados indicaram que o potencial formativo da proposta de desenho curricular por competências é elevado, na opinião de 85,7 dos participantes, e recomenda a ampliação da metodologia em outros contextos.

No texto “Avaliação da aprendizagem: um olhar a partir da concepção de estudantes da educação superior”, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza, da Universidade Católica de Salvador (UCS), e Célia Maria Fernandes Nunes, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFop), afirmam que conhecer as concepções de avaliação dos estudantes é relevante para se entender e repensar o modo como os docentes adotam práticas avaliativas. As autoras trazem os resultados de uma pesquisa com 511 estudantes dos cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos do 3º ao 8º semestre de uma instituição privada e confessional entre os anos de 2017 e 2018. São identificados os avanços da concepção de avaliação, como: tentativa de ruptura com a abordagem tradicional para uma abordagem formativa/processual; defesa de uma avaliação que envolva a parceria entre professor/estudante e estudante/estudante; sugestão de outros dispositivos avaliativos para além das tradicionais provas escritas. O texto mostra a necessidade de compreender as práticas docente e discente e seus significados para favorecer a autonomia dos estudantes e professores no processo avaliativo.

Na seção Espaço Aberto, a professora Elisa Lucarelli, da Universidade de Buenos Aires, na Argentina, autora de diversos artigos e importantes livros sobre a pedagogia universitária, discorre sobre seus estudos a respeito da inovação pedagógica na educação superior. Com ela interage a professora Maria José Batista Pinto Flores, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenadora do

Projeto Giz¹. A entrevista traz uma interessante interlocução entre duas estudiosas do tema com expressiva prática no campo da pedagogia universitária. Atuando e pesquisando em assessorias pedagógicas, entrevistada e entrevistadora consideram o tema singular e importante para ampliar as inovações pedagógicas como ruptura epistemológica nas formas de ensinar e aprender. A doutora Elisa Lucarelli reforça que é importante apoiar as experiências que os docentes protagonizam, animando-os a realizá-las, estimulando-os a difundi-las e socializá-las, para seguir adiante e perceber que a pequena inovação pode ser o ponto de partida para transformar o ensino.

Na seção Resenhas, duas obras foram analisadas. Na primeira resenha, Maria Antonia Ramos de Azevedo e Ligia Bueno Zangali Carrasco, ambas da Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro) abordam a obra *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*, de Cecilia Luisa Broillo, publicada em 2015. Tendo campo empírico em três universidades do Rio Grande do Sul, a autora analisa as políticas de formação continuada dos docentes e o papel que aí desempenham as Assessorias Pedagógicas Universitárias. Lançando mão de uma pesquisa qualitativa, ouve diferentes sujeitos implicados nos processos e destaca a importância que essas políticas exercem na ampliação e consolidação das inovações pedagógicas e na qualidade da educação superior.

Na segunda resenha, Sheila Fagundes Goulart e Dóris Pires Vargas Bolzan, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), exploram o livro *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*, do espanhol Francisco Ibernón, publicado no Brasil em 2017. O autor afirma que é imperativo transformarmos os processos acadêmicos, em que a transmissão dos conhecimentos, a memorização e a prática unilateral levam ao posicionamento passivo dos estudantes. A possibilidade de avançarmos em direção a uma atividade pautada numa perspectiva relacional, em que estudantes e professores protagonizem os processos de ensinar e de aprender, é a chave de uma dinâmica pedagógica mais eficiente e exitosa, capaz de favorecer a inovação da aula universitária.

Fechando este número, a seção Bibliografia Comentada traz um levantamento de livros, coletâneas, dissertações e teses elaborado por Karla Leonora Dahse Nunes, da Unisul, na expectativa de estimular o leitor a ampliar e aprofundar as abordagens apresentadas nos artigos.

Com esta apresentação, procuramos incentivar os/as leitores/as a percorrerem as páginas deste número da revista *Em Aberto* na expectativa de um diálogo profícuo com todos/as os interessados/as pelo campo da pedagogia universitária e suas inovações.

Flávia Wagner
Maria Isabel da Cunha
Organizadoras

¹ Projeto Giz faz parte da Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Qual é a questão?

enfoque

Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior

Flávia Wagner

Maria Isabel da Cunha

Resumo

27

Com o objetivo de identificar características de inovações pedagógicas consolidadas em estudos e políticas da área da educação, foram abordados estudos que trazem reflexões sobre a pós-modernidade e o impacto na educação. No aspecto metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, e a interpretação trouxe oito indicadores sobre a inovação pedagógica na educação superior: 1) o conceito de inovação pressupõe referenciais; 2) a inovação é estimulada pelos cenários emergentes; 3) a inovação requer mudanças epistemológicas; 4) a inovação pedagógica assume o protagonismo do sujeito; 5) a inovação conta com a reconfiguração de saberes; 6) as tecnologias da informação podem favorecer a inovação; 7) a inovação pressupõe planejamento e avaliação; 8) as tendências de inovação curricular pressupõem: a curricularização da extensão, a educação inclusiva, a internacionalização, o ensino híbrido e as iniciativas de *startups* e laboratórios de inovação. Tais assertivas são entendidas nos estudos como mecanismos de transformação de propostas curriculares, melhorias das práticas de ensinar e aprender e estímulos de mudança no pensamento e nas atitudes dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: currículo; educação superior; ensino-aprendizagem; inovação pedagógica.

Abstract

Eight pedagogical innovation assertives in higher education

Aiming to identify characteristics of pedagogical innovations consolidated in education studies and policies, this article addresses studies that reflects upon postmodernity and the impact on education. Regarding the methodological aspect, the bibliographic research was chosen, and the interpretation brought eight indicators about pedagogical innovation in higher education: 1) the concept of innovation presupposes references; 2) innovation is stimulated by emerging scenarios; 3) innovation requires epistemological changes; 4) pedagogical innovation assumes the subject's protagonism; 5) innovation relies on the reconfiguration of knowledge; 6) information technologies can foster innovation; 7) innovation presupposes planning and evaluation; 8) Curricular innovation trends presuppose: extension curriculum, inclusive education, internationalization, hybrid education and the initiatives of startups and innovation laboratories. Such assertions are understood in the studies as mechanisms for transforming curricular proposals, improvements in teaching and learning practices and prompts for changes in the thinking and attitudes of the subjects involved.

Keywords: curriculum; higher education; pedagogical innovation; teaching and learning.

Resumen

Ocho asertivas de innovación pedagógica en la educación superior.

Con el fin de identificar las características de las innovaciones pedagógicas consolidadas en estudios y políticas en el campo de la educación, se abordaron los estudios que traen reflexiones sobre la posmodernidad y el impacto en la educación. En el aspecto metodológico, se optó por la investigación bibliográfica. La interpretación trajo ocho indicadores sobre la innovación pedagógica en la educación superior: 1) el concepto de innovación presupone referenciales; 2) la innovación es estimulada por escenarios emergentes; 3) la innovación requiere cambios epistemológicos; 4) la innovación pedagógica asume el protagonismo del sujeto; 5) la innovación cuenta con la reconfiguración del conocimiento; 6) las tecnologías de la información pueden fomentar la innovación; 7) la innovación presupone planificación y evaluación; 8) Las tendencias de innovación curricular presuponen: la curricularización de extensión, educación inclusiva, internacionalización, educación híbrida y las iniciativas de startup y laboratorios de innovación. Dichas asertivas se entienden en los estudios como mecanismos para transformar las propuestas curriculares, mejoras en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y estímulos de cambio en el pensamiento y en las actitudes de los sujetos involucrados.

Palabras clave: currículo; educación superior; enseñanza-aprendizaje; innovación pedagógica.

Introdução

As reflexões genuínas em torno da teoria e da prática educativa na universidade ficaram obscurecidas desde a década de 1990 por interesses externos à formação e à investigação (Lucarelli, 2007). A ênfase foi dada aos processos de avaliação e reconhecimento das instituições, programas e cursos, deixando de fora da discussão a preocupação com o que se ensina e como se ensina na universidade. Essa condição agravou a necessidade de esforços e energias voltadas para o campo da didática universitária, interpelada a dar respostas às mudanças decorrentes de contextos emergentes, que estão a exigir novas alternativas para os processos de ensinar e aprender.

Como parte de um cenário histórico e político, a educação superior é afetada pelos movimentos da sociedade em que se situa, seus compromissos, desafios e ideologias. Nossas instituições são afetadas pelas incertezas próprias das mudanças sociais, laborais e econômicas, mas também são marcadas pela perspectiva do conhecimento estável, disciplinar e disciplinado. Muitos professores se dedicam tanto ao conhecimento específico de suas disciplinas que deixam de lado os problemas mais gerais da sociedade e as características de seus estudantes. Em geral, como menciona Maxwell (1987), a epistemologia própria da comunidade acadêmica se orienta inadequadamente, apenas pelas questões cognitivas das disciplinas, e descuida da sabedoria para abordar os problemas concretos da sociedade.

Presenciamos um tempo em que a aprendizagem para a vida social vem sendo compreendida num sentido estrito, produzindo um vocabulário que evidencia a perspectiva pragmática: competências, créditos e perfis de aprendizagens que podem estar anunciando uma visão dos estudantes como produtos e definindo quais são os conteúdos importantes. Para Barnett (2001, p. 70), “as ideias de produto apontam para conotações de finalidades pré-determinadas, de resultados uniformes (...) onde os estudantes são literalmente produtos dos sucessos acadêmicos que vivenciam”. Alerta o autor, entretanto, que esta “não é uma posição desejada para uma verdadeira educação superior, que deve implicar uma resposta ativa do estudante, realizando uma interiorização e um intercâmbio dinâmico até que se aproprie dos pensamentos e ações”.

Tomar os estudantes como produtos é apostar no valor da uniformidade e previsibilidade. Pouco se estimula o pensamento original, na perspectiva compreensiva da informação, da independência intelectual e da responsabilidade pelas próprias opiniões, “condições inerentes à educação superior que deve promover um processo aberto e não a venda de produtos pré-determinados” (Barnett, 2001, p. 71). O autor menciona que, nesse caso, as respostas dos estudantes incluem a diversidade e não serão uniformes, pois as proposições e ações lhe pertencem. Ele alerta que a educação superior contemporânea, se não ficar atenta, corre o risco de conviver com o “vocabulário perdido”, que, para ele, envolve a compreensão, a crítica, a interdisciplinaridade e a sabedoria.

O registro dessas ideias se constitui esteio para a compreensão da realidade complexa em que vivemos, incluindo as transições culturais, sociais e paradigmáticas

que nos interpelam. Há uma consciência geral de que a educação superior vem sendo afetada por diferentes crises, entre elas a paradigmática, a política e a epistemológica. Movimentamo-nos num terreno lodoso, que ora cobra a formação objetiva para o mundo do trabalho, ora requisita a construção de novas perspectivas teóricas e culturais para entender o mundo e com ele interagir. Além disso, há a importante formação para a cidadania, que requer aprendizagem de valores e consciência ecológica. É nesse contexto que proliferam os discursos sobre a necessidade de inovações. Há uma intensa procura de alternativas para avançar na direção de uma educação de qualidade, que possa trazer respostas ao cenário movediço que nos envolve.

Para dar uma condição orgânica ao conteúdo deste texto, organizamos as reflexões sobre o tema das inovações em oito assertivas. Certamente elas se imbricam, mas vale o exercício analítico de suas proposições. Elas não representam o esgotamento do tema, mas desejam ser provocadoras de outras possibilidades de análise que as complementem ou contestem.

Primeira assertiva: o conceito de inovação pressupõe referenciais

São diversos os conceitos sobre a inovação. Para caracterizá-la é preciso esclarecer as bases que a sustentam e a amplitude em que o conceito é utilizado. Por essa razão é que se estabelece a importância de expressar seus pressupostos, afastando-se de implicações simplistas, como sinônimo de modismos. Esclarecer o conceito de inovação deve ser o primeiro passo para seguir essa senda interminável, já que somos seres de mutação e, portanto, sempre sujeitos a novas experiências e circunstâncias.

A palavra inovação está presente em muitos discursos na sociedade contemporânea e vem servindo de mote para alicerçar mudanças; entretanto, é necessário que se faça uma reflexão sistemática e profunda sobre o seu significado estratégico e político. Além disso, as inovações não obedecem a uma única dimensão, ou seja, tanto podem se constituir em microespaços como podem vir sustentando amplas mudanças nos cenários sociais.

Está na base do conceito de inovação a ideia de mudança, ou seja, uma resposta a um cenário que se deseja alterar, melhorar, enriquecer; entretanto, o termo, por si só, não expressa a condição valorativa que lhe dá sustentação. A mesma inovação pode atender a uma determinada expectativa e ter efeito contrário para outra. Essa condição revela que é preciso adjetivar a inovação, explicitando o conceito que ela assume em determinado contexto e a natureza dos avanços que pretende concretizar.

No caso da inovação pedagógica é bastante usual relacioná-la com os recentes aparatos tecnológicos aplicados nos processos de ensinar e aprender. A presença das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo, de fato, interpela as práticas tradicionais de ensinar e aprender, e sugere sua exploração no ambiente escolarizado. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode representar um modernismo interessante, mas se não vier acompanhado de uma mudança nas

formas de entender o conhecimento, não estará, a nosso ver, vivenciando a inovação. Com esse posicionamento, estamos entendendo que, ao mencionar o desejo ou as práticas inovativas, é necessário adjetivá-las com o conceito que dá sustentação ao uso do termo. Não existem inovações neutras, sem intencionalidade, e essa explicitação é que pode dar validade ao seu objetivo.

Como todo objeto de análise, a inovação adquire significado em razão da perspectiva teórica valorativa em que se inscreve. Em seu uso habitual, mostra-se assimilada ao conceito de “mudanças que objetivam o aperfeiçoamento de uma estrutura tal qual é” (Lucarelli; Finkelstein, 2012, p. 65), associando a ela processos que mantêm estilos pedagógicos e integram novos dispositivos no seu desenvolvimento.

Em uma perspectiva didática fundamentada na crítica, a inovação requer traços de multidimensionalidade, que explicitem pressupostos e contextualização, definindo estratégias de intervenção que rompam com estruturas anteriores. As inovações, no âmbito acadêmico, envolvem condições de partilha que levem à melhoria colaborativa da prática docente. Quanto mais for efetiva essa condição, mais “rupturante” será o processo, envolvendo professores e estudantes. Falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos.

Segunda assertiva: a inovação é estimulada pelos cenários emergentes

Por cenários emergentes temos entendido aqueles que vêm alterando a previsibilidade acadêmica até então sentida como adequada e segura. Os processos de democratização do acesso à educação superior, as políticas de inclusão, as cotas sociais, a internacionalização, a curricularização da extensão, a acessibilidade e adaptação de práticas para pessoas com deficiência, a flexibilização curricular, a aprendizagem por competências, são exemplos de processos que têm mudado a geopolítica dos *campi*, numa perspectiva da diversidade de perfis e intencionalidade dos estudantes. As mudanças no mundo do trabalho, que atingem os perfis profissionais, vão impactando os currículos tradicionais na sua estabilidade disciplinar, e o impacto das tecnologias digitais desestabilizam as formas usuais de ensinar e aprender baseadas nas preleções/repetições de conteúdo. Esses são cenários emergentes que estão à espera de inovações pedagógicas.

Nesse sentido, as inovações pressupõem um desequilíbrio entre o realizado e o que se deseja alcançar; nascem de uma necessidade da procura de alternativas que possam responder com mais efetividade ao que é emergente. A principal energia que estimula uma inovação é a condição de dar respostas a cenários que se apresentam como interpeladores de novas soluções. Quando o nível de satisfação é estável, não há espaço para energias inovadoras. É preciso algum desequilíbrio entre o usual, o familiar e uma nova exigência percebida pelos sujeitos, pois quem está satisfeito com o que faz, não tem razões para inovar. No caso da inovação pedagógica

é nítida essa condição. As inovações que se fazem nos currículos ou na aula universitária decorrem de um problema, uma insatisfação, uma necessidade dos atores que ali habitam.

Grande parte dos estudos sobre pedagogia universitária trata da crise de identidade e da profissionalização do trabalho docente. Diante da lacuna apresentada à docência universitária, passam a ser foco das pesquisas no campo da pedagogia universitária: as competências pedagógicas, as necessidades de formação profissional e as inovações pedagógicas (Wagner, 2018). Porém, é preciso ficar distante das tentações do modismo; racionalizar as inovações pedagógicas é compreender que elas fazem parte da história dos sujeitos, dos grupos e das instituições, ou seja, devem ter por base um percurso e um conjunto de práticas que desenvolvam determinado ator ao longo da vida dele. Por essa razão, toda prática inovadora deve ser referenciada a uma cultura e a um contexto (Lucarelli, 2007). Compreende-se que as práticas de inovação pedagógica nascem de situações/temas emergentes, por isso são dinâmicas. Rodrigues (2006, p. 98-108) afirma que tais práticas “não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determina, e uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outras necessidades de inovação”.

Terceira assertiva: a inovação requer mudanças epistemológicas e emocionais

32

O conceito que adotamos de inovação requer uma ruptura epistemológica que altere a compreensão de conhecimento preponderante nos espaços escolarizados, afastando-se da visão dada pela ciência moderna, em que se dicotomizam teoria e prática, ciência e cultura, objetividade e subjetividade, saberes científicos e saberes populares, ciência e existência. Portanto, não se trata apenas de um rearranjo de condições materiais e estruturais, mas pressupõe uma intensa reflexão e postura diante do conhecimento. Dentro dessa concepção emancipadora e crítica, o processo de inovação deve ser profundo, tornando os sujeitos envolvidos agentes de mudança ativos na sociedade.

Mencionar inovações no âmbito pedagógico supõe uma atitude de intervenção e autoria na apropriação do conhecimento que impacta as práticas de ensinar e aprender. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição, por isso, uma energia emancipatória está sempre presente na educação. Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória, não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos (2002), estes podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera as experiências.

Com essa perspectiva, o autor chama a atenção para a importância de analisar a inovação na sua complexidade territorial e temporal. Inovação, na perspectiva da ruptura paradigmática, envolve a incerteza como condição e se afasta das previsões inequívocas. É caminhando que se constrói o caminho, mesmo que este inclua uma direção delineada. Portanto, a inovação pressupõe um acompanhamento que permita a tomada de decisões no processo, distinguindo alternativas de rotas iluminadas pela flexibilidade de estratégias, ainda que mantendo os objetivos.

Cabe ainda ressaltar que a inovação não requer somente mudanças cognitivas, mas se sustenta, também, em aspectos emocionais e aprendizagens colaborativas (Fernandez, 2000). Pressupõe a capacidade de trabalhar coletivamente, de criar climas construtivos de convivência e aprendizagem, de humildade na partilha e de habilidade de prever e superar resistências.

Para estimular essas condições nos estudantes, a inovação exige a consideração da dimensão pessoal ou biográfica do professor, pois colocá-la em prática depende da disposição do educador para a mudança. Pressupõe, ainda, o entendimento de que o professor não aplica um projeto inovador como uma nova metodologia, mas, sim, que ele filtra ou redefine as possibilidades de um trabalho partilhado de acordo com as demandas específicas de seu contexto de atuação.

Quarta assertiva: a inovação pedagógica assume o protagonismo do sujeito

O protagonismo é condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. O protagonismo do sujeito é fortalecido quando assume decisões pedagógicas, quando é desafiado a realizar processos intelectuais complexos que exigem produção acadêmica original e criativa.

O protagonismo, de acordo com Lucarelli (2009, p. 56), “representa a necessidade de ser protagonista de sua própria história e é, neste sentido, uma das necessidades não materiais assumidas como condição e resultante de um processo de transformação dirigido a elevar a qualidade de vida de uma população”. No caso da aula universitária, afirma a autora, é importante assumir “o protagonismo acentuando o caráter de ator principal que assume o professor com seus estudantes, reconhecendo neles a mesma condição protagônica que os afasta de serem apenas executores de tarefas previamente definidas” (p. 57).

O protagonismo pressupõe tomada de decisões partilhadas que redundarão em compromissos coletivos com a aprendizagem. Ele inova porque rompe com a estrutura linear de poder na aula e corresponsabiliza o coletivo pelas decisões. Em suma, o processo de inovação pedagógica intensifica a atuação do estudante, deixando-o mais ativo e interessado pelo processo de ensino-aprendizagem, aumentando o protagonismo do sujeito nesse cenário.

As aprendizagens significativas ocorrem quando o aprendiz assume sua condição de autoria no envolvimento com o conteúdo junto à experiência vivida. Metodologias ativas que envolvam o ensino com pesquisa e/ou o ensino com extensão remetem a essa vivência, ou seja, produzir e dialogar com a realidade e a cultura na qual está inserido, realizar diagnósticos e soluções competentes para os problemas da sociedade, estimular a reflexão e a discussão com criticidade, para favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Para Arroyo (2013, p. 32), “as práticas inovadoras alargam as fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas [os professores] se sentem forçados a transcendê-los”. Nesse caso, a inovação, para despertar o protagonismo do sujeito, pressupõe usar metodologias que problematizem o contexto em que se dá a aprendizagem e apresenta atividades desafiadoras aos aprendizes, que provoquem e mobilizem um olhar interdisciplinar para propor soluções inéditas e inovadoras aos problemas estudados/investigados.

Quinta assertiva: a inovação inclui a reconfiguração de saberes

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto, e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores e dos estudantes a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), “a ‘inquietude’ em energia emancipatória”. Envolve o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os alunos.

Santos (2000, p. 42) defende a “substituição do conhecimento universitário pelo conhecimento pluriuniversitário, que é contextual, na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” e essa perspectiva pressupõe um diálogo e até um confronto com tipos diferentes de conhecimentos que, “sendo heterogêneos, são mais adequados para produzir sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida”.

A reconfiguração de saberes terá mais potencial quando os currículos forem flexíveis e menos fortalecidos pelas fronteiras disciplinares. Ela inclui, também, a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica, isto é, estabelecer laços culturais e científicos ainda pouco explorados, dentro de uma estrutura de poder. Para Santos (2000, p. 76), essa reconfiguração “pressupõe uma revolução epistemológica, com a promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico e os saberes leigos, populares, tradicionais que circulam na sociedade”; envolve um conjunto de práticas formadoras de uma nova comunidade epistêmica, reorientando a relação entre a universidade e a sociedade.

A inovação se estabelece na interface entre diferentes racionalidades, como a instrumental-cognitiva e a estético-expressiva, fragmentadas pela ciência positiva, mas que podem ser recuperadas quando se tem a realidade como ponto de partida. Instala-se aí a categoria da mediação, na qual se estabelece a relação entre o mundo acadêmico e o mundo real, entre a objetividade do conhecimento técnico e a subjetividade do olhar seletivo do estudante, entre prazer, emoção, entusiasmo, responsabilidade e condição cognitiva, capacidade interpretativa e proposição teórica.

Sexta assertiva: as Tecnologias da Informação podem favorecer a inovação

Os recursos das Tecnologias de Informação (TIs) são aliados potenciais das inovações na aula universitária, desde que sua utilização se afaste das práticas reprodutivas de ensinar e aprender. Zabalza (2003) concorda que a tecnologia é um recurso de ensino e de aprendizagem que exige do professor o domínio das ferramentas e do conhecimento para a produção de materiais, tutoria, didática; além disso, ele precisa orientar seus estudantes a navegar na internet, selecionar conteúdos, participar de redes colaborativas e desenvolver propostas de atividades pedagógicas.

O potencial que as TIs podem agregar ao ensino e à aprendizagem tem um valor importante. Para além das estratégias, a tecnologia a serviço da aprendizagem poderá ajudar na mediação do professor quando este realiza o apoio tutorial aos estudantes de forma individual ou coletiva (*e-mail*, sala virtual, entre outros), além de ser também uma ferramenta de comunicação para socializar e refletir o processo da produção do conhecimento dos estudantes e prepará-los para atuar numa sociedade em constante transformação, que exige do profissional formado uma rápida adaptação às inovações tecnológicas, para operar e compreender as tendências tecnológicas do mercado de trabalho (Wagner, 2017).

As distâncias geográficas diminuem, e as representações do real favorecem os processos cognitivos e estimulam a criatividade dos estudantes. A utilização das TIs será tanto mais benéfica quanto maior for a possibilidade inventiva do professor e dos alunos na interação com os aparatos tecnológicos. Com uma utilização inventiva é possível alcançar resultados criativos e favorecedores do protagonismo dos estudantes, destacando a sua condição de sujeitos das aprendizagens, que sempre serão únicas na sua forma de produção.

As tecnologias têm provocado inovações nas práticas avaliativas. As salas de apoio *online* são recursos com muito potencial para a organização de portfólios de aprendizagem e registram a participação dos estudantes em fóruns, na elaboração de textos, na socialização e produção de vídeos, nas webconferências, entre outras atividades. Esse percurso favorece o desenvolvimento de uma avaliação formativa e processual.

A relação do conteúdo que vai da teoria para a prática, comum nos currículos tradicionais, pode ser beneficiada pelas tecnologias para inverter o processo, em

uma equação que assume a relação prática-teoria-prática, em virtude da possibilidade de facilitar a apreensão do real por meio das tecnologias. Embora nada substitua a prática real, a simulação já se constitui um avanço facilitador do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Serão sempre, porém, ferramentas, que, por si só, não significam uma inovação no sentido aqui proposto. Sua utilização de forma inteligente é que aporta valor à oportunidade de inovar.

Sétima assertiva: a inovação pressupõe planejamento, acompanhamento e avaliação

A incerteza faz parte da natureza da inovação (Santos, 2002). Isso significa que, sendo uma construção peculiar que envolve pessoas, contextos e finalidades, há uma margem de movimento no contexto da prática educativa. Entretanto, essa condição não significa abrir mão de um planejamento, em especial da definição de objetivos e da intencionalidade da prática pedagógica. Dependendo do contexto que envolve os atores e as condições objetivas do trabalho, será necessário contar com espaços para decisões de processo, como parte do próprio planejamento.

As estratégias planejadas se originam das considerações teóricas que as legitimam e justificam as práticas propostas. A teoria (ou as concepções) e a visão de conjunto proporcionam a direção dos diferentes componentes do processo, e são os valores humanos e pedagógicos que permitirão priorizar as ações planejadas.

Vale considerar, também, que a adaptação à realidade contextual é fundamental para a estratégia de inovação. Manter o rumo em direção ao desejado é prioridade, pois toda a prática pedagógica é intencional. Porém, levando em conta uma concepção de inovação que valoriza o protagonismo dos aprendizes, deve haver flexibilidade que acompanhe o ritmo e a intensidade do processo de ensinar e aprender. É preciso um grau de resiliência, convivendo com tempos de avanços e tempos de menor intensidade no alcance dos objetivos. O planejamento, nesse caso, não deve aprisionar as energias e as ações, mas incluí-las como parte da inovação.

Responder à pergunta de como protagonizar inovações envolve significativa complexidade, já que entra em jogo uma intrincada rede de fatores, características e intencionalidades. Não consiste na execução linear de um plano ou uma aplicação tecnológica, mas exige que se compreenda uma prática em que estão em jogo interesses, ideologias, valores, expectativas e resistências.

Para avaliar o grau de inovação, é preciso levar em conta o ponto de partida. Este é que vai dizer de onde partiu a energia emancipatória e até onde foi possível avançar. Por isso as experiências não podem ser linearmente comparadas, pois o que é muito inovador em determinado tempo e lugar pode não ser em outro. Tudo depende do ponto de partida. Seria muito complexo comparar, entre si, diferentes contextos e circunstâncias de inovação. A possibilidade de avaliar a experiência inovadora tem como eixo o ponto de partida e considera o avanço a partir desse referencial, registrando o que foi feito.

Nos espaços acadêmicos, a inovação pode ser avaliada tanto em relação aos produtos da aprendizagem como ao processo. Uma dimensão complementa a outra. Portanto, cada grupo operativo é que estabelece as próprias metas, acompanha e avalia o desenvolvimento da ação.

Masetto (1992) destaca a necessidade de resgatar “a sala de aula como espaço de convivência humana” e Novelli (1997) complementa afirmando que, nessa perspectiva, a aula constitui-se como uma alternativa que envolve mobilidade de espaços e lugares, pois sua atividade essencial extrapola os limites físicos dos prédios.

A ruptura com os usuais processos de ensinar e aprender assentados na relação vertical entre professor e alunos, e entre as diversas dimensões dos saberes, varia em relação ao ponto de partida. Essa ruptura está dependente das culturas de sua produção. Assim, quanto maior a distância entre o ponto de partida e o almejado, maior será a inovação. São os contextos que balizam a potência da experiência inovadora e, em geral, sua dificuldade é proporcional à sua complexidade.

Oitava assertiva: tendências de inovação curricular

A inovação curricular é colocada em destaque nacional e internacional como uma forma de reinventar o ensino. Ela aparece cada vez mais nas políticas e nos estudos educacionais. Os desafios para inovar estão contemplados em vários aspectos: na flexibilização dos itinerários formativos, na reorganização das disciplinas para superar o isolamento e a fragmentação do conhecimento, na creditação do notório saber dos estudantes, na formação por competências, na curricularização da extensão, na educação inclusiva, na internacionalização e no ensino híbrido.

A *curricularização da extensão* tem incitado a ruptura da exclusividade da pesquisa como produtora de conhecimento e tem estimulado a inovação curricular por legitimar outras formas de conceber os saberes por meio de experiências interculturais e reflexivas.

A inovação também está na perspectiva da *educação inclusiva*, por meio das políticas educacionais de ampliação do ensino superior, com ações afirmativas que possibilitam o acesso a diferentes grupos sociais, imigrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas economicamente desfavorecidas. A inovação está no desafio de criar políticas institucionais, formação continuada de professores, metodologias e estratégias pedagógicas, recursos, serviços de apoio e regulamentos que prevejam a educação inclusiva.

A inovação se consolida na cultura de inclusão, nas atitudes das pessoas, que devem favorecer a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações de grupos minoritários. O destaque está para o compromisso da universidade em atender às pessoas com deficiência, física, sensorial, intelectual e com necessidades educacionais específicas. O desafio da inovação é criar estratégias de adaptação metodológica informacional, que garantam o acesso ao conhecimento e às condições para que ensino, pesquisa e extensão aconteçam para todos de forma igualitária.

A *internacionalização*, considerada tema de pauta de vários países, é uma estratégia de prestígio e inovação no ensino superior – consiste em trocas

internacionais relacionadas à educação. A globalização, que estimula a internacionalização, se apresenta de diversas formas, como, por exemplo, na presença de estudantes e docentes estrangeiros num determinado *campus*, número de concessões de pesquisa internacional, projetos de pesquisa internacionais em rede, associações internacionais, cooperação internacional e colaboração entre instituições de ensino superior (IES). Essa estratégia inclui o grau de imersão internacional no currículo, a mobilidade dos estudantes, o crescimento da educação a distância, entre outras iniciativas (Bartell, 2003).

Recentemente o conceito de “internacionalização em casa” surgiu como uma interessante alternativa. Trata-se de adequar os currículos de numa perspectiva que favorece essa experiência mesmo que os estudantes não saiam do país de origem. A internacionalização tem se tornado um eixo fundamental para a cultura da inovação no âmbito acadêmico, pois, a partir dela, nascem ações de cooperação internacional que geram estudos comparados, diminuem as barreiras entre povos e nações, criam sinergias e compartilhamento de experiências que promovem o aprimoramento do desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural e uma visão intercultural, utilizando o conhecimento global para a solução de problemas locais. As ações integradas podem trazer inovação e perspectivas que não estão presentes na dinâmica das IES.

O *ensino híbrido* se apresenta como uma tendência importante. Até 2023, prevê-se que haverá uma diminuição da fatia de matrículas em cursos presenciais, um aumento da matrícula em cursos híbridos e uma estabilização nas matrículas em cursos 100% *online* (Fagundes, 2018). Já do ponto de vista legal, também há uma pressão do mercado para que haja maior flexibilização da carga horária de cursos da modalidade EaD (atualmente, no máximo, 30% de carga horária em atividades presenciais) e presencial (no máximo, 20% de atividades a distância). A tendência do ensino híbrido vem ganhando espaço por facilitar o trânsito dos estudantes entre as modalidades presencial e a distância.

O ponto de partida da inovação está na elaboração integrada dos projetos pedagógicos dos cursos entre as áreas de conhecimento afins, na otimização dos recursos e investimentos e também na procura de estratégias para se ter um maior engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem. Os pontos centrais das mudanças estão nas interfaces entre as modalidades presencial e *online*, e passam por questões como a mudança da prática docente e da avaliação. A proposta dos cursos híbridos toma por base as metodologias ativas, dá ênfase ao protagonismo discente e ao uso das tecnologias (comentários, vídeos, áudios) que personalizam o *feedback* aos estudantes, favorecendo um processo acolhedor e humanizado.

A inovação está nos diferentes arranjos de operacionalização, e o ensino híbrido pode ser uma alternativa, contando com a autonomia das IES, principalmente do que diz respeito à definição das atribuições dos atores educacionais, à escolha dos saberes, à definição de roteiros de aprendizagem, à organização dos ambientes de aprendizagem e à estrutura de apoio pedagógico (formação continuada, assessoria pedagógica, tutoria, entre outros) que o docente terá para fazer o planejamento, o acompanhamento, a execução e a avaliação da hibridização do ensino.

Por fim, encontramos nas IES a tendência de fomento às práticas de editais de *startups* e de construção de espaços para *laboratórios de inovação*, iniciativas que buscam incentivar e fortalecer a cultura do empreendedorismo acadêmico e a inovação junto ao sistema produtivo e os espaços de construção da subjetividade e interesses da sociedade.

Conclusão

As oito assertivas sobre a inovação na educação superior aqui apontadas são assumidas como um valor positivo *a priori*, como sinônimo de mudança, como algo para resolver problemas complexos da educação. Buscam gerar transformação de propostas curriculares, melhorias no desempenho dos sujeitos e das práticas de ensinar e aprender.

Tais assertivas problematizam a ambiguidade do termo quando vinculado às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo. Questionam-se os estudos que entendem a inovação apenas com uma solução técnica e tecnológica e ignoram em suas análises os processos histórico, social, cultural e político vividos pelas pessoas que operam e são impactadas pela mudança.

As reflexões sobre inovação educacional devem ser intensificadas no contexto nacional e internacional para diminuir a possível inconsistência de alguns estudos que se limitam a abordar conceitos, metodologias e ferramentas tecnológicas, deixando de lado a complexidade. Entretanto, o processo de inovação origina-se da complexidade, que inclui conflitos, contradições, resistências, avanços, ruptura e novas formas de fazer educação.

É urgente que os professores sejam envolvidos na criação das políticas de inovação das IES, na produção científica e na formação continuada, para que possam fortalecer pesquisas nessa direção e estreitar o conhecimento científico e a prática social. A inovação terá impacto positivo na medida em que produzir e transformar o conhecimento científico e tecnológico em bem material e bem-estar social, ou seja, contribuir diretamente para o progresso de sociedade com equidade.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARNETT, R. *Los limites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

BARTELL, M. Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, Manitoba, Winnipeg, v. 45, n. 1, p. 43-70, jan. 2003.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editores, 1998.

CUNHA, M. I. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editores, 2008.

FAGUNDES, G. Educação superior comentada: a figura dos “cursos híbridos”. *Coluna Educação Superior Comentada*, ABMES, [publicação online], Brasília, 16 maio 2018. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/public/colunas/detalhe/1746/educacao-superior-comentada-a-figura-dos-cursos-hibridos->>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FERNANDEZ, J. T. El docente inovador. In: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. *Estratégias didáticas inovadoras*. Barcelona: Octaedro, 2000. p. 47-61.

FULLAN, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press, 1993.

LEITE, D. Desafios para inovação pedagógica na universidade do século 21. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Orgs.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: CIEE, 2012. p. 222-226.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

40

LUCARELLI, E. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y D’Avila, 2009.

LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2012. p. 93-97.

LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. Apresentação. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. p. 13-20.

MASETTO, M. *Aulas vivas*. São Paulo: MC Editores Associados, 1992.

MAXWELL, N. *From knowledge to wisdom*. Oxford: Blackwell, 1987.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 43-50, ago. 1997.

RODRIGUES, A. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Portugal: Afrontamento, 2000.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

WAGNER, F. *Competências pedagógicas e o sentido da formação continuada para os professores da educação superior*. 2017. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

Flávia Wagner, doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, com diploma revalidado pela Universidade de São Paulo (USP), é assessora pedagógica nos cursos de graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), líder e membro do Grupo de Pesquisa sobre o Ensino Superior e membro do colegiado do Programa de Formação Continuada dessa universidade. Também é membro do Arranjo Promotor de Inovação em Educação do Município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina.
flv.wagner@gmail.com

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aposentou-se como professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e pró-reitora de Graduação; atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Faz parte da Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES), com participação em pesquisa e projetos Fapergs/CNPq/Pronex.
cunhami@uol.com.br

Recebido em 26 de julho de 2019

Aprovado em 20 de setembro de 2019

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil

Marcos Tarciso Masetto

Cecilia Gaeta

45

Resumo

O artigo analisa criticamente a trajetória nos últimos 60 anos da pedagogia universitária relacionada à formação dos docentes do ensino superior. Ou seja: como a pedagogia afetou as aulas universitárias, as mudanças curriculares e os programas de formação de docentes. Adotou-se como metodologia pesquisa bibliográfica sobre o tema, que possibilitou a identificação e o estudo das mudanças por épocas. Os dados analisados foram organizados em tópicos relevantes e representativos das transformações ocorridas no período delimitado. Ao final, o estudo evidencia uma revolução no ensino superior, aliando inovações pedagógicas e formação de professores. Os alunos passam a ter papéis diferenciados e expectativas mais ousadas, os professores buscam práticas que lhes permitam adaptação e efetividade no enfrentamento de desafios, e a universidade se abre para dialogar com o novo contexto. Ressalta também que a pedagogia universitária e a formação pedagógica de professores do ensino superior encontram-se em outra era e diante de novos caminhos para dar continuidade a sua história.

Palavras-chave: ensino superior; formação pedagógica; pedagogia da educação superior.

Abstract

The trajectory of university pedagogy and professor training for higher education in Brazil

This article analyzes the trajectory in the last 60 years of university pedagogy related to the training of higher education professors. In other words, how pedagogy affected university classes, curricula changes and professor training. We adopted as methodology a bibliographic research on the subject, which allowed the identification and the study of the changes at specific times. The data analyzed were organized in relevant and representative topics of the transformations occurred in the delimited period. This study also presents that there was a revolution in higher education during the period, combining pedagogical innovations and professor training. The students have different roles and bolder expectations, professors seek practices that allow them to adapt and effectively cope with challenges, and the university opens to dialogue within the new context. Finally, this article emphasizes that university pedagogy and the pedagogical formation of higher education professors are in another stage and facing new ways to continue their story.

Keywords: higher education pedagogy; higher education; pedagogical training.

46

Resumen

La trayectoria de la pedagogía universitaria y formación de profesores para la educación superior en el Brasil

El artículo analiza críticamente la trayectoria en los últimos 60 años de la pedagogía universitaria relacionada a la formación de los docentes de la educación superior. O sea: como la pedagogía afectó las clases universitarias, los cambios curriculares y los programas de formación de docentes. Se adoptó como metodología una investigación bibliográfica sobre el tema, que posibilitó la identificación y el estudio de los cambios por épocas. Los datos analizados fueron organizados en ejes relevantes y representativos de las transformaciones ocurridas en el período delimitado. Al final, el estudio evidencia una revolución en la educación superior, aliando innovaciones pedagógicas y formación de profesores. Los alumnos pasan a tener funciones diferenciadas y expectativas más osadas, los profesores buscan prácticas que les permitan adaptación y efectividad en el enfrentamiento de retos, y la universidad se abre para dialogar con el nuevo contexto. Destaca también que la pedagogía universitaria y la formación pedagógica de profesores de la educación superior se encuentran en otra etapa y frente a nuevos caminos para dar continuidad a su historia.

Palabras clave: educación superior; formación pedagógica; pedagogía de la educación superior.

Introdução

No início de 1960, o debate epistemológico e didático sobre a docência no ensino superior brasileiro era praticamente inexistente, assim como eram raros os espaços de estudos, pesquisas e publicações relacionados às práticas pedagógicas.

O modelo do ensino ainda se mantinha o mesmo implementado quando do início dos cursos superiores no Brasil por ocasião da vinda da Família Real em 1808. A figura dos docentes catedráticos nas aulas universitárias, *experts* em suas áreas de conhecimento, e o entendimento de que a *expertise* poderia ser ensinada, absorvida e replicada pelos futuros profissionais, praticamente, determinavam a metodologia utilizada pelos professores: a transmissão de informações e experiências profissionais aos alunos. Tal compreensão de competência didática da época impedia qualquer abordagem, questionamento ou diálogo sobre outra postura pedagógica.

As primeiras reflexões que surgiram (na década de 1960) foram provocadas pela insatisfação dos professores e dos alunos com as preleções das aulas expositivas, monótonas e improdutivas. Buscavam-se alternativas que as dinamizassem e tornassem o “ensino” mais atraente.

Nos anos posteriores, as transformações socioeconômicas e tecnológicas vão alterando as expectativas sobre a formação profissional e o papel da universidade, do ensino e do professor; conseqüentemente, ampliam-se os questionamentos sobre o propósito e a eficiência da pedagogia universitária. Nesse cenário impõe-se a necessidade de inovar os processos de aprender.

Surgem diversas iniciativas pedagógicas propondo métodos e técnicas próprias para o ensino superior que trouxeram a necessidade e a premência de formação do professor para atuar adequadamente frente aos novos desafios.

A reflexão sobre esse contexto faz emergir o objetivo de analisar criticamente a trajetória percorrida nos últimos 60 anos pela pedagogia universitária entrelaçada com a formação pedagógica de docentes do ensino superior, que se concretiza no presente artigo.

O percurso metodológico escolhido foi uma investigação cronológica, seletiva e analítica a partir de um estudo bibliográfico. Analisamos autores e obras que explicitamente se dedicaram a discutir a temática pedagogia universitária e formação pedagógica dos docentes. Na sequência identificamos movimentos de mudanças significativas na pedagogia universitária que provocaram alterações nos processos de formação docente e as organizamos em determinados períodos históricos.

Assim, obtivemos um panorama que nos permitiu compreender como os movimentos da pedagogia afetaram aulas universitárias e produziram inovações curriculares; refletir sobre programas de formação de docentes, procurando responder a tais mudanças; entrelaçar os dois movimentos, organizá-los em períodos delimitados e relacionar os autores cujas discussões se mostraram mais significativas para o objetivo proposto.

O resultado apresentamos a seguir.

Aulas expositivas, recursos visuais e outras dinâmicas (décadas 1960-1990)

Nos anos de 1960 surgiram os primeiros questionamentos sobre a pedagogia universitária ao se pesquisar, debater e trocar experiências sobre técnicas que melhorassem o ensino. Procurou-se dinamizar as tradicionais aulas expositivas com o uso de projeção de transparências, *slides*, filmes, gravações, aplicação de dinâmicas variadas e trabalhos em equipe. Entendeu-se que, à fala do professor e à leitura dos textos, os recursos agregariam imagens e sons que atuariam como coadjuvantes na compreensão e fixação de conteúdos. As dinâmicas dariam nova perspectiva às informações com base em discussões e trocas de ideias entre os alunos.

A implementação de tais mudanças exigiu que as instituições de ensino superior (IES) tomassem iniciativas para que seus docentes desenvolvessem atividades que lhes permitissem compreender o significado, a validade e a eficácia dos novos recursos e sua aplicação didática na tarefa de “ensinar”. Assim, disponibilizam tempo e espaço para o aluno esclarecer, questionar e debater problemas, visando melhorar seu aproveitamento.

Alguns educadores, tais como Nérici (1973), Bordenave e Pereira (1977), Abreu e Masetto (1980) e Veiga (1991), propuseram técnicas de dinamização das aulas para facilitar a aprendizagem dos alunos, preocupados em chamar a atenção para o novo papel do professor em aula.

No entanto, refletindo sobre essas primeiras mudanças, percebeu-se que, infelizmente, elas trouxeram, em grande parte das situações, consequências opostas às pretendidas. A facilidade de elaboração de apresentações em *PowerPoint*, por exemplo, provocou padronização de muitas aulas teóricas nesse modelo. O professor considerou que apresentar *slides* ou filmes lhe facilitava o trabalho, substituindo a lousa, tornava as aulas mais ilustradas, porém as aulas continuavam expositivas.

Nos processos de formação docente, verificou-se que, além de dominar técnicas, o professor precisava de certo apoio pedagógico para se motivar a mudar de postura e usar adequadamente os recursos a favor do ensino e da aprendizagem, facilitando que o aluno deixasse a passividade e começasse a participar de sua aprendizagem e formação.

Ensinar e aprender no ensino superior (décadas 1990-2010)

Miller (1967) discute a questão do ensino e aprendizagem nas escolas médicas e antecipa uma questão que veio provocar revolução significativa na pedagogia universitária e na formação de professores: afinal para que estamos, nós professores, em salas de aula?

Se a resposta consensual e imediata era a de que o “professor está em aula para ensinar”, a análise mais profunda apontava outra alternativa: “o professor está em aula para o aluno aprender” – o que, relacionado ao movimento anterior (década de 1960-1990), representava mudança e avanço na concepção do ensino de grande alcance. Mas o que significava “aprender” no ensino superior?

Meirieu (1991) analisa “como aprender”; Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996) procuram “compreender e transformar o ensino”; Pozo (2002) aprofunda e detalha o conceito do aprender como desenvolvimento da pessoa na totalidade, nos aspectos: cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e atitudes/valores; Anastasiou e Pessate (2003) discutem o processo de ensinagem na universidade; e Masetto (2003, 2010) dialoga sobre a competência pedagógica do professor universitário, integrando em seus estudos e práticas docentes o aprender, na concepção de Pozo (2002), como característica fundamental da atividade no ensino superior. No dizer de Hargreaves (2004, p. 45):

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino formadas por pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo, desenvolvimento e utilização de trabalho, inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, disposição para o risco, confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

O docente do ensino superior, formado para “ensinar”, defrontava-se com uma profunda mudança cultural: compreender o significado do processo de aprendizagem no ensino superior, assumi-lo e transformar as práticas pedagógicas com atitude de facilitador de aprendizagem.

As IES também sentiram o desafio de desenvolver programas de formação para os docentes renovarem suas práticas tradicionais de docência, conhecerem novos métodos e recursos que favorecessem a aprendizagem dos alunos e desenvolvessem habilidades para selecionar métodos didáticos e aplicá-los adequadamente.

Tratava-se de mudança de postura do professor para uma mediação pedagógica e do aluno, de um sujeito que ouve e assiste passivamente, para um sujeito que age, aprende, adquire protagonismo em sua formação.

Foi um movimento de quebra de paradigmas que provocou muita reflexão e produção dos educadores e autores.

Mediação pedagógica e protagonismo do aluno (décadas 1990-2015)

Focar o processo na aprendizagem do aluno pressupõe um professor mediador que, com seus conhecimentos e experiência profissional,

- facilita, incentiva ou motiva a aprendizagem;
- colabora ativamente para o alcance dos objetivos de formação profissional;
- garante a dinâmica do processo de aprendizagem;
- propõe situações-problemas e desafios;
- manifesta disponibilidade para enfrentar com o aluno as dificuldades; e
- coloca o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais.

É o professor que sai de sua mesa e vem trabalhar com os alunos, compondo grupos, discutindo questões, ajudando a buscar soluções e corrigindo rotas, apoiando seus alunos e aprendendo com eles. Desse modo, ele cria um “ambiente colaborativo de aprendizagem” no qual os participantes se integram em ações partilhadas, promovendo transformações e a construção conjunta do conhecimento e da formação profissional.

Vários autores debruçam-se sobre o tema em busca de respostas ao desafio de ser professor mediador: Castillo (1999) analisa o conceito de mediação pedagógica; Cunha (1989, 1998, 2007) reflete sobre a pedagogia universitária e o professor na transição dos paradigmas; Gutierrez e Prieto (1991) debatem mediação pedagógica e educação a distância; Morán, Masetto e Behrens (2000) relacionam mediação pedagógica e uso de novas tecnologias.

O aluno, como protagonista de seu processo de formação profissional, trabalha pelo seu desenvolvimento na área cognitiva, construindo conhecimento interdisciplinar, e na área de habilidades, vivenciando situações práticas profissionais, integrando-as com a teoria, resolvendo problemas e casos reais ou simulados.

Ele atua com protagonismo quando participa do processo de avaliação de sua aprendizagem, de forma contínua, dialogando com seu professor sobre os *feedbacks* recebidos, corrigindo seus possíveis erros e se propondo a outros desenvolvimentos. A autoavaliação lhe proporciona maior conhecimento de si mesmo, das potencialidades a serem desenvolvidas e dos limites a serem superados. Enfim, mantém sob seu controle o encaminhamento de sua formação profissional. Entre os que escreveram sobre o tema: Palloff e Pratt (2004) dissertam sobre o aluno virtual; Veen e Vrakking (2009) trazem uma reflexão atualizada sobre a mediação pedagógica e o *Homo Zappiens* na era digital; Zabalza (2004) e Masetto (2003, 2010, 2015) deram continuidade às pesquisas e publicações sobre mediação pedagógica e o protagonismo do aluno.

Nesse cenário, a formação pedagógica do professor se volta para a mudança de atitude, a fim de: a) compreender e assumir que o aluno é sujeito da própria formação e que pode e deve dividir com ele, professor, a responsabilidade por ela; b) entender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado. A participação concreta de ambos nas atividades de aprendizagem é esperada. É uma situação nova e delicada, é uma cultura a ser modificada. Esses foram os aspectos dialogados e debatidos com os professores nos programas de formação.

Essa é uma questão que atravessa os anos e até hoje permanece viva e instigante.

Relação entre professor e aluno (décadas 1970-2015)

Outro aspecto da trajetória da pedagogia universitária se desenvolve com a explicitação de que a construção do processo de aprendizagem no ensino superior se fundamenta numa relação de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno, numa relação entre adultos.

Rogers (1972) iniciou a discussão, seguido por Lenz (1982), Brookfield (1986) e Knox (1987). Esses autores trouxeram uma fundamentação abrangente sobre a relação adulta entre professor e aluno no ensino superior no sentido de que ambos apresentam condições cognitivas e emocionais para trabalharem juntos na definição e construção da aprendizagem, com atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo.

Realizar o contrato pedagógico no início das disciplinas espelha bem a realidade dessa relação entre adultos, quando permite trocar e adequar expectativas, equilibrar necessidades do aprendiz e propostas do professor, transformando-as em um programa de trabalho coletivo que explicita o perfil do profissional a ser desenvolvido, os temas atuais a serem pesquisados, a metodologia participativa a ser desenvolvida em ambientes presenciais, profissionais e virtuais e o processo de avaliação com *feedbacks* contínuos.

Cria-se um grupo corresponsável pelo processo de formação e pelas consequências de participação e protagonismo no programa de trabalho.

Outros autores que desenvolveram estudos sobre a relação de parceria e corresponsabilidade entre professor e alunos no ensino superior são Malglaive (1995), que publicou *Ensinar adultos*, e Masetto (1992, 2003, 2010, 2015), quando reflete sobre a relação andragógica entre professor e aluno.

Os programas de formação docente trabalham conjuntamente para atenderem a essa nova perspectiva de relacionamento adulto entre professor e aluno. Esses programas focam principalmente na sensibilização e preparação do professor para assumir esse novo papel no exercício de sua prática.

Metodologias ativas (décadas 2000-2018)

Nas últimas décadas, o foco da pedagogia universitária esteve voltado para a discussão sobre metodologias ativas, apresentadas como marca de inovação educacional, que incluem promoção do protagonismo do aluno e mediação do professor.

Essas metodologias chegaram para substituir ou aperfeiçoar as antigas técnicas, pois incentivam o desenvolvimento da aprendizagem dinâmica, dão apoio aos processos personalizados do aprender individual e coletivo, provocam e incentivam a proatividade e a autonomia. Utilizam-se de variados recursos, permitem ação e trabalho do grupo-classe (incluindo o professor) nos diferentes espaços de formação (salas de aula, biblioteca, laboratórios, ambientes profissionais e virtuais), abrem um leque de oportunidades de aprender e aproximam-se das expectativas dos alunos.

Exemplos dessas metodologias citadas por autores são: *Problem Based Learning* (PBL), *Team Based Learning* (TBL), Sistemas Tutoriais para EaD, Laboratórios de Simulação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), *Peer Instruction*, Aula Invertida, *Design Thinking* e outros. A partir de 2014, destaca-se o ensino híbrido e a inovação disruptiva: Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Bacich e Moran (2018); e Valente (2014).

No entanto, há de se considerar que com as características de incentivar o desenvolvimento da aprendizagem dinâmica, do protagonismo do aluno e da mediação pedagógica do professor em aulas universitárias, outros autores vêm publicando sobre métodos e técnicas participativas como: Anastasiou e Pessate (2003); Ghirardi (2009, 2010); Lemov (2018), Masetto (2007, 2010, 2015, 2018); Gaeta e Masetto (2013); Cohen e Lotan (2017), explicitando o planejamento do trabalho em grupo com a característica de metodologia ativa.

“Metodologias ativas” é uma expressão efervescente na trajetória da pedagogia universitária e muito ainda há a ser discutido. Como qualquer prática pedagógica, essas metodologias exigem mediação pedagógica por parte dos professores e planejamento adequado para sua utilização sob pena de se tornar um acessório trabalhoso e pouco eficiente.

Inovação educacional e currículos inovadores (décadas 2000-2018)

A pedagogia universitária e a formação de professores sofreram novo impacto, que as lançou para outro patamar, com o surgimento de currículos inovadores.

Autores como Hernández (2000), Thurler (2001) e Carbonell (2002) analisam inovações nas instituições escolares; Hargreaves (2002, 2004) discute a mudança educacional na sociedade do conhecimento para além dos conteúdos e sua influência na universidade; Canário (2006) pergunta: escola tem futuro? Imbernon (2012) e Masetto (2012) abordam a temática de inovações educacionais nos aspectos de ensino e aprendizagem, organização, gestão e formação de professores; Paredes e Herrán (2009, 2012) debatem a prática da inovação educativa e o incentivo para a mudança pedagógica na universidade.

O modelo que deu origem a muitos currículos inovadores foi o *Problem Based Learning* (PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas), em 1976 na Universidade Maastrich, na Holanda, que se difundiu como novo paradigma curricular.

No Brasil, o início se deu na Escola de Saúde Pública do Ceará (Mamede; Penaforte, 2001) e, em seguida, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e na Faculdade de Medicina de Marília. Desde então, conforme Araújo e Sastre (2009) e Campos, Dirani e Manrique (2011), encontra-se o PBL em diferentes regiões, contextos e áreas de conhecimento, e várias pesquisas se realizaram entre 2007 e 2011 sobre iniciativas de implantação do modelo.

Outras alternativas inovadoras de currículo surgiram no Brasil, por exemplo, na Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral), com currículo por projetos, e na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, com nova concepção do ensino e novas perspectivas de formação para os bacharéis na área.

Masetto e Gaeta (2016) aprofundaram e expandiram o conceito de *currículo inovador*, explicitando os seus componentes e a necessidade de interação simultânea e sinérgica entre eles, visando a uma inovação curricular.

Currículos inovadores espelham com muita clareza a dimensão de inovação de uma IES, pois envolvem mudanças radicais na atuação da equipe responsável por eles e na proposição de novos paradigmas e estruturas curriculares.

Para a realização dessas inovações curriculares, seus protagonistas (gestores, professores, alunos, funcionários administrativos e instituições parceiras) necessitarão de um programa de formação que lhes permita desenvolver competência para atuarem em equipe, revisarem papéis e cultura pedagógica, desenvolverem atitude de “pertença”, comprometimento, corresponsabilidade, proatividade, mediação e domínio de estratégias pedagógicas condizentes com seus novos papéis e as novas situações.

A maioria desses projetos curriculares inovadores, dada a especificidade de cada um, tem se preocupado com o planejamento e a realização de programas de formação docente adequados a cada um deles e próprios para seus objetivos.

Algumas pesquisas vêm estudando estes programas e acompanhando sua realização e seus resultados. Ghirardi e Vanzella (2009), em *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*; Ghirardi (2009, 2010), em métodos de ensino em Direito; Masetto e Zukowsky-Tavares (2015), em *Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo em um curso de Direito*; e Arantes-Pereira (2012), em *Processo de formação de professores universitários engajados ao currículo por projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral*.

A pedagogia de uma inovação curricular nestas últimas décadas, com a perspectiva de grandes inovações no ensino superior, permanece em sua demanda por novos programas de formação pedagógica de docentes, para torná-los capazes de enfrentar os novos desafios de aprendizagem no século 21.

Considerações finais

A trajetória da pedagogia universitária sempre procurou integrar os processos de aprendizagem e formação profissional à demanda de uma formação pedagógica do docente que colaborasse para esse objetivo. A atualidade tem apresentado cenários de verdadeira revolução e aberto novos horizontes para o ensino superior.

São alunos com vivências, expectativas e projetos profissionais mais ousados, com perspectivas de encontrar uma universidade que os acolha em suas singularidades, colabore com o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade que lhes interessa, assim como favoreça a integração com a sociedade em que vivem.

São professores que se angustiam à procura de cultura e práticas pedagógicas que lhes permitam responder aos novos desafios junto a seus parceiros alunos no árduo, mas gratificante, processo de formação profissional.

É a universidade que se abre para dialogar com o mundo novo, onde conhecimento, pesquisa, evolução das ciências e das tecnologias, formação profissional, socialização das informações e das pesquisas, interação com a sociedade, respostas às necessidades e aos problemas das comunidades, ética, comprometimento social e cidadania se integram nas suas responsabilidades. Onde a ação de seus gestores, professores, alunos, funcionários e instituições parceiras se desenha com novas expectativas, novos desafios e novas interrogações para responder às responsabilidades do novo contexto.

A pedagogia universitária e a formação de professores do ensino superior encontram-se nos primórdios de uma nova era e diante de desafios que lhes indicam novos caminhos a trilhar dando continuidade à sua história.

A perspectiva de futuro é que essa integração se mantenha quando pretendermos inovar espaços de aprendizagem voltados para os novos tempos, novas necessidades dos aprendizes, novos campos de formação profissional, com o avanço inclusive das ciências tecnológicas, o que exigirá docentes com novas posturas, valores e abertura para permanente processo de formação.

Referências bibliográficas

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

ANASTASIOU, L.; PESSATE, A. L. *Processo de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille, 2003.

ARANTES-PEREIRA, C. *Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral*. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BROOKFIELD, S. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey Boss, 1986.

CAMPOS, L. C.; DIRANI, A. T.; MANRIQUE, A. L. *Educação em engenharia: novas abordagens*. São Paulo: Educ, 2011.

CANÁRIO, R. *Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, M. J. *Aventura de inovar: mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- CASTILLO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus La Crujia, 1999.
- COHEN, E.; LOTAN, R. *Trabalho em grupo*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões sobre pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- CUNHA, M. I. *Bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, M. I. *Professor universitário: transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.
- GAETA, C.; MASETTO, M. T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.
- GHIRARDI, J. G. (Org.). *Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GHIRARDI, J. G. Introdução. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 3-6, set. 2010. Tema do número: Avaliação e métodos de ensino em Direito.
- GHIRARDI, J. G.; VANZELLA, R. D. F. (Orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.
- GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. A. *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1991.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- KNOX, A. B. *Helping adults learn*. San Francisco: Jossey Boss, 1987.
- LEMOV, D. *Aula nota 10/2.0*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- LENZ, E. *The art of teaching adults*. New York: CBS-College Publishing, 1982.

MALGLAIVE, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas*. Fortaleza: Huicitec, 2001.

MASETTO, M. T. *Aulas vivas: tese (e prática) de livre docência*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. *Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas*. São Paulo: Avercamp, 2007.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-36.

MASETTO, M. T. *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta*. São Paulo: Avercamp, 2015.

56

MASETTO, M. T. *Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores*. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. *Revista Forges*, Ilhéus, v. 4, n. 2, p. 273-290, 2016.

MASETTO, M. T.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-27, jan./mar. 2015.

MEIRIEU, P. *Aprender, sim... mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1991.

MILLER, G. E. *Ensino e aprendizagem nas escolas médicas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

NÉRICI, I. *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *O aluno virtual*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PAREDES, J.; HERRÁN, A. (Coords.). *La practica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

PAREDES, J.; HERRÁN, A. (Coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2012.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

THURLER, M. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALENTE, J. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014. Edição especial.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA, I. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papyrus, 1991.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Marcos Tarciso Masetto, doutor em Psicologia da Educação pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor associado livre docente aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atualmente atua como docente titular do Departamento de Fundamentos de Educação e integra, como professor permanente, o Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC-SP, na linha de pesquisa Formação de Educadores e Currículo, com pesquisas e publicações sobre Formação de Professores para a Docência no Ensino Superior e Inovações Curriculares em Universidades.

mmasetto@gmail.com

Cecilia Gaeta, doutora em educação pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec) da PUC-SP, onde concentra suas pesquisas e publicações. Atualmente é professora independente em cursos de pós-graduação *lato sensu* e atua em consultorias para desenvolvimento e implementação de currículos inovadores e programas de formação de professores do ensino superior.

ceciliagaeta@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-4600-327X>

Recebido em 29 de maio de 2019

Aprovado em 12 de agosto de 2019

Inovação nas práticas da educação superior: as vozes de docentes-pesquisadores

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Denise Balarine Cavalheiro Leite

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida em uma universidade estadual sobre produção de conhecimento de docentes-pesquisadores, para entender qual o conceito de inovação que sustenta suas práticas. A revisão da literatura levanta noções de inovação de autores nacionais reconhecidos e a metodologia compreende dois movimentos. Na Parte I, são examinados os currículos Lattes de pesquisadores de quatro áreas do conhecimento (educação, linguística, ciências ambientais e genética e melhoramento de plantas), que atuam em cursos de pós-graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), para a construção dos grafos de sua produção de conhecimento. Na Parte II, constam entrevistas com os docentes-pesquisadores, analisadas com o recurso do *software* webQDA, enfocando a categoria *inovação e produção de conhecimento*. Dos resultados emergiram indícios de produção de um conhecimento inovador, dado que se vincula às necessidades das comunidades locais e a elas retorna, com a intencionalidade manifestada pelos docentes de contribuir para a melhoria de vida dos sujeitos e, como consequência, para o desenvolvimento econômico e social.

Palavras-chave: inovações educacionais; prática de pesquisa; produção do conhecimento; universidade.

Abstract

Innovation in higher education practices: opinions of professor-researchers

This article presents part of the results of a research carried at a state university, which were obtained from interviews with researchers regarding their knowledge production, to understand which concept of innovation give basis to their practices. A literature review brought forth notions of innovation from known Brazilian authors. Moreover, the methodology is two-pronged. Firstly, the Lattes curricula of researchers, working in graduation courses of the State University of Mato Grosso, at four fields of knowledge (namely, Education, Linguistics, Environmental Sciences and Genetics, and Plant Breeding) go through an analysis in order to develop graphs representing their knowledge production. Secondly, interviews with the professor-researchers are presented and processed using the software webQDA, focusing on the category innovation and knowledge production. Findings indicated the production of groundbreaking knowledge, which emerge from the needs of the local community and later go back to it. Researchers showed the intention of helping to improve the quality of life of the subjects and, consequently, contributing with its social-economic development.

Keywords: pedagogical innovation; production of knowledge; research practices; university.

Resumen

Innovación en las prácticas de la educación superior: las voces de docentes-investigadores

Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación desarrollada en una universidad estatal, entrevistando a investigadores sobre su producción de conocimiento, para comprender cual el concepto de innovación que sustenta dichas prácticas. La revisión de la literatura plantea nociones de innovación de autores nacionales reconocidos y la metodología comprende dos movimientos. En la Parte I son examinados los currículos Lattes de investigadores de cuatro áreas de conocimiento (educación, lingüística, ciencias ambientales y genética y fitomejoramiento), que trabajan en cursos de posgrado en la Universidad Estatal de Mato Grosso (Unemat) para la construcción de los grafos de su producción de conocimiento. En la Parte II, hay entrevistas con docentes/investigadores, analizadas utilizando el software webQDA, centrándose en la categoría de innovación y producción de conocimiento. De los resultados surgieron indicios de la producción de conocimiento innovador, ya que está vinculado a las necesidades de las comunidades locales y vuelve a ellas, con la intención expresada por los docentes de contribuir a la mejora de la vida de los sujetos y, como consecuencia, al desarrollo económico y social.

Palabras clave: universidad; innovaciones educativas; producción de conocimiento; práctica de investigación

Introdução

No contexto econômico atual, a palavra *inovação* tem sido evocada como chave para a potencialização do desenvolvimento. Inovar tem sido uma necessidade na sociedade empreendedora, na qual se busca ofertar produtos com a melhor qualidade e quanto mais inovador e tecnologicamente diversificado for o produto, ou apenas o seu *marketing*, maior a probabilidade de concorrência no mercado, de estímulo ao consumo. De qual inovação estamos falando e qual inovação é necessária para desenvolvermos a responsabilidade social e a solidariedade, entre outros princípios, que devem sustentar a produção do conhecimento na universidade? Nas diversas áreas do conhecimento, o que significa produzir conhecimento inovador? Essas são questões sobre as quais nos debruçamos neste artigo.

Em estudos publicados (Lima; Leite, 2012), analisamos as políticas de avaliação e suas influências na produção do conhecimento. No Brasil, o Plano Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) traça diretrizes para os programas de pós-graduação e uma delas menciona que “o desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir à formação [...]” (Brasil. Capes, 2010, p. 131). Não é nosso objetivo neste artigo aprofundar a questão, mas dar continuidade aos estudos e refletir sobre o conceito de inovação na perspectiva de produzir conhecimento para potencializar o setor produtivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e social do País. Sábato (1975, p. 143) afirmava que “a investigação científico-tecnológica é uma poderosa ferramenta de transformação de uma sociedade” e discutiu a eficiência do processo de inovação para o desenvolvimento econômico a partir do triângulo de relações existentes entre governo, infraestrutura científico-tecnológica e setor produtivo, ou seja, relações entre governos, universidades e empresas (Lima; Leite, 2012). Nesse sentido, as determinações das políticas para a pesquisa e para a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação podem estar sobredeterminando os eixos e a dinâmica das pesquisas e dos currículos dos cursos e faz-se necessário analisar o que está sendo pensado como inovação e suas conseqüências para o ser humano.

Em outra pesquisa, analisamos os conceitos de conhecimento social emergente e conhecimento glocal, com o objetivo de estudar

[...] o que está sendo posto como verdade para a universidade, desvelando outras instâncias pouco conhecidas, como o são aquelas das ações com pertinência local/regional. [Concluimos que] os impactos do viés neoliberal sob o comando do mercado e controle do Estado têm se manifestado nas ações diárias da vida docente e do pesquisador universitário. O sujeito que produz o conhecimento está sendo desqualificado frente às políticas de avaliação, contudo sua prática de pesquisa se insere nas comunidades locais e estas ações nem sempre se tornam visíveis. (Lima; Leite, 2019, p. 61).

Discutimos a existência de um conhecimento *glocalizado*, o qual seria uma forma de sobrevivência estratégica da universidade no mundo globalizado e serviria para mostrar impactos da produção docente inovadora, muitas vezes não visível nas avaliações.

Outra questão que atualmente se impõe nas avaliações é o discurso da produtividade, que tem desenfreado a produção do conhecimento, a qual passou a ser entendida como uma forma de competir tanto no interior das instituições de

ensino e pesquisa como no mercado de trabalho educacional. O fato é gerador de muita ansiedade e medo nas pessoas que precisam a cada dia produzir mais na expectativa de também se tornarem úteis para o crescimento e desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a educação (e vale o mesmo raciocínio para outra área disciplinar) e sua produção de conhecimento podem tornar-se mercadoria, desde que se induza à introdução de mecanismos de mercado e gerenciamento das práticas educacionais – um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Nesse quesito, a função da educação seria formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender aos mercados.

Moraes (2001) discute a questão do conhecimento e afirma que os destinos da educação parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do conhecimento. Nessa sociedade, a educação está sendo colocada como a salvação, em especial a universidade, que tem a função de ser produtora e disseminadora do conhecimento. É preciso questionar qual conhecimento estamos produzindo e para que tem servido.

O contexto apresentado e a continuidade dos nossos estudos nos motivaram a refletir no artigo, por um lado, sobre o conceito de inovação técnica/operacional como um discurso defendido no contexto das políticas neoliberais, inovação com ênfase no desenvolvimento econômico que, na maioria das vezes, sustenta as políticas atuais e, por outro lado, sobre o conceito de inovação educativa/pedagógica com ênfase social a serviço da qualidade de vida dos sujeitos. Para tanto, apresentamos alguns resultados de pesquisa, parte de um projeto guarda-chuva apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual mapeamos as práticas de pesquisa dos pesquisadores-docentes que foram analisadas tomando como base os conceitos de inovação (Leite, 2010).

Metodologia

Tendo em vista as perguntas que conduziram a pesquisa, na Parte I, selecionamos os currículos de 55 docentes permanentes dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), das áreas das ciências ambientais, educação, linguística e genética e melhoramento de plantas. O levantamento da produção de conhecimento dos docentes-pesquisadores, nas quatro áreas de conhecimento referidas, foi mapeado a partir dos currículos Lattes individuais. Os resultados desse mapeamento fizeram parte de outras publicações. Na Parte II da investigação, os sujeitos, líderes de grupos de pesquisa, foram entrevistados. No momento da entrevista, foi mostrado a cada um o grafo de sua produção, elaborado com base em 10 anos de registros no Lattes. As entrevistas foram gravadas com autorização (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) para emprego em investigação. No conjunto, selecionamos intencionalmente nove entrevistas-chave cujas análises preliminares sugeriram evidências de práticas de pesquisa e produção de conhecimento com características inovadoras. Depois, as submetemos, gravadas, a um *software* específico para análise qualitativa de conteúdo. Essas entrevistas-chave constituíram o estudo de caso relatado no artigo.

A reanálise das entrevistas contou com o recurso adicional do *software* WebQDA, enfocando a categoria *inovação e produção de conhecimento*. Construimos uma matriz de referência para as categorias analíticas. O *software* foi o instrumento facilitador das análises que possibilitou mapear as palavras mais utilizadas pelos entrevistados e a organização das falas em unidades de sentido e categorização. Empregamos o recurso da integração da análise qualitativa de conteúdo tradicional, da literatura e da categorização com o contributo do *software* para ampliar a validade e a consistência dos resultados, dado o pequeno grupo de entrevistados escolhidos para compor o *corpus* das reflexões.

De qual inovação estamos falando?

Inovação não é um construto novo. A palavra *inovação* teria sido apropriada da área de administração, a qual se reportaria a características, no início do século passado, inspiradas por Shumpeter e Hayek (Śledzik, 2013; Phelps, 2015). A inovação, no caso de Shumpeter, era associada ao empreendedorismo e, curiosamente, pelo menos no caso de Hayek, era considerada não nativa ao campo econômico, onde habitariam pessoas com pouca imaginação e criatividade. Ao longo dos tempos, no entanto, o entendimento sobre o conceito de inovação foi se modificando, tornando novas também as formas pelas quais o utilizamos. A palavra inovação adquiriu adjetivos. Encontramos na literatura a inovação técnica, a tecnológica, a mercadológica, a organizacional, a social, entre outras denominações. No campo da educação, também encontramos a inovação em estudos que remontam aos anos 1960-1970. Segundo Messina (2001), desde os anos de 1970, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada no sentido de busca do novo e de melhoria do estado de coisas vigente. É importante citar que o engenheiro de profissão e estudioso da educação José Alberto Correia (1989) lançou um livro em Portugal que esclareceu os primeiros conceitos e a prática da inovação pedagógica. A ele atribuímos o emprego da ideia de que toda inovação provoca uma *ruptura*, palavra que nos ajudou a ressignificar o conceito de inovação em nossos estudos sobre inovação pedagógica.

Como vemos, os significados e sentidos da inovação mudaram no transcorrer da história. Assim, o entendimento de inovação como ideia do novo – novo currículo, nova organização de um sistema educacional –, como uma noção instrumental, tornou-se parte indispensável de todo projeto educativo que viesse a dar sustentação ao modo de produção capitalista.

Por isso, a visão mercantil e a usabilidade do produto e/ou do processo têm acompanhado o sentido da palavra inovação e do seu emprego. Contudo, inovação não seria igual a invenção, pois esta trataria de uma ideia. O uso da ideia é que viria a ser a inovação, sustentam Fuck e Vilha (2012, p. 12), ou seja, seria “o uso da ideia” voltada para a economia. Na perspectiva de Messina (2001), no marco das políticas de reformas educacionais, as inovações figuram como mudanças implantadas de cima, como mecanismos de ajuste (à economia) mais do que de satisfação dos interesses e demandas das pessoas.

Quando a inovação passou a ser um princípio das políticas educacionais, ela também se tornou uma estratégia central do Estado para implantar programas chamados “inovadores” porque estavam sustentados pela técnica e porque estavam induzindo, por exemplo, à formação por competências, mais propícia ou favorável ao mercado de trabalho. Foi o emprego da inovação nas políticas educacionais que trouxe o uso de avaliação em medidas de larga escala, os exames nacionais e, também, a avaliação institucional, visando à melhoria da qualidade (total) dos sistemas de educação superior e de educação fundamental ou média. Todas essas e tantas outras medidas foram acompanhadas de mecanismos para introduzir artefatos tecnológicos, entendidos como “inovadores”, nos sistemas educativos, os quais teriam o poder, por si mesmos, de qualificá-los e modernizá-los.

A palavra inovação, importada do mundo da produção, dos mercados e da administração, tornou-se central também na universidade, na medida em que esta prepara profissionais para o mundo do trabalho, concentra inteligências e a realização do conhecimento científico-tecnológico e criativo mais original. A concentração desses bens – por vezes intangíveis – em um espaço único deu ainda maior reconhecimento à universidade como um lugar privilegiado da sociedade onde ocorre a invenção, se fabrica a inovação e se utiliza e reutiliza o conhecimento acumulado pela humanidade. Porém, mesmo tendo sido “chamada” a fazer parte da produção, da gestão e dos mercados, enfim, do mundo empreendedor, não necessariamente na mesma velocidade em que esse mundo se movimenta, a universidade passou a se preocupar com os espaços de aplicação de resultados de pesquisa, de produtos e patentes como processos inovadores. No processo incluem-se as *startups*, as incubadoras empresariais, os escritórios de negócios e outras iniciativas. É importante notar que o conhecimento, sobre o qual a universidade mantém o domínio, preside a inovação.

Nos espaços empresariais, convém esclarecer que a referência é a *inovação tecnológica em produtos e processos* (TPP), a qual pode ser entendida como

[...] a introdução de produtos/serviços ou processos produtivos tecnologicamente novos e melhorias significativas em produtos e processos existentes. Considera-se que uma *inovação tecnológica* de produto/serviço ou processo tenha sido implementada se a mesma tiver sido introduzida no mercado (inovação de produto), ou utilizada no processo de produção (inovação de processo). (OCDE, 2004, p. 54 *apud* Fuck; Vilha, 2012, p. 8).

[...] o conhecimento, em todas as suas formas, desempenha um papel crucial no progresso econômico, que a inovação está no âmago dessa “economia baseada no conhecimento”, que a inovação é um fenômeno muito mais complexo e sistêmico do que se imaginava anteriormente. (OCDE, 2004, p. 17).

Por sua vez, entre as palavras que adjetivam a inovação, figura o termo *inovação social*. Vale lembrar que essa variante dá nome e está engajada na nova *performance* empresarial que visa a defender a sustentabilidade, os desafios da preservação ambiental ou do combate à pobreza e o desafio da diversidade e da inclusão social. *Inovação social* pode ser definida como uma nova estratégia ou conceito para atender desde a educação até o trabalho e o desenvolvimento

de comunidades e da saúde das pessoas. Nessa estratégia, observa-se uma mudança de foco, ou seja, a perspectiva da inovação social no combate à pobreza (Quirino, 2018). Para além do lucro, determinados empreendedores atuam na sociedade substituindo iniciativas que seriam tradicionalmente do poder público. Isso implica uma mudança que alterou o modelo centralizador de ações e políticas do poder público que agem de cima para baixo, característico das inovações ressaltadas no século 20.

Na *inovação social*, que está a tornar-se área de conhecimento disciplinar e de pesquisa, trata-se da inserção de inovações para atender às necessidades sociais, envolve atuação multidisciplinar e uma visão integrada da sociedade civil com as empresas e com o poder público. A inovação social se encontra muito próxima da economia solidária, pois, de acordo com Pacheco *et al.* (2018, p. 120), “ambas estão voltadas para o enfrentamento de demandas sociais e possuem potencial para o desenvolvimento de novas relações entre a sociedade, o mercado e o Estado, focando no protagonismo das comunidades nesta relação”.

Feita essa breve revisão dos caminhos da inovação, origens, autores, termos, voltamos ao tema do artigo, a inovação pedagógica. Entendemos que não basta focar as comunidades ou a participação como estratégias inovadoras. A inovação pedagógica ou educativa começa na sala de aula, no laboratório, vai à extensão, à pesquisa e, com isso, não deixa de ser, também, por um outro ângulo do olhar, a base, o fundamento e o sustentáculo da inovação tecnológica, da inovação social ou de qualquer outra inovação adjetivada. A contradição está instalada, pois a inovação se insere na materialidade das relações sociais, como mostra Frigotto (2003, p. 155):

Esta percepção nos encaminha para uma compreensão de que a mudança paradigmática, no âmbito do conhecimento e das práticas educativas, inclui, ao mesmo tempo, mudanças no plano ontológico, campo da materialidade das relações sociais, e mudanças no plano epistemológico. A inovação, neste particular, está sendo gestada no plano da contradição e não da simples antinomia ou em perspectivas voluntaristas.

Em estudos anteriores, entendemos que a inovação preside todo ato de ensinar-aprender e que a práxis docente inova à proporção que, intencionalmente, procura romper com os paradigmas da reprodução¹ e se permite refletir sobre os “quês e os porquês e os para quem” do conhecimento. Leite *et al.* (1999) definem inovação educativa/pedagógica como um processo descontínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes.

Desdobrando o conceito, reportamo-nos a Cunha (2008, p. 24-26), que pontua as seguintes condições e características analíticas:

- a) ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

¹ “Hoje gostaria de lembrar os mecanismos extremamente complexos pelos quais a instituição escolar *contribui* (insisto nessa palavra) para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social. A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (Bourdieu, 1996, p. 35).

- b) gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- c) reconfiguração dos saberes, com anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.;
- d) reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; e
- e) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

A inovação pedagógica constitui uma inovação ensinante-aprendente,

[...] uma qualidade epistemológica nova vinculada a valores éticos e sociais, no sentido de integrar as funções da universidade ao mundo da vida, às necessidades e desejos das pessoas, para vincular suas finalidades sociais, éticas, científicas e tecnológicas a uma determinada época e às condições da vida e do viver de nossos povos, sem perder de vista a pertinência social e individual de suas ações. Nesta perspectiva uma universidade é inovadora quando promove o equilíbrio entre a busca pela excelência, sem exclusões internas ou externas, com compromisso em busca de novas articulações sociais, educacionais e, sobretudo, pedagógicas. (Leite, 2005b, p. 26-27).

66

As perspectivas de inovação que apresentamos não são entendidas como contraditórias, em posições duais. Não estamos opondo o conhecimento técnico e operacional instrumental ao conhecimento que se aplica ao social, mas não pretendemos colocá-lo no “topo da pirâmide”. Queremos, ao estudar uma inovação, integrar processos, entendendo que todo conhecimento técnico e aplicado não se sustenta sem a base do conhecimento social e educativo. Queremos fundamentalmente reconhecer que a inovação pedagógica coloca os sujeitos e o conhecimento no centro dos processos. Estamos falando sobre a produção de um conhecimento forte, duradouro, amplo e para além do imediatismo, que sirva diretamente às populações, que sustente a sociedade não somente no tempo presente, mas para construir a história do futuro e agora, no tempo sincrônico. Defendemos que, nesta sociedade, também identificada como sociedade do conhecimento e da informação, todo conhecimento produzido precisa estar alicerçado pela visão do social e ter como princípio a formação educativa, ética e social dos sujeitos.

Análise da produção do conhecimento e inovação nas práticas de docentes em uma universidade estadual

Ao analisarmos as entrevistas com o *software* webQDA, destacamos de imediato a nuvem de palavras (Figura 1) que caracterizou as falas dos docentes-pesquisadores. Os termos mais utilizados e repetidos foram: *pesquisa, trabalho,*

conhecimento, rede e área. No entorno dessas palavras-chave encontram-se palavras que designam ações docentes e denominam espaços de práticas decorrentes, como: *Amazônia, discurso, peixes, fazer, ambientais, (rio) Paraguai, comunidade, bacias, sociedade* etc. Estas evidenciam o modo de produzir conhecimento nessa universidade, neste sucinto estudo de caso com nove docentes, efetuado com o *trabalho em rede*. As palavras mais periféricas, menores, representam as práticas dos docentes.

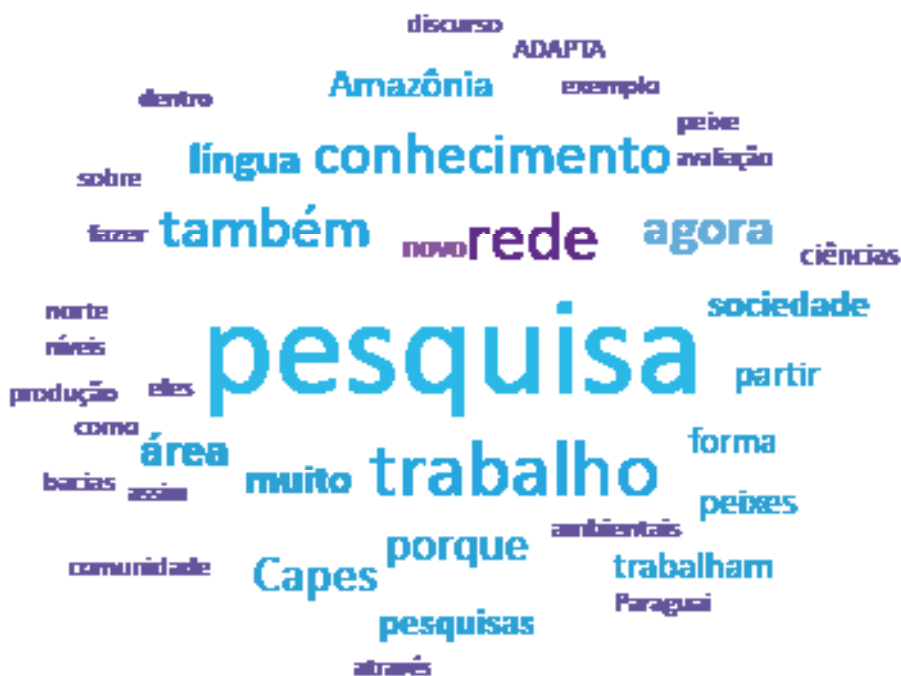


Figura 1 – Nuvem de palavras

Fonte: Elaboração própria.

Para aprofundar as evidências das palavras mais utilizadas pelos entrevistados, analisamos a matriz elaborada e mapeada pelo *software* webQDA. Da análise resultou a identificação de cinco categorias que caracterizam a inovação na produção do conhecimento:

- 1^a) *Formas de produzir conhecimento* – alinhadas à questão “como e qual conhecimento é produzido?”, analisada sustentando a categoria teórica que define e conceitua a produção de conhecimento;
- 2^a) *Inovação* – com a pergunta “qual inovação?”, a análise baseou-se nas concepções de inovação pedagógica/educativa, inovação social e inovação técnica/operacional.

3ª) *Práxis dos docentes-pesquisadores* – da questão “quais ações estão sendo desenvolvidas pelos docentes-pesquisadores?”, resultou o mapeamento das ações.

4ª) *Retorno social* – com a pergunta “produção de conhecimento para quem e a serviço de quem?”, obteve-se a definição prévia de inserção social das pesquisas.

5ª) *Possibilidades* – alinhadas à pergunta: “produzir conhecimento com qual perspectiva de inovação?”, as análises deveriam fornecer elementos e culminar na ressignificação do conceito de inovação.

O desenho das categorias é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Mapeamento da inovação na produção do conhecimento por meio das categorias identificadas nas falas dos docentes-pesquisadores

Categorias	Questão aplicada	Análise teórica
Formas de produzir conhecimento	Como e qual conhecimento é produzido?	Definição de produção de conhecimento
Inovação	Qual inovação?	Inovação pedagógica/ educativa Inovação social Inovação técnica/operacional
Práxis do docente-pesquisador	Quais ações estão sendo desenvolvidas?	Mapeamento das ações
Retorno social	Produção de conhecimento para quem e a serviço de quem?	Inserção social das pesquisas
Possibilidades	Produzir conhecimento com qual perspectiva de inovação?	Ressignificação do conceito de inovação

Fonte: Elaboração própria.

Nas entrevistas, algumas falas mostram as ações desenvolvidas. Para exemplificação e entendimento dos objetivos buscados na pesquisa, mostramos essas falas por área de conhecimento. Foram identificadas como E (entrevista) e o código (número do entrevistado); assim, tivemos: E1 (entrevistado 1), E2 (entrevistado 2) etc.

Área das ciências ambientais

E1 – *Trabalho com contaminação mercurial. Monitoramento dos níveis de metais na bacia do alto rio Paraguai, em comparação com alguns estudos da bacia do Guaporé.*

E2 – *A minha área de formação é inseto; no doutorado, eu produzia com inseto, mas aí eu vi que tinha muito mais dinheiro para a área da agronomia, que é forte no Mato Grosso; então eu encontrei concorrentes fortes na pesquisa na Agronomia, mas a saúde tinha dinheiro, então eu parti para os produtos que são usados para saúde que os insetos produzem. Assim, consegui dinheiro nessa linha de pesquisa; então eu estou numa seara nova agora, mas quem consolida a minha rede são sempre os discentes. O conhecimento está sendo produzido no avanço do conhecimento do uso dos produtos apícolas, e o inseto que nós trabalhamos é a abelha e o produto é o mel e o própolis para a saúde e aí a fronteira do conhecimento então é o controle de doenças que nós estamos trabalhando, tentando associar isso com a biodiversidade do Pantanal e da Amazônia.*

E3 – *Durante toda década de 90, eu trabalhei com pesquisa em cooperação com a Maxplant, milho verde. A Maxplant é um dos grandes institutos voltado para a área da ecologia da água doce, esse é o grupo da ecologia tropical. E nós temos uma rede de pesquisa que se chama rede Clima, é uma rede nacional do Ministério de Ciências e Tecnologia. Essa rede tem várias sub-redes para vários temas e uma delas é a sub-rede de mudanças climáticas e desenvolvimento regional.*

E4 – *Na verdade, comecei a partir do grupo de pesquisa e a partir da montagem de laboratório de ecologia fluvial e através da orientação do mestrado em Ciências Ambientais. Eu trabalho na área ambiental, na área de bacias hidrográficas. Vou ver como é que está a situação dessas bacias hidrográficas, quais os elementos que contribuem para que estejam nessas situações, sejam os elementos ambientais, naturais ou o próprio homem; também tem esse diagnóstico, a situação está imposta, então eu vou ver quais são os tipos de degradação que têm.*

Área da educação

E5 – *Eu realizo as minhas pesquisas na linha formação de professores, com o ponto de vista de que o conhecimento, a ciência, não avança a partir do senso comum; é preciso investir na pesquisa, pois é ela que traz a inovação, a pesquisa que desvenda fatos, questões não ainda resolvidas. E sem a pesquisa eu entendo que empobrece o ensino; então a pesquisa é que alimenta a inovação tecnológica.*

E6 – *Temáticas que vêm ao encontro dos meus interesses, que são questões relacionadas sempre à Amazônia, sobre a questão da terra e sobre a questão da escola, o processo migratório dentro da Amazônia norte mato-grossense, assentamento de reforma agrária, todas essas questões que dizem respeito à terra e à escola.*

Área da genética e melhoramento de plantas

E7 – *Trabalho na área de sementes e de plantas ornamentais. Aqui em Mato Grosso a gente tem uma carência de informação em plantas ornamentais, aqui não é muito divulgado, então, venho testar algumas coisas, alguns materiais pra fazer avaliação aqui por causa do clima que é bem diferente do que é em São Paulo e Minas Gerais.*

Área da linguística

E8 – *Eu sou da semântica, mas fiz trabalho na área de discurso, na área de histórias linguísticas. Eu trabalho com espaço, então os alunos trabalham nas ruas, nas cidades, e lá na graduação também meus alunos trabalham. Estou desenvolvendo esse trabalho “Cidade memória”, então a grande maioria dos trabalhos vão para essa vertente, trabalhos sobre nomes de ruas, nome de cidades, até o último trabalho que eu fiz foi sobre o nome de Cáceres, desde quando ela era Vila Maria do Paraguai.*

E9 – *O objetivo nosso enquanto produção de pesquisa é o estudo da língua. É você olhar essa materialidade e perceber de que forma é essa matéria que você tá tomando como objeto de estudo. Ela constitui uma relação na sociedade, porque você sabe que o homem não tem uma relação direta entre ele e o mundo senão pela linguagem. Então o objetivo de uma pesquisa no campo da linguagem se dá para olhar esse objeto e, no meu caso específico, eu trabalho com discurso. Eu penso essa língua a partir de um movimento, de um discurso, então surge essa necessidade de você pensar os efeitos de sentido que um discurso produz.*

Resultados

70 O que emerge das falas? Evidenciamos que as práticas dos docentes-pesquisadores estão voltadas para interesses que surgem localmente. Percebemos que mesmo aqueles vindos de outros estados e/ou se qualificaram fora de Mato Grosso, ao retornarem para a universidade de origem, a Unemat, buscaram realizar suas ações de pesquisa a partir das necessidades locais da sociedade mato-grossense. Constatamos, ainda, que as áreas de pesquisa das ciências ambientais e da genética e melhoramento de plantas, as quais abrigam professores de biologia, agronomia, geografia, zootecnia, entre outras, buscam seus objetos de pesquisa na realidade local, procurando estudar e solucionar problemas em que os resultados servem à estrutura produtiva. Essas áreas também atendem a uma necessidade dos sujeitos que estão em busca de prosperidade financeira. Entretanto, observamos que as ações desenvolvidas pelos docentes-pesquisadores das áreas da educação e linguística não têm o foco nos resultados para o desenvolvimento da estrutura produtiva; seu foco está na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, independentemente de prosperidade financeira e econômica.

Qual a finalidade das práticas dos docentes-pesquisadores? Procuramos analisar qual a finalidade do conhecimento produzido, para que serve e quais suas repercussões. Vejamos o que dizem os docentes-pesquisadores:

E1 – *Outro ponto legal, eu acho também que essa rede está resultando no início de uma interface com a sociedade, resultados da produção do conhecimento da Unemat para a sociedade, porque como eu trabalho com monitoramento dos níveis de mercúrio, trabalho também com as comunidade ribeirinhas; então agora a gente está começando a editar inclusive uma cartilha para dar retorno pra essas comunidades ribeirinhas, dos níveis de mercúrio e de outros metais nos peixes carnívoros, porque a gente não pode de forma nenhuma*

dizer que o peixe não é a melhor fonte de proteína, inclusive pra mulheres grávidas. A gente sabe que no pantanal e na Amazônia, o peixe, muitas vezes, é a principal fonte de proteína para dieta proteica, então não posso tirar essa cultura de comer peixe.

E2 – Tentamos fazer esse tripé da pesquisa com o ensino e a extensão. Então, a pesquisa está na fronteira do avanço científico do novo, porque a gente não está conseguindo publicar aquilo que não é novo. Antes a gente testava o efeito antibacteriano do mel, isso não é novo, todo mundo já fez, agora a gente testa anti-inflamatório, então a gente está indo sempre em busca do novo, nós estamos valorizando o produto apícola para o apicultor ter mais mercado.

E3 – Resultados muito interessantes, nós sabemos quais os municípios de Mato Grosso que estão com déficit de chuva, desenvolvemos uma metodologia e trabalhamos na região do cerrado, da floresta amazônica e do pantanal.

E4 – A partir desse diagnóstico, propomos pesquisas orientadas de levantamento dessa situação e colocamos isso à disposição, por exemplo, do comitê de bacias, que vai utilizar esses dados e trabalhar muito com sedimentação contra o rio Paraguai ou em alguns afluentes. Esses dados podem estar contribuindo para se pensar medidas de conservação, preservação de recuperação dessas bacias, apresenta formas de ocupação e pode ser, outra coisa, por exemplo, o rio Paraguai para navegação. O que a gente faz, que é pesquisas de sedimentação é muito importante, é coisa que se pensa, por exemplo, o que está sedimentando bastante o rio e está dificultando a navegação, a reprodução dos peixes, então, é interessante também para a comunidade essas informações.

E8 – Eu acho que, principalmente, a sociedade, porque você pesquisa e você coloca esse conhecimento para primeiro dar conhecimento do que você faz e colocar esse trabalho à disposição de alunos, de professores, de pesquisadores, até para discutir, não é? A gente faz trabalho para a comunidade acadêmica, em primeiro lugar, porque você está construindo conhecimento.

E9 – Então de novo você olha para a língua, você escreve, você estuda, você disponibiliza para a sociedade essa pesquisa. O fim maior de uma pesquisa é você disponibilizar esse material, dar a circular através de artigos, capítulos. E o intuito dessa pesquisa é exatamente que o outro, o possível leitor, possa tomar essa escrita e fazer as suas relações no trabalho – que trabalho é esse? – na escola, no dia a dia. Então a língua, ela tem esse objetivo. O objetivo nosso de estudar essa materialidade é pensar no sentido que ela tem na sociedade. Se você pega um texto, por exemplo, não verbal, vai construir uma reflexão de análise. Você disponibiliza no setor, no mercado lógico, digamos assim. O fluxo de uma pesquisa é disponibilizar para a sociedade, e o nosso público alvo é quem? São os professores, são os nossos colegas que trabalham com a língua na escola, trabalham com a língua na universidade, que são outros colegas de grupos de pesquisa. É nessa ambiência que a gente objetiva a pesquisa.

Quando se trata da finalidade do conhecimento produzido, as falas selecionadas e resumidas no Quadro 2 revelam que os docentes-pesquisadores se orgulham de mostrar “para que” serve o conhecimento que produzem.

Quadro 2 – Produção de conhecimento, inovação, práxis e retorno social

(continua)

Área	Produção de conhecimento: Qual?	Práxis e retorno social: Para quê? Quem? Inovação?
Ciências ambientais	E1 – Contaminação mercurial das águas; monitoramento dos níveis de metais na bacia do alto rio Paraguai; comparação com estudos da bacia do Guaporé.	Rede em interface com a sociedade; monitoramento dos níveis de mercúrio, trabalho com comunidades ribeirinhas, edição de uma cartilha para dar retorno às comunidades ribeirinhas sobre níveis de mercúrio e de outros metais nos peixes carnívoros, cuidados com a fonte de proteína, inclusive para mulheres grávidas.
	E2 – Insetos: o que está sendo produzido no avanço do conhecimento sobre o uso dos produtos apícolas; com a fronteira do conhecimento, o controle de doenças, tentando associar isso com a biodiversidade do Pantanal e da Amazônia.	Tripé pesquisa, ensino, extensão; testar anti-inflamatório, indo sempre em busca do novo, valorizando o produto apícola para o apicultor ter mais mercado.
	E3 – Pesquisa em cooperação com empresa (milho verde), institutos voltados para a área da ecologia da água doce; o grupo da ecologia tropical; pesquisa em rede (rede Clima), rede nacional do Ministério de Ciência e Tecnologia (várias sub-redes por temas e uma delas é a sub-rede de mudanças climáticas e desenvolvimento regional).	Descoberta: quais os municípios de Mato Grosso que estão com déficit de chuva, desenvolvimento de metodologia para a região do cerrado, da floresta Amazônica e do Pantanal.
Ciências ambientais	E4 – Laboratório de ecologia fluvial; área de bacias hidrográficas, situação dessas bacias, elementos que contribuem para que estejam nessas situações, elementos ambientais, naturais ou o próprio homem, o diagnóstico da situação, quais os tipos de degradação.	Diagnósticos; coloca à disposição medidas de conservação, preservação e recuperação dessas bacias para o comitê de bacias, que utiliza esses dados; trabalho com sedimentação que serve à navegação no rio Paraguai ou em alguns afluentes, o que interessa para a comunidade (reprodução de peixes).
Educação	E5 – Formação de professores; a pesquisa é que alimenta a inovação tecnológica.	O público-alvo são os professores das escolas; a pesquisa abre horizontes na formação dos professores.
	E6 – Questões relacionadas à Amazônia, à questão da terra e à questão da escola; o processo migratório dentro da Amazônia norte matogrossense; assentamentos de reforma agrária e todas as questões que dizem respeito à terra e à escola.	Conhecimento produzido para a preservação da diversidade, processo migratório e respeito às diversas formas de vida do homem do campo e da escola do campo.

Quadro 2 – Produção de conhecimento, inovação, práxis e retorno social

(conclusão)

Área	Produção de conhecimento: Qual?	Práxis e retorno social: Para quê? Quem? Inovação?
Genética e melhoramento de plantas	E7 – Sementes e plantas ornamentais; testagem de alguns materiais, avaliação aqui por causa do clima diferente de São Paulo e Minas Gerais.	Testagem de plantas ornamentais para o clima de Mato Grosso.
Linguística	E8 – Histórias linguísticas; trabalho com espaço, com alunos nas ruas, nas cidades; projeto “Cidade memória”, nome de Cáceres, desde quando era Vila Maria do Paraguai.	Conhecimento para a sociedade, à disposição de alunos, professores; conhecimento para a comunidade acadêmica.
	E9 – Estudo da língua; relação homem/mundo mediante a língua; necessidades locais da sociedade mato-grossense; sentidos do discurso.	O público-alvo são os professores que trabalham com a língua nas escolas; pesquisa disponibilizada para a sociedade; o leitor toma essa escrita e faz suas relações no trabalho, na escola, no dia a dia; projeto que se constrói.

Fonte: Elaboração própria.

Discussão dos resultados

As vozes dos docentes-pesquisadores confirmam que, independentemente da área de conhecimento, as pesquisas emergem do contexto local e a ele retornam, o que aproxima esse conhecimento da conceituação de *inovação educativa e pedagógica*. A grande diferença entre as áreas está posta na finalidade de *utilização* desse conhecimento produzido, que apresentou diferenças entre as áreas disciplinares. Para as áreas das ciências ambientais e genética e melhoramento de plantas, está visível que os resultados precisam retornar para a sociedade com a finalidade de produzir efeitos econômicos, precisam potencializar produtos para o mercado e acionar a economia; por exemplo, no estudo do mel, das plantas ornamentais, no estudo do mercúrio e dos efeitos nos peixes, conhecimento produzido para fins de potencializar a estrutura produtiva, aplicabilidade que pode ser inovadora na perspectiva tecnológica. Igualmente aparece a cooperação entre a universidade e a empresa, como no caso do milho verde e da ecologia de água doce. Convém ressaltar que esse conhecimento, em muitas falas, aparece vinculado a uma perspectiva ética e social, como no caso da contaminação mercurial, da questão da população ribeirinha que precisa da proteína do peixe, questões ambientais que repercutem no bioma amazonense e do pantanal. Esse é o diferencial encontrado, o caráter ético da aplicabilidade da ciência aos problemas e às necessidades do ambiente, das populações locais.

Aparece em um número de falas, especialmente dos pesquisadores da educação e da linguística, a preocupação com as questões da população, da terra e da escola para assentados, da memória e do orgulho pela sua cidade desde os tempos históricos. Por um lado, encontramos a *inovação tecnológica e social* e, dada a posição dos sujeitos enunciadore do discurso, também a *inovação pedagógica*, quando as falas mostram a preocupação com questões impregnadas da “qualidade epistemológica nova”, vinculada a “valores éticos e sociais”, para “integrar as funções da universidade ao mundo da vida, às necessidades e desejos das pessoas”, “para vincular finalidades sociais, éticas, científicas e tecnológicas a uma determinada época”, integrar às “condições da vida e do viver das pessoas”. Por outro lado, se analisamos em separado os efeitos das ações dos docentes-pesquisadores das áreas de linguística e educação, notamos, com preponderância para a educação, que parece não haver, de imediato, uma preocupação direta com os resultados das pesquisas para potencializar a estrutura produtiva. Observamos, por exemplo, que o trabalho com a formação docente trata de conhecimentos que retornam à sociedade e à escola, com o fim de produzir mudanças educativas e culturais nos alunos, em suas famílias, na comunidade, nas suas concepções de mundo e nas suas práticas cotidianas. No entanto, podem ser inovadores tanto no sentido da *inovação pedagógica-educativa* quanto no aspecto da *inovação social*, o estudo do processo migratório dentro da Amazônia norte mato-grossense, dos assentamentos de reforma agrária, e as análises do discurso e da língua.

74

Em sentido amplo, evidenciamos nas falas que relatam as práticas dos docentes-pesquisadores a existência de contradições. Situamos estas entre fazer pesquisa, produzir conhecimento, estar a par do conhecimento mundialmente mais recente e viver e procurar sobrevivência em sociedades que disseminam a lógica do conhecer unicamente como capacidade para competir no mercado, a lógica de ser individualmente mais próspero e competitivo. Isso porque é preciso produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, disseminar o conhecimento aos alunos e aos locais, à comunidade, para esta conseguir mais valor financeiro por seu produto e, ao mesmo tempo, publicar artigos que pontuem a carreira docente, a sobrevivência no mundo acadêmico, como fica claro na fala sobre a práxis docente com insetos – não adianta publicar o que todos sabem, é preciso avançar na fronteira do conhecimento.

Também nos parece contraditório encontrar uma inovação puramente pedagógica que vise à emancipação e à solidariedade sem descaracterizar ou negar o desenvolvimento econômico e dos mercados, o qual é consequência da ação empreendedora. Contudo, uma produção de conhecimento enraizada na sociedade em que se localiza a universidade, que busca a qualidade de vida das pessoas, parece ser um diferencial presente em todas essas falas. Seria esse um outro olhar sobre o conceito de inovação?

Sem polarizar as contradições, parece-nos que, de certa forma, a inovação educativa pode presidir e permear a inovação técnico-tecnológica e a inovação dita social, pois encontramos ações intencionais de trabalhar em redes, de realizar diagnósticos locais, de usar a diversidade da região, de procurar desenvolver a memória da cidade, de realizar descobertas sobre o clima ao lado de ações que

procuram tornar os produtos comercializáveis, tais como os apícolas e as plantas ornamentais, sobre a sedimentação dos rios que dificulta a navegação comercial e sobre a reprodução de peixes para fins econômicos.

Do conjunto de falas, selecionadas com o apoio do *software*, observamos que há uma preocupação em atuar de forma interdisciplinar, de atuar em redes locais, regionais, internacionais. Temos que destacar de forma mais criteriosa possível que há uma preocupação dos docentes-pesquisadores com o meio ambiente, com a diversidade regional, com a população ribeirinha, com os assentados existentes em grande número na região, com a ligação entre escola, terra e questão agrária. Essa constatação nos direciona para finalidades sociais, éticas, culturais, científicas e tecnológicas do conhecimento sendo trabalhadas ao mesmo tempo e levando em conta as condições das vidas humanas e dos seres vivos animais e vegetais, nos *habitats* que as abrigam.

Considerações para reflexões

Concluimos que as práticas das pesquisas, nessa universidade, nesse contexto e nessas áreas disciplinares, emergem das necessidades das comunidades locais e a elas retornam, com grande possibilidade de produzir um conhecimento inovador na medida em que este se ajusta, se aplica e contribui diretamente para a melhoria de vida dos seres humanos e também dos animais e vegetais. Na verdade, com seu olhar voltado para as necessidades das pessoas, é a práxis docente-investigativa que está a ressignificar o conceito de inovação.

Produzir conhecimento para buscar inovação está presente na reconfiguração da sociedade capitalista globalizada e nas demandas dos princípios neoliberais que a presidem, servindo ao discurso do desenvolvimento econômico. No entanto, sabemos que a necessária reconfiguração do desenvolvimento é consequência de múltiplas determinações históricas, econômicas, sociais e políticas. A lógica da necessidade de formação de um sujeito empreendedor, produtivo e inovador para o sucesso profissional está inserida em um conceito de desenvolvimento que, se por um lado, fascina, dadas as inovações tecnológicas que presidem essa lógica, por outro, amedronta com o afastamento dos sujeitos do centro das mudanças sociais e educacionais.

Nesse contexto, este estudo evidenciou, em aspecto amplo, a importância da universidade para o desenvolvimento social e econômico, pois os espaços universitários são lócus por excelência da pesquisa e, em nosso país, concentram a produção do conhecimento. Nesses espaços, produz-se inovação tanto para sustentar a estrutura produtiva – inovação técnico-tecnológica – quanto para buscar a transformação do sujeito social – a inovação social e a educativa e pedagógica. Talvez esse processo ocorra de forma mais lenta do que no mundo econômico-empresarial. Talvez esse processo de criação de inovação, qualquer que seja o adjetivo da palavra, ainda não esteja completamente refletido e apropriado pelas comunidades universitárias.

Desse modo, o estudo nos faz refletir sobre cada área de conhecimento, cada tribo acadêmica, no dizer de Becher (1989), cujas especificidades precisam ser

levadas em consideração, especialmente quando se pensa na implantação de políticas públicas. Compete à universidade, tanto quanto às políticas públicas, estimular a inovação em cada uma e em todas as diferentes áreas de conhecimento, canalizando saberes para a produção de um conhecimento integrador com inserção social.

Nesse sentido, ressaltamos que a inovação educativa sempre será sustentáculo para a inovação técnica e social. Como trata o *Manual de Oslo* (OCDE, 2004), ao lado da inovação de processo e produto, figura a inovação não técnica. De toda sorte, aprendemos com as falas, ainda que em número restrito e situadas em um tempo e contexto definidos, que qualquer forma de inovação deve estar no mundo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Na pesquisa acadêmica universitária, em especial, a inovação compreende o caráter ético e social da aplicabilidade da ciência aos problemas e necessidades das populações, do ambiente e sua sustentabilidade. Nessa medida, cada ação de ensino, pesquisa e extensão vai se tornar, por excelência, uma inovação educativa, ensinante e aprendente. Ao concluir, mantemos nossa percepção inicial: a inovação pedagógica coloca os sujeitos e o conhecimento no centro dos processos, fato que as falas analisadas sobejamente demonstraram.

Referências bibliográficas

76

BECHER, T. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 1989.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPg 2011-2020*. Brasília, 2010. v. 1. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPg-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2019.

CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa, 1989.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 6).

FRIGOTTO, G. Inovação/construção do conhecimento. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 154-156, ago. 2003.

FUCK, M. P.; VILHA, A. M. Inovação tecnológica: da definição à ação. *Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades*, [Santo André], n. 9, p. 1-21, 2012.

LEITE, D. Inovações pedagógicas e avaliação participativa. In: MOREIRA, J. C.; MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L. (Orgs.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005a. p. 116-136.

LEITE, D. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

LEITE, D. Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de La Educación*, Buenos Aires, n. 25, p. 98-105, ago. 2007.

LEITE, D. *Avaliação e redes de colaboração: inovação e mudanças nas teias de conhecimento*. Porto Alegre: CNPq; UFRGS, 2010. Projeto de Pesquisa/CNPq.

LEITE, D. et al. Inovação na universidade: a pesquisa em parceria. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 41-52, fev. 1999.

LIMA, E. G. S.; LEITE, D. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa. In: LEITE, D.; LIMA, E. G. S. (Orgs.). *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 121-161.

LIMA, E. G. S.; LEITE, D. Conhecimento social emergente e conhecimento glocal. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 61-79, maio/jun. 2019.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 5-24, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Manual de Oslo: proposta de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica*. [Rio de Janeiro]: Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), 2004. Publicação online. Disponível em: <http://download.finep.gov.br/impressa/manual_de_oslo.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

PACHECO, A. S. V. et al. Dos objetivos ao surgimento de uma inovação social: um estudo de caso em uma organização da economia solidária. *P2P & Inovação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 119-140, mar./ago. 2018. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/p2p/article/view/4207/3610>>. Acesso em: 9 out. 2019.

PHELPS, E. S. Hayek's new ideas and present-day ones. *The Review of Austrian Economics*, Washington, D.C., v. 28, n. 3, p. 253-256, Sept. 2015.

QUIRINO, B. S. Inovação social, negócios convencionais e sociais: novas formas de combate à pobreza. *Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades*, [Santo André], n. 18, p. 1-21, 2018.

SÁBATO, J. A.; BOTANA, N. La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de America Latina. In: SÁBATO, J. A. (Comp.). *El pensamiento latino-americano*

en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia. Buenos Aires: Paidós, 1975. Cap. 10, p. 143-154. Disponível em: <http://docs.politicasci.net/documents/Teoricos/Sabato_Botana.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

ŠLEDZIK, K. Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship. In: HITTMAR, S. (Ed.). *Management trends in theory and practice*. Žilina: University of Žilina, 2013. p. 89-95.

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e parte desse estágio realizado na Universidade de Aveiro, em Portugal, é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Integrante da Rede Universitas/Br (eixo 5: Acesso e permanência na educação superior) e da Rede de Pesquisa Inovação e Avaliação da UFRGS. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Avaliação Educacional e vice-líder do Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência, ambos da Unemat.

elizeth@unemat.br

<http://orcid.org/0000-0002-3340-5587>

78

Denise Balarine Cavalheiro Leite, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio pós-doutoral pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e estágios de aperfeiçoamento pela University of Exeter e pela University of Edinburgh, UK, é docente permanente, professora convidada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS. Desenvolve atividades como consultora *ad hoc* de agências nacionais e internacionais de investigação. Atualmente é Secretária Regional para América Latina e Caribe da Global University Network for Innovation (GUNI), da Unesco.

denise.leite@hotmail.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-9855-572X>

Recebido em 8 de julho de 2019

Aprovado em 20 de novembro de 2019

Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico?

Maria do Socorro Carneiro de Lima

79

Resumo

A inovação pedagógica no ensino superior é anunciada como paradigma novo e o uso das tecnologias de informação e comunicação emerge como necessidade de modernização, porém utilizar tecnologias, por si só, não muda o sentido da aula. No que se refere ao fetichismo tecnológico, essa visão apresenta as tecnologias como resultado de opções técnicas, ocultando as relações sociais que as constituem em sua essência. A incorporação de novas tecnologias no ensino superior não pressupõe necessariamente novas práticas pedagógicas ou práticas inovadoras. Entretanto, a inovação no trabalho docente com a construção de novas práticas pedagógicas pode ocorrer, desde que a utilização de tecnologias de informação e comunicação esteja alicerçada em novas concepções de conhecimento, de docência e de aluno, modificando o conjunto de elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem tradicional.

Palavras-chave: conhecimento didático-pedagógico; educação para inovação; fetichismo tecnológico; tecnologia da informação.

Abstract

Information and communication technologies in higher education: breaking from the traditional educational model or technological fetishism?

Innovation in teaching at the higher education setting is advertised as a new paradigm and the use of information and communication technologies arises as a need for modernization; however, the use of technology alone does not alter the meaning of the class. Regarding technological fetishism, this concept displays technologies as the mere product of technical choices, concealing the social relationships that constitute them in their essence. The incorporation of new technologies in higher education does not necessarily presuppose new pedagogical practices or innovative ones. Nonetheless, innovation in teaching work paired with the development of new pedagogical practices is possible, as long as the use of information and communication technologies is based on new conceptions of knowledge, teaching, and student, modifying the set of elements that constitute the traditional teaching and learning process.

Keywords: information technology; pedagogical innovation; pedagogical-didactic knowledge; technological fetishism.

Resumen

Tecnologías de información y comunicación en la educación superior: ¿ruptura con el modelo tradicional de enseñanza o fetichismo tecnológico?

La innovación pedagógica en la educación superior es anunciada como un paradigma nuevo y el uso de las tecnologías de información y comunicación surge como una necesidad de modernización, pero el uso de tecnologías, por sí solo, no cambia el significado de la clase. En lo que se refiere al fetichismo tecnológico, esta visión presenta las tecnologías como resultado de elecciones técnicas, ocultando las relaciones sociales que las constituyen en su esencia. La incorporación de nuevas tecnologías en la educación superior no presupone necesariamente nuevas prácticas pedagógicas o prácticas innovadoras. Sin embargo, la innovación en el trabajo docente con la construcción de nuevas prácticas pedagógicas puede ocurrir, siempre que el uso de las tecnologías de información y de comunicación esté basado en nuevas concepciones de conocimiento, de docencia y de alumno, modificando el conjunto de elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Palabras clave: conocimiento didáctico-pedagógico; educación para innovación; fetichismo tecnológico; tecnología de la información.

Introdução

Na sociedade contemporânea, enfatiza-se a inovação tecnológica, com destaque para a propiciadora de tecnologias de informação e comunicação. É como se essas tecnologias invocassem o indispensável sentimento de pertencer e gerassem um afluxo por códigos de significações capazes de tornar reconhecíveis todos os que coexistem no contexto social. Quem sabe uma elucidação sobre esse indispensável sentimento tenha possíveis evidências na própria sociedade, assinalada por Santos (2000) como uma transição paradigmática em que o ambiente social é caracterizado por tensões, dúvidas, complexidades, intranquilidade. Conforme expressão do autor, “[...] há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (Santos, 2000, p. 41).

Ouso dizer que a universidade moderna está assim situada, na orla do tempo, com os pés no passado, mas entre um presente e um futuro, procurando redefinir-se na modernidade, buscando “[...] o meio mais adequado de aplicar a si mesma uma definição construída pelo tempo histórico e por um conjunto de ideias que se constitui pela exclusão de tudo aquilo que a universidade já instituiu e preservou como valor, ao longo de sua história” (Silva, 2006, p. 198-199).

Como argumenta Sguissardi (2000), o processo de redefinição da universidade acontece concomitantemente à sua conformação às reivindicações do mercado, a uma organização que a torne eficaz e ao tecnicismo produtivo, o que, segundo o autor, põe em risco a sua identidade histórica.

No processo de se refazer, a universidade vai ao encontro de múltiplos fenômenos, entre eles o da globalização e todas as decorrências implicadas. É fato que as configurações contemporâneas da universidade não podem ser consideradas por fora do contexto intrincado da globalização e das incoerências e categorias que a constituem. Essa posição é enfatizada quando considero para este artigo – que tem como cenário a inovação no trabalho docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior – que o universo do trabalho docente, na sua concepção mais geral, foi fortemente atingido pela globalização hegemônica do capital.

A universidade, nas últimas décadas, tem modificado sua gestão e a configuração dos procedimentos acadêmicos e, como efeito, alterado o trabalho docente. As propostas de inovações produtivas alastradas pelo discurso da globalização, pelo neoliberalismo, são abraçadas por políticas públicas como a que, de acordo a Portaria nº 1.428, publicada no Diário Oficial em 31 de dezembro de 2018, amplia de 20% para 40% o limite de disciplinas a distância na educação presencial.

A inovação pedagógica no ensino superior passa a ser apregoada como paradigma novo, que demanda o desenho de novos modelos para a modernidade no trabalho docente. No alcance desse paradigma, a orientação é investir no domínio de tecnologias com utilizações pedagógicas e na habilitação do maior número possível de trabalhadores docentes para utilizá-las. Nesse sentido, o uso das tecnologias de

informação e comunicação emerge como uma necessidade de modernização. É a visão fetichizada de que a inovação no trabalho docente está atrelada ao uso de tecnologias de informação e comunicação.

Com essas considerações preliminares, desenvolvo este artigo, apresentando, na limitação do próprio texto, considerações a propósito da inovação no trabalho docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, com apontamentos sobre o conhecimento didático-pedagógico e a formação docente, bem como sobre a ruptura paradigmática e o fetichismo tecnológico.

Sobre o conhecimento didático-pedagógico e a formação docente

No ensino superior, a docência, em sua particularidade e complexidade, demanda o movimento de um conjunto de saberes didático-pedagógicos a serem desenvolvidos, o que acende a necessidade de se pensar a respeito dessas questões. Ainda que aqui não me aprofunde em discuti-las, cabe pontuá-las.

Primeiramente, cumpre assinalar a rejeição que temas como saberes didático-pedagógicos e pedagogia universitária provocam no interior do ensino superior, em que a retórica predominante é a de que para ser bom professor basta o domínio dos conteúdos a serem ensinados e o resto, *grosso modo*, é invenção dos pedagogos. Retórica essa que ainda demonstra a associação do termo “pedagógico” à infância ou mesmo à educação básica, consideradas “de segundo plano” se comparadas à educação superior. A lacuna existente sobre a importância e a necessidade de formação específica para exercer a docência no ensino superior está presente no interior das instituições, assim como na percepção de muitos professores. Essa lacuna colabora para a desvalorização da profissão docente.

Não obstante a falta de percepção sobre a importância e necessidade de formação específica, a pedagogia universitária tem se constituído como campo epistêmico que vem se ampliando por meio de estudos e discussões acerca da formação dos professores para o exercício da docência no ensino superior. Essa formação caracteriza-se, em um de seus aspectos, pela não neutralidade, uma vez que se situa no campo de concepções com valores e ideologias próprias.

Do ponto de vista teórico, Souza Araújo (2008, p. 34) posiciona a Pedagogia Universitária na linha de várias áreas, de modo particular a área da Educação, que agrega a Sociologia, a Filosofia, a História, a Economia, a Política, entre tantas outras ciências, assim como no envolvimento de múltiplos saberes, que vão desde o filosófico-educacional aos científico-educacionais, “[...] mas também aos saberes técnicos expressos pela constituição da própria pedagogia e da didática”.

Em uma concepção transformadora, tendemos a situá-la mais à frente, compreendendo-a em um contexto no qual o docente é considerado intelectual e ator principal da ação pedagógica e formativa, na perspectiva de que sua prática pedagógica não se restrinja aos processos didáticos ou metodológicos de ensinar. Assim, o conhecimento didático-pedagógico deve ser compreendido e considerado no campo dos significados que lhe são conferidos em períodos e ambientes distintos, intrincados e culturalmente situados.

A formação do professor para o ensino superior configura-se como o ato de dotá-lo de referenciais didático-pedagógicos e profissionais para o exercício da docência. Contudo, estudos apontam que na prática docente universitária há predominância de modelos pedagógicos tradicionais de ensino, ancorados na objetividade e na formalização do conhecimento, assim como na dicotomização entre sujeitos e objetos (Behrens, 2005; Cunha, 2009), e que, apesar dos avanços empreendidos em busca de sua superação, prevalece a transmissão do conhecimento, sem uma preocupação expressiva com os saberes pedagógicos e didáticos.

Ao apontar que a ação docente não tem relação com o conteúdo que o professor domina, com sua competência, mas com o que ele é, com os valores e sentidos que atribui à sua prática, com sua autoconsciência profissional, Larrosa (2002) assinala o sujeito da experiência como um sujeito “ex-posto” e, conforme descreve, isso implica, do ponto de vista da experiência, nem a posição ou a oposição, mas sim o que se “ex-põe”. Finaliza ressaltando que é “[...] incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, não o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2002, p. 24-25).

Com essa compreensão, é possível entender que o exercício da docência é deliberado pelo que o professor é enquanto pessoa, na forma como raciocina, como atua, como se valoriza em suas vivências, na sua personalidade. Esses aspectos devem ser considerados, visto que o desenvolvimento do trabalho acadêmico se dá em contextos de relações interpessoais, inter-relacionadas com os aspectos psicológicos, afetivos e valorativos. Assim, o ensino deve ser compreendido como prática social dinâmica e concreta, multidimensional, de interações, continuamente inédita e imprevisível. Além disso, compreender o ensino como prática social, vivida a partir de interações pessoais, significa, igualmente, perceber que seu enfoque não se limita ao conhecimento do conteúdo, com objetivos precisos e instrumentais, e que a profissão docente no ensino superior deve contar com um referencial teórico prático que possa dar fundamentos à prática pedagógica.

Ao discorrer sobre a investigação pedagógica na prática, Gimeno Sacristán (1995, p. 87) aponta que “[...] a capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos”. Isso quer dizer que a fundamentação teórica didático-pedagógica, em interação com a prática, e a partir de uma reflexão sistemática sobre ela, fornecerá elementos para expandir as possibilidades de ação pedagógica do professor universitário, ou seja, o conhecimento didático-pedagógico é basilar na formação do docente que atua no ensino superior, além de oferecer perspectivas de análise para que ele compreenda os múltiplos contextos que envolvem a ação pedagógica.

As investigações sobre a docência no ensino superior procuram auxiliar a compreensão da prática pedagógica docente e da necessidade de sua formação. De modo geral, almeja-se que o professor seja um especialista na sua área de conhecimento, além de legitimado academicamente no seu campo científico. Contudo, o professor “[...] precisa se indagar sobre o significado que esses

conhecimentos têm para si próprio, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea [...]. Isso requer preparação científica, técnica e social” (Pimenta, 2002, p. 80-81).

Uma parcela significativa dos professores com carreira no ensino superior teve uma formação acadêmica baseada em um modelo tradicional, que, contundentemente, influenciou de maneira negativa sua prática. De acordo Lampert (1999), o docente cuja formação foi gerida pelo autoritarismo, com inibição da criatividade, com omissão de crítica e de conteúdo, sem questionamentos sobre a ideologia implícita, sofre com a necessidade de ruptura desse quadro. Isso requer um esforço para aceitar o desafio de mudança e de abandonar convicções fortemente arraigadas, possibilitando o começo de um novo ciclo.

Uma revolução acadêmica está em andamento desde a última metade do século passado, conforme assinala Altbach (2009). Revolução caracterizada por alterações nunca vistas anteriormente no campo da profissão docente e que abarcam tanto a finalidade do trabalho docente como a sua diversidade. Essa modificação é inevitável e intrínseca à passagem do tempo, entretanto, o ritmo desse movimento na contemporaneidade parece estar acelerado e conduzindo a desafios de maior complexidade.

Sobre a ruptura paradigmática e o fetichismo tecnológico

84

Discorrendo sobre a docência, Mill (2012) aponta o caráter sedutor, deslumbrante e mascarador das tecnologias digitais de informação e comunicação presente nos discursos e nas ações docentes como prática pedagógica inovadora. Conforme aponta o autor, os discursos docentes evidenciam o fetichismo tecnológico que, muitas vezes, colabora para a racionalização e fragmentação do ofício docente.

O fetiche da tecnologia é debatido por autores como Noble (1989), Feenberg (1999), Novaes (2010), Dagnino (2008), entre outros, que, de modo geral, partem da ideia de Karl Marx, que, no século 19, empregou o conceito de fetiche da mercadoria para explicar o conteúdo de classe da produção no capitalismo. Para Marx ([1876] 2006), o fetiche da mercadoria procedia da compreensão das leis econômicas como sendo naturais, independentes da história. A mercadoria era apresentada como uma construção histórica socialmente determinada, duradoura e intransponível, encobrendo que a determinação do seu valor tinha caráter de classe.

No que se refere ao fetichismo tecnológico, este aparece em narrativas nas quais a ciência e, em seu desdobramento, a tecnologia tendem a resolver os problemas do homem, dando à vida mais rapidez e eficiência. Essa visão apresenta as tecnologias de informação e comunicação à sociedade como mera coisa, resultado de opções fundamentalmente técnicas, acobertando as relações sociais que as constituem em sua essência. Em outras palavras, a ciência e a tecnologia não influenciam nem são influenciadas pelas relações sociais, porém, têm uma dinâmica própria, balizada somente em decisões técnicas. Essa é uma visão da neutralidade tecnológica (Dagnino, 2008).

O que o fetichismo tecnológico acoberta é que a tecnologia deve ser compreendida como uma força produtiva, como aparelho de dominação, de acumulação capitalista, no qual as decisões técnicas jamais são exclusivamente técnicas, todavia, estão carregadas de uma obliquidade econômica, política e ideológica, proveniente das relações sociais de um período histórico. Nesse sentido, conforme aponta Novaes (2010, p. 66),

[...] poderíamos especular que o senso comum não percebe a natureza sociopolítica da construção da tecnologia. Ao não observarem que algumas tecnologias – que poderiam trazer mais benefícios – ficam cristalizadas ao longo do caminho de seleção tecnológica, estes trabalhadores passam a crer que só há uma tecnologia disponível para uso no chão de fábrica.

Feenberg (1999), ao negar a perspectiva de uma tecnologia meramente instrumentalista, aponta que seu uso é um processo socialmente construído, permeado de valores e características das classes sociais e dos sujeitos que compõem a sociedade. As tecnologias de informação e comunicação não são neutras no processo da evolução humana e social. Segundo o autor, a sua evolução está intrinsecamente conectada à forma como a sociedade evolui.

O advento das tecnologias de informação e comunicação tem provocado significativos avanços nos sistemas educacionais, bem como algumas tensões. O desafio é não deixar predominar o fetichismo tecnológico e mascarador que pode reforçar o caráter indiferente que muitas vezes cerca os usos das tecnologias na educação.

O caráter inovador das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior requer estratégias no campo do saber tecnológico, mas principalmente no campo do domínio pedagógico. A inovação pedagógica deve ser compreendida como um procedimento planejado, decidido, sistematizado e intencional (Salinas, 2005). Ela corporifica-se em novas formas de ensinar e de aprender, mobilizando saberes e experiências docentes nas quais estejam presentes a objetividade e a subjetividade, a ciência e o senso comum, a teoria e a prática, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (Cunha, 2016).

Nessa perspectiva, a inovação pedagógica, entendida como ruptura paradigmática, demanda dos professores uma nova configuração de saberes. Para Cunha (2006, p. 65), “[...] 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, a inovação pedagógica com a utilização de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior pode ser compreendida como ruptura paradigmática, amparada pedagogicamente pelo desenvolvimento de práticas que favoreçam a flexibilização curricular, a aprendizagem do aluno, a integração entre ensino e aprendizagem em um processo com autonomia, pensamento crítico e reflexão.

Sobre inovação pedagógica e o uso das tecnologias de informação e comunicação

O ensino superior passou por transformações devido a reivindicações e mudanças do próprio curso do tempo. As instituições assumiram novas configurações, o que resultou em um novo perfil do professor ou, como acentua Botomé (1996), um perfil profissional de variadas funções, exercendo múltiplas profissões no interior da própria universidade.

Acentuadamente no Brasil, o Estado gerou ações que possibilitaram a expansão do ensino superior em conformidade com as regras do mercado, com marcos regulatórios flexíveis, com a diversificação do sistema de ensino e a inclusão de novas modalidades. Entre essas modalidades está a educação a distância, que vem acompanhada pelo discurso da inovação – e de fato é. Contudo, o crescimento da educação a distância, notadamente no ensino superior privado, vem originando debates, dúvidas e hesitações em relação ao trabalho docente na modalidade.

A necessária inovação e o diálogo na docência no ensino superior são apontados por Enricone (2001), que elabora considerações enfocando a perspectiva emancipatória na atuação docente. De acordo com a pesquisadora, “[...] no desenvolvimento de inovações sobre o ensino é imperioso que exista uma reflexão crítica sobre o valor educativo e sua qualidade” (Enricone, 2001, p. 41). Para ela, determinadas qualidades são necessárias para definir o professor inovador, entre as quais estão a constante reflexão sobre a prática pedagógica individual e coletiva, a atualização teórica, a transformação da informação em conhecimento e a produção de um novo significado para a própria aprendizagem.

A investigadora argentina Lucarelli (2004) tem atenção voltada para a formação pedagógica do docente no ensino superior e sua relação com o desenvolvimento de práticas de ensino que sejam inovadoras. A autora acentua que a apreciação crítica dos processos que ocorrem no interior da aula universitária aponta para um microambiente de articulações entre o subjetivo e o social como um lugar privilegiado no qual se despontam as intenções das instituições no que se refere às suas possibilidades de mudança. A inovação em relação à prática de ensino, como relata, implica o rompimento com o modelo didático-pedagógico conferido por teorias e práticas de caráter positivista, o que explica o discurso sobre o conhecimento fechado, que torna o aluno um ser inativo, predestinado a facilmente apreender o conteúdo transmitido.

A respeito do ensinar com inovação pedagógica, cabe destacar que a concepção sobre inovação se presta a inúmeras interpretações, pois, como qualquer outra concepção educativa, a inovação pedagógica igualmente está subordinada “[...] pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas educativas e pelo grau de envolvimento nela dos agentes educativos” (Carbonell, 2002, p. 19). No entanto, o autor ressalta a existência de uma concepção que é bem recebida no campo educacional, a que “[...] define inovação como: um conjunto de intervenções, decisões

e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Essa concepção tende a confundir inovação pedagógica com reforma educacional, centrada em uma percepção tradicional do ensino, em que práticas educativas continuam sendo efetivadas com os mesmos procedimentos e objetivos, mas perante o disfarce de inovação.

Em conformidade com esse disfarce está a inclusão na sala de aula universitária de tecnologias da informação e comunicação que, na maioria das vezes, atrelam-se a práticas tradicionais de ensino construídas na racionalidade técnica, fundamentadas na transmissão do conhecimento – tendo como ator principal o professor – e na memorização pelo aluno enquanto um receptor.

Perante o disfarce de inovação está a massificação do ensino, em que, notadamente, com a não criteriosa expansão do ensino superior por meio da educação a distância, as tecnologias são utilizadas como retórica de inovação. O uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem para conseguir superar a defasagem educacional no ensino superior brasileiro, não é garantia de inovação pedagógica.

A educação a distância pode ser inovadora enquanto modalidade que proporciona expansão das ofertas educacionais. Pode ser inovadora na criação e aperfeiçoamento de plataformas e ferramentas de acesso virtuais e em alguns aspectos didático-pedagógicos, a exemplo da interdisciplinaridade, tão mais presente na sala de aula virtual e distante na presencial. Contudo, não pode ser considerada inovação pedagógica propriamente dita.

Os hipertextos, as videoaulas e as videoconferências podem ser inovadores do ponto de vista da utilização de tecnologias, mas igualmente manterem-se tradicionais do ponto de vista pedagógico.

Nota-se, ainda, que a educação a distância tem sido a resposta/aposta de crescimento e, até mesmo, sobrevivência de instituições brasileiras privadas de ensino superior para a crise no setor. Entretanto, é “vendida” pelo *marketing* institucional como inovação pedagógica, na lógica da adequação necessária com o presente avanço das tecnologias de informação e comunicação, imprescindíveis às necessidades sociais atuais. Assim, temos presente o caráter sedutor, deslumbrante e mascarador das tecnologias digitais de informação e comunicação (Mill, 2012).

As transformações em relação às tecnologias de informação e comunicação têm contribuído para a expansão da educação a distância, e, conseqüentemente, a própria educação a distância progressivamente avança em transformações. Martins (2014) aponta que as tecnologias de informação e comunicação adquiriram um papel central na política educacional, impactando o trabalho docente, notadamente no que se refere a intensificação de suas atividades, criação de novos atores educacionais, exigência de novas habilidades e competências e modificações nos sistemas educativos.

De fato, o avanço das tecnologias de informação e comunicação atingiu a educação, contribuindo para a construção de um novo paradigma. Apesar disso, alimenta o fetiche de que inovar pedagogicamente perpassa a utilização de tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem.

A compreensão que permeia as considerações aqui apresentadas é a de que não basta introduzir tecnologias para tornar o ensino inovador, é preciso promover alternativas para o seu uso pedagógico, que deve estar em consonância com os objetivos que se deseja atingir e com a aprendizagem a ser desenvolvida, contribuindo para a construção do conhecimento. O desafio, conforme descreve Behrens (2000, p. 77), “[...] passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta”.

Conclusão

O intrincado cenário da inovação didático-pedagógica na prática do professor universitário aponta para um novo posicionamento das funções sociais no ensino superior, das determinações regulatórias das políticas públicas voltadas para o setor e da profissão docente.

A compreensão é de que o uso de tecnologias, por si só, não muda o sentido da aula. A incorporação de novas tecnologias no ensino superior não pressupõe necessariamente novas práticas pedagógicas ou práticas inovadoras. Entretanto, a inovação no trabalho docente, com construção de novas práticas pedagógicas, pode ocorrer desde que a utilização de tecnologias de informação e comunicação esteja alicerçada em novas concepções de conhecimento, de professor e de aluno, transformando o conjunto de elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o presente estudo sugere a necessidade de formação de professores com práticas pedagógicas articuladas a um projeto educativo que valorize o ser humano e que veja nos recursos tecnológicos possibilidades de pensar novos lugares e espaços para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

Referências bibliográficas

ALTBACH, P. G. Educação superior: papéis e desafios. In: EDUCAÇÃO superior em um tempo de transformação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 31-36.

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente, In: MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de

disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Seção 1, p. 59.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artimed, 2002.

CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 6).

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DAGNINO, R. P. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ENRICONE, D. *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FEENBERG, A. *A filosofia da tecnologia numa encruzilhada*. 2002. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>>. Acesso em: 17 maio 2019.

LAMPERT, E. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUCARELLI, E. Una investigación em proceso: la formación de aprendizagens complejos en la universidad. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, RS, Unisinos, 2004. CD Room.

MARTINS, T. B. *As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil*. São Carlos: UFSCAR, 2014

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1876] 2006.

MILL, D. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papyrus, 2012.

NOBLE, D. Social choice in machine design. In: ZIMBALIST, A. (Org). *Case studies on the labor process*. New York: Monthly Review Press, 1989.

NOVAES, H. T. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SALINAS, J. Nuevos escenarios de aprendizaje. In: CONGRESO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, 4, 2005. *Anais...* Vigo, España, IFES, Fundación Forcem y Universidad de Vigo, 2005. p. 421-431.

SANTOS, B. S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

90

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, F. L. Universidade: a idéia e a história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006.

SOUZA ARAÚJO, J. C. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.

Maria do Socorro Carneiro de Lima, doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal, é professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

socorro.lima@globo.com

Recebido em 15 de agosto de 2019

Aprovado em 21 de outubro de 2019

Professores do ensino superior ante o “novo” perfil de estudantes oriundos do Sistema de Seleção Unificada: inovações ou rearranjos?

Beatriz Boéssio Atrib Zanchet

Paula Trindade Selbach

Thomaz Klug Brum

Resumo

A implantação de políticas públicas para democratizar o acesso ao ensino superior brasileiro fez-se por meio da ampliação de vagas nas universidades públicas, visando diminuir índices que reforçavam esse nível de ensino como privilégio de uma minoria. Paralelamente, com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o acesso a essas vagas seria mediante o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Concorrer a uma vaga em mais de uma universidade aumentou o fluxo de estudantes entre as regiões do Brasil. Na sala de aula passaram a coexistir diferentes culturas e concepções de conhecimento dos alunos e dos professores. Com o objetivo de compreender como os docentes desenvolvem suas práticas perante a diversidade de perfis de alunos de outras regiões, foram entrevistados 12 professores de duas universidades do sul do Brasil. Os resultados revelaram que, na prática pedagógica, poucos avanços consideram as vivências e as experiências desses “outros” estudantes. Os docentes identificam essas questões, porém desenvolvem apenas ações pontuais de rearranjos na sua prática, sem necessariamente conseguirem reestruturá-la no sentido da inovação.

Palavras-chave: ensino superior; prática docente; Sistema de Seleção Unificada.

Abstract

Professors faced with the “new” kind of students that come from the Unified Selection System: innovations or rearrangements?

Public policies to democratize access to higher education in Brazil were implemented by expanding the number of seats in public universities, striving to decrease indicators that reinforce this educational level as a privilege of a few. Concurrently, because of the Unified Selection System (acronymed Sisu, in Portuguese), public universities now could offer new seats, which would be accessed through the National Exam of Upper Secondary Education (acronymed Enem, in Portuguese). Because students could apply for seats in more than one university, student mobility between the regions of Brazil increased. Different cultures and concepts of knowledge, from students and professors, now coexisted within the classroom. Aiming to understand how educators manage their practices when faced with different kinds of students coming from other regions, 12 professors from two universities in the South of Brazil were interviewed. The results show that, in their pedagogical practices, the experiences of this “other” students have been seldom taken into account. Albeit perceiving such issues, educators could not necessarily adjust their practices to produce innovation, settling to one-off rearrangements.

Keywords: higher education; Sistema de Seleção Unificada; teaching practice.

92

Resumen

Profesores de educación superior ante el “nuevo” perfil de estudiantes del Sistema de Selección Unificada: ¿innovaciones o reajustes?

La implementación de políticas públicas para democratizar el acceso a la educación superior en Brasil se realizó mediante la ampliación de vacantes en las universidades públicas, con el objetivo de reducir las tasas que reforzaban este nivel de educación como un privilegio de una minoría. Paralelamente, con el Sistema de Selección Unificada (SISU), el acceso a las vacantes sería mediante el Examen Nacional de la Educación Secundaria (ENEM). Concurrir a una vacante en más de una universidad facilitó el flujo de estudiantes entre las regiones de Brasil. En el aula comenzaron a coexistir diferentes culturas y concepciones de conocimiento de los alumnos y de los docentes. Con el fin de comprender cómo los docentes desarrollan sus prácticas en vista de la diversidad de perfiles de estudiantes de otras regiones, se entrevistó a 12 docentes de dos universidades del sur de Brasil. Los resultados revelaron que, en la práctica pedagógica, pocos avances consideran las vivencias y experiencias de estos “otros” estudiantes. Aunque los docentes identifiquen estos problemas, no necesariamente consiguen reestructurar su práctica hacia la innovación y desarrollan acciones de reajustes ocasionales.

Palabras clave: educación superior; práctica docente; Sistema de Selección Unificada.

O Sistema de Seleção Unificada no contexto da universidade em crise

As universidades são consideradas instituições sociais de intenso prestígio e valor em todo o mundo, sendo uma das protagonistas das diversas mudanças pelas quais as sociedades e as culturas vêm passando nas últimas décadas. São responsáveis também pela formação superior de quadros profissionais, por projetar e executar grande parte das investigações científicas dos países, além de atender as comunidades em que estão inseridas. Essas ações fazem parte do tripé fundamental das atribuições universitárias: ensino, pesquisa e extensão. Apesar de toda a inovação que produzem, tais instituições se encontram fortemente assentadas sobre princípios tradicionais de formação, perpetuando práticas e processos formativos com o passar das décadas.

Como define Santos (2011), a universidade pública passa por crises sem precedentes na tradicional história dessas instituições – institucional, de legitimidade e de autonomia. A primeira, por um lado, decorrente das contradições entre as funções tradicionais atribuídas às universidades (como a produção de alta cultura, o pensamento crítico e os conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos) e, por outro lado, de uma guinada à mera instrumentalização de profissionais para mão de obra qualificada e a produção de padrões médios de cultura, é apontada pelo autor como a crise institucional. As universidades, sempre frequentadas pelas elites que, desde cedo, tiveram acesso a informações, livros e bens culturais de sua época, estabeleciam relação diferenciada no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Como frequentar a universidade não era condição para ocupar posições melhores ou piores no mundo do trabalho, o valor dessa instituição não estava na retribuição econômica nem no perfil de alunos que ela poderia formar para o mercado.

A segunda, pode ser identificada como a crise de legitimidade, em razão da falta de consensualidade social evidenciada pela contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, a restrição de acesso e as exigências sociopolíticas de democratização da universidade e de igualdade de acesso para as classes sociais menos favorecidas.

Por fim, a terceira, pode ser chamada de crise de autonomia. Nela as universidades são apresentadas com anseio de seguir delimitando os valores e os objetivos de suas próprias instituições, ao mesmo tempo que existe a pressão por eficácia e produtividade de naturezas empresariais ou de responsabilidade social (Santos, 2011).

Tal processo pode ser explicado pelo fato de a educação superior ainda ser privilégio de uma minoria, em especial nos países subdesenvolvidos. É importante enfatizar que no Brasil as tentativas de políticas recentes de democratizar o acesso a esse nível de ensino apresentam resultados paulatinos, pois,

a taxa bruta de matrículas (TBM) dos cursos de graduação no Brasil era de 18,6%, em 2004, e alcançou a marca de 30,3%, em 2013 [...]. Não obstante a tendência de crescimento da TBM observada entre 2004 e 2013, o indicador ainda se encontra distante da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024, de 50%. Para atingir essa meta, é necessário que a TBM cresça em média 1,8 ponto percentual (p.p.) desde o último dado observado (2013) até o final do PNE (2024). A tendência observada foi equivalente a um crescimento médio da ordem de 1,3 p.p. ao ano. (Brasil. Inep, 2015, p. 209).

O aumento do número de alunos nas universidades públicas brasileiras é uma consequência das recentes políticas implantadas para alterar o acesso e a democratização do ensino superior. Duas dessas medidas se constituem em uma ruptura na história das universidades brasileiras, sendo a primeira delas o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de expandir e democratizar o ensino superior, e, a segunda medida, a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) das universidades federais, que teve como principal finalidade ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Brasil. Decreto..., 2007; Brasil. MEC, 2010).

Adotado no cenário de expansão do ensino superior brasileiro, o Sisu é um sistema em que as instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos alunos por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O objetivo central do Sisu é oportunizar a concorrência de vagas no ensino superior, tornando-se a “seleção nacional” de estudantes universitários e proporcionando flexibilidade nas escolhas de cursos e de instituições de ensino superior (IES). Tal sistema tem ainda como propósito a ampliação ao acesso e a distribuição das vagas em universidades públicas brasileiras, tendo como mote preencher vagas ociosas dos cursos menos concorridos e promover um intercâmbio cultural entre diversos setores da sociedade e regiões do Brasil.

Nas perspectivas de seus documentos, o Sisu ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; e traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior. Nesse sentido, o Sisu salienta um possível efeito de inclusão social, permitindo que os menos favorecidos economicamente se candidatem a cursos e a instituições que antes eram inacessíveis em razão dos custos.

Como consequência dessa perspectiva de acesso, uma nova realidade se afirma na educação superior e precisa ser observada em sala de aula, pois há nesse espaço os estudantes da região, da cultura local, e de “outros lugares”, com culturas distintas.

Refletir sobre esse movimento na sala de aula a partir da implementação do Sisu foi o foco da pesquisa que realizamos. O objetivo foi compreender como os professores reagem à redefinição da sala de aula e se essa realidade chega a impactar as suas práticas e os processos de ensinar e aprender na universidade.

Percursos da investigação

Os docentes entrevistados eram vinculados a cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), tendo como critério de escolha a proximidade dos pesquisadores com o *locus* da investigação. Os cursos escolhidos na UFPel – Biotecnologia, Cinema e Animação e Engenharia Industrial Madeireira – possuíam mais que 80% dos alunos advindos de outros estados. Já na Unipampa, o curso de Produção e Política Cultural (*campus* Jaguarão) possuía por volta de 60% de alunos de outros estados. Em ambas as instituições,

esses eram os cursos com maior porcentagem de alunos provenientes de outras unidades federativas do Brasil, fato que motivou a investigação desses contextos formativos. Consideramos significativos esses percentuais por ser tratar de IES situadas no extremo Sul do País que, até o advento do Sisu, atendiam normalmente a um percentual não muito grande de alunos da região e das próprias cidades onde se localizam.

Os colaboradores responderam a uma entrevista semiestruturada realizada durante o ano de 2017, e os dados foram analisados com base em seu conteúdo (Bardin, 2011). Cabe explicar que na análise não foram detectadas diferenças marcantes nas respostas dos colaboradores, mesmo as universidades tendo diferentes características; assim, optamos por não identificar o docente e tampouco a universidade à qual pertence.

Vários foram os aspectos abordados na entrevista, tanto a respeito da percepção do docente sobre a realidade da universidade em relação ao novo perfil de aluno quanto sobre os impactos nos respectivos cursos. Privilegiamos um dos blocos da entrevista que focou nas percepções do professor em relação à sala de aula. Perguntamos sobre as repercussões e os impactos do novo perfil dos alunos na aula; as mudanças na prática pedagógica em função dessa realidade; as diferentes culturas como objeto de discussão entre os professores; e a qualidade da prática pedagógica.

Acreditamos que no espaço da sala de aula o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto a sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim, produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das situações sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. Por isso, foi muito importante ouvir os professores sobre a realidade que encontram na sala de aula a partir do novo perfil de aluno que ingressa por meio do Sisu.

O texto trata, inicialmente, de uma discussão acerca da prática pedagógica como um conceito ampliado, alertando para as diversas dimensões presentes nessas práticas e, posteriormente, refere-se aos dados analisados que constituem a pesquisa.

Prática pedagógica: conceitos e dimensões

A sala de aula é um dos lugares onde se articulam diferentes elementos que fazem parte de uma prática social mais ampla. Assumimos, assim como Franco (2016), que a prática pedagógica é uma prática social que revela valores e expectativas com relação ao sujeito educado, compreendendo-a numa perspectiva ampliada e multifacetada. Elucidam Cunha, Zanchet e Reschke (2018, p. 131) que “não se trata de um espontaneísmo e sim de um processo que tem consequências pedagógicas e políticas no contexto acadêmico”. Souza (2016, p. 38) explica que ela “é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação”.

Determinantes internos são os condicionantes produzidos no interior da instituição escolar ou de movimentos e organizações sociais, por exemplo: a organização e a gestão do coletivo; os materiais produzidos e/ou escolhidos para fundamentar as ações; as hierarquias estabelecidas dentro do grupo; os projetos político-pedagógicos; as rotinas e, muitas vezes, a própria infraestrutura dos espaços onde são desenvolvidos os processos pedagógicos. Souza (2016, p. 42) compreende por determinantes internos “a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas”, entre outros. Os determinantes externos são todos os materiais e mediações externas que chegam às instituições e aos movimentos e organizações sociais, constituindo-se em legislação e corpo normativo formado por resoluções, portarias, normas instrutivas, estatutos, diretrizes curriculares, materiais pedagógicos, processos institucionais de avaliação e ideologias veiculadas nas mídias impressa e televisiva e nas redes sociais.

Tais elementos não podem ser ignorados na prática pedagógica da sala de aula universitária. Ao contrário, estão presentes e se articulam trazendo para essa prática novas dimensões e novos desafios. Souza 2016, p. 38 alerta que

a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social.

Assim, as práticas pedagógicas não são neutras nem imparciais, embora nem sempre essa condição esteja clara e teoricamente compreendida por professores e estudantes, como alertam Cunha, Zanchet e Reschke (2018, p. 131),

há muitos modismos que atingem as práticas pedagógicas reduzindo-as a procedimentos ou técnicas de ensino. Essas são importantes, desde que devidamente contextualizadas na sua dimensão educativa. Mas não substituem a amplitude e complexidade da prática pedagógica nos seus diferentes desdobramentos.

Franco (2016, p. 536) sintetiza o conceito de prática pedagógica dizendo que “são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” e salienta algumas dimensões: intencionalidade educativa, vigilância crítica, ser socialmente responsável, ser planejada e ser exercida com finalidade.

Percebemos que as práticas pedagógicas na universidade e na escola em geral foram perdendo essas dimensões e se estruturando de forma engessada, distanciando-se no sentido de reforçar a relação com uma prática social mais ampla e de uma contextualização de técnicas e métodos. Como elucida Franco (2012, p. 182), “essas práticas transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer, e retirou-se delas sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos [...] envolvidos”.

Nas dimensões presentes nas práticas, é preciso acrescentar a condição inventiva que, como explica Lucarelli (2009, p. 25 – tradução nossa), “inclui sempre a produção de algo novo, através da resolução intencional de um problema, que

pode ser tanto de índole prática como puramente teórica”.¹ Outra dimensão que adicionamos é a inovação que se materializa pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, que imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Em pesquisas que realizamos anteriormente (Zanchet; Fernandes; Konarzewski, 2006),² percebemos que essas inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido da transformação. Envolvem o reconhecimento das diferenças e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo sociocultural que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma.

Admitimos que 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 avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos (2000 *apud* Cunha, 2006, p. 19), tais paradigmas “podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências”.

Na perspectiva do conceito de inovação, não o isolamos em um padrão, pois estamos atentos à ideia de que o “grau de dissidência mede o grau de inovação” (Santos, 1987, p. 27), e também não consideramos que uma mudança, seja por meios tecnológicos, seja por meios metodológicos se constitua em inovação. Entretanto, há uma sinalização de que um certo grau de insatisfação está gerando uma necessidade de mudança no cotidiano da sala de aula, que vem impulsionando alguns professores a saírem de um lugar já demarcado pela prescrição de práticas. Também afirmamos que a complexidade das relações produzidas nessas salas de aulas, para além dos conhecimentos científicos e técnicos, requer uma construção cotidiana de vínculos com os alunos, que se configurou como atitude de respeito e de compromissos humanos (Zanchet; Fernandes; Konarzewski, 2006).

A prática pedagógica desenvolvida na diversidade de situações e de pessoas permite a construção de uma experiência única e de uma ação pedagógica específica. O resultado dessa ação é determinado pelas experiências dos professores e estudantes e pelos conteúdos e contextos estudados/analísados. Dessa forma, professores e alunos são considerados atores da mediação e da interação no espaço universitário.

¹“incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórico”.

² Pesquisa coordenada por Maria Isabel da Cunha (2006) e desenvolvida por um grupo interinstitucional, do qual os autores fazem parte.

Rearranjos ou inovação? A aula universitária a partir do olhar dos docentes

Como já explicitado anteriormente, para este trabalho, tomou-se o conceito de prática pedagógica na perspectiva de Franco (2016), entendida como uma prática social que se organiza intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social, e o conceito de inovação como uma ruptura epistemológica no sentido de reconhecer outras formas de saberes e experiências que reconfiguram os fazeres e dizeres em sala de aula. Entretanto, como o desenho da pesquisa não incluía uma delimitação teórica prévia, foi importante coletar a percepção dos professores sobre o que vivem e fazem nas suas salas de aula e nas suas práticas pedagógicas com base na nova realidade desencadeada a partir da implementação do Sisu. Foi fundamental, ainda, entender, com base em suas narrativas, outros aspectos que estão presentes no cotidiano da universidade e da sala de aula.

A partir das falas dos professores, foi possível observar o movimento da sala de aula em dois momentos. Primeiramente, quando os docentes percebem a presença dos alunos que ingressaram via Sisu e que são de outras regiões do Brasil e, num segundo momento, quais ações precisam empreender para agregar essas diversas e diferentes realidades. Observamos, com base nas respostas dos professores, que, ao perceberem as múltiplas culturas em suas salas de aula, entendem como desafiadora e necessária a reorganização das práticas pedagógicas, considerando o novo público discente. Alguns indicam – mesmo sem serem enfáticos nesse aspecto – a necessidade de uma reforma curricular que fortaleça as diversas culturas e as múltiplas identidades presentes na universidade. Pensam na possibilidade de agregar no currículo outras abordagens de alguns conteúdos para que possam tratar de questões que contemplem as realidades trazidas pelos alunos.

As percepções dos professores materializam, em alguma medida, os determinantes externos, como a política do Sisu, que traz novos desafios para a prática pedagógica, pois incluiu na sala de aula estudantes com diferentes culturas que precisam ser “ouvidos” para se conhecer suas vivências e se enriquecer com elas, como perceberam os entrevistados. Nesse sentido, umas das professoras disse que *“as diferentes culturas presentes na sala de aula...[...] enriquecem, trazem uma riqueza de vivências...”*. Na mesma perspectiva, ela explica: *“eu vejo de um modo muito positivo essa pluralização que está em sala de aula porque eu acho que ela faz com que a sala de aula reflita um Brasil que é mais real, mais concreto”*. Essas expressões nos remetem ao que diz Silva (2016) quando aponta essa diversidade como o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença.

Entendemos que para nossos entrevistados não há a negação das diferenças, mas o reconhecimento de que a pluralidade pode desencadear novas formas de relação entre os sujeitos em sala de aula. Essas relações podem gerar, em uma outra perspectiva, certo grau de competitividade e nivelamento entre os estudantes, condições observadas por um dos professores quando expressou que a *“presença*

de alunos de outras regiões desperta outras perspectivas para a sala de aula e nos colegas, porque eles são inquietos e nivelam por cima, porque eles vêm de uma situação de competitividade que não é característica de nossa região”.

A referência que os entrevistados fazem a características marcantes dos discentes é exemplificada por um interlocutor quando observa em suas aulas sotaques e interações que não eram muito comuns em ocasiões anteriores ao Sisu. Um deles afirmou que muitas vezes vêm à tona histórias, culturas e memórias nas intervenções e participações dos estudantes que revelam suas origens e mostram a diversidade de realidades brasileiras convivendo no mesmo espaço. O respondente se refere à profusão dessa realidade de uma maneira interessante, dizendo: *“aqui a gente tem essa riqueza de sotaques, de conversas, de experiências de vida, de ‘Brasis’ diferentes”.*

Observamos que a maioria dos professores vê como positiva a presença desses alunos na sala de aula e na universidade como um todo, embora suas respostas, em alguns momentos, denotem preocupação em relação a essas novas culturas confluentes na universidade. Um deles declarou que *“as vezes os professores podem se sentir incomodados com gente de fora, com alunos que têm outros pensamentos ou outras condutas, outras perspectivas, mas a gente tem que abrir a universidade”.* Ressaltamos que tal percepção do docente pode ser decorrente da influência do contexto no qual atua – universidade consolidada –, pois é possível pensar que a universidade foi planejada e gestada no padrão de poder e saber colonizador e se relaciona com a colocação de Santos (2011, p. 28) sobre o conhecimento universitário ter sido, ao longo do século 20, *“um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”.* À medida que os estudantes chegam com outras experiências sociais, outras culturas e outros valores, mostrando-se *“outros sujeitos”* (Arroyo, 2014) nas relações políticas, econômicas e culturais, outras formas de pensar a educação e o conhecimento precisam ser inventadas.

Foi enfatizado por um professor a necessidade de estar atento aos pensamentos que os alunos querem transmitir, pois *“tudo o que eles expõem parece debate de onde é que eles vêm, que realidade querem expor. Começam a entrar discussões que antes não vinham com tanta densidade”.* Inferimos, com base nessa reflexão, que os alunos que vêm de outras regiões trazem outras possibilidades de trabalhar e desenvolver certos conhecimentos, o que entendemos ser um potencial para a reestruturação de uma lógica previamente imposta de uma determinada área. Ainda nas palavras de Santos (2011, p. 28), normalmente, *“são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, definem sua relevância [...]. É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas”.* Para o autor, tal procedimento incorre em uma certa irresponsabilidade social e em um descomprometimento em relação à utilização desse conhecimento para a melhoria de vida de pessoas que fazem parte de diferentes segmentos sociais.

O processo de ensinar e aprender para esses alunos possibilita rever essa lógica e trazer novas demandas para a pesquisa e extensão. Como coloca Nadal (2016, p. 19), “o social está no educativo porque para humanizar-se o homem recorre à cultura, produção do social”.

Os determinantes internos, como os materiais produzidos e/ou escolhidos para fundamentar as ações, as hierarquias estabelecidas dentro do grupo, os projetos político-pedagógicos e as rotinas de sala de aula apresentam novas perspectivas para a prática pedagógica com a presença desses “outros alunos”, mas não significam uma revisão da estrutura curricular com a articulação das diferentes áreas do conhecimento. Os entrevistados não relataram iniciativas de reestruturação curricular, contudo, ao perceberem esses determinantes internos, fazem adaptações pontuais no decorrer da prática pedagógica e em diferentes etapas do planejamento, como nos trabalhos acadêmicos, na discussão dos filmes e na avaliação. Há, portanto, um rearranjo em suas práticas.

As falas dos docentes elucidam esses movimentos e explicitam que a relação com esses alunos, que trazem outros saberes, leva ao novo olhar para as práticas. Como coloca a respondente, a partir do contato com “outros alunos”, *“consequimos produzir um olhar diverso por conta dessa variedade regional, mas sobretudo por conta da classe social”*.

Ao serem questionados sobre as reações em relação aos alunos que vêm de outras regiões, os professores expressam que *“é uma riqueza sem precedentes para o grupo”*; *“nas salas de aula eu acho legal isso, sempre incentivo a discussão das questões das minorias”*; *“é preciso ter um olhar para a parte humana do aluno... não estamos mais olhando apenas a parte mais técnica, de onde ele veio”*. Percebemos que os docentes são sensíveis ao fato de os alunos trazerem outras culturas e vivências e abrem espaço para manifestações em sala de aula.

Esse movimento, desencadeado pelos ingressantes do Sisu, pode facilitar o que Santos (2011, p. 56) denomina de ecologia dos saberes, que *“é uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade”*. Entretanto, para que essas manifestações se concretizem, é necessário que, muito mais do que um espaço para manifestações culturais dos alunos, desses saberes leigos que circulam na sociedade, eles encontrem a possibilidade de diálogos com o *“saber científico ou humanístico que a universidade produz”*. Nesse caso, não basta o docente reconhecer esses saberes e valorizá-los na prática se eles não levarem a um diálogo com o saber científico.

Certamente, cabe ao docente reconhecer esses saberes leigos e fazer com que eles sejam revisados, questionados e ressignificados mediante o diálogo com o saber científico, assim como a promoção e a criação de *“espaços que facilitem e incentivem a sua ocorrência”* (Santos, 2011, p. 56).

Contudo, o que as entrevistas mostraram foi um rearranjo das práticas para acomodar essas manifestações dos alunos, por exemplo, na discussão de um filme: *“atualmente questões que não são da nossa geração, que a gente não traria para discutir em um filme, os alunos trazem”*. Em outros momentos fica evidente que esses rearranjos aparecem nos trabalhos acadêmicos e na avaliação. Uma entrevistada

expressa que a presença de alunos com outro perfil “faz com que os olhares que a gente produza (nos trabalhos acadêmicos) sejam muito interessantes”. Para outro docente, “não significa avaliar o aluno, significa você dar condições para que ele possa melhorar”. Reforçamos, novamente, que esses saberes são abordados em momentos pontuais da prática pedagógica e não obrigatoriamente geram o diálogo necessário para a concretização da ecologia dos saberes.

Apenas um docente reconhece que desde o planejamento de uma aula seria importante, o professor “entender que conteúdo estará mais de acordo com as suas realidades, assim como as condições que vamos trabalhar os conteúdos”. Contudo, ele também não explica se considera essas questões desde o planejamento das suas aulas.

Para Souza (2016, p. 54), a prática pedagógica “tem o potencial de ser determinante nas relações sociais, quando constituída como revolucionária ou crítica” e essa reelaboração não desconsidera as determinações de fatores internos e externos, mas pode levar a uma reorganização do conhecimento, de modo a enfrentar novos desafios impostos pela sociedade à universidade. Coaduna-se com essa concepção a definição de conhecimento *pluriversitário* trazida por Santos (2011, p. 29), que é conceituado como “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”.

A possibilidade de resposta a essa diversidade de alunos em sala de aula universitária pode trazer uma mudança na concepção de como essas experiências podem ressignificar a prática pedagógica ao se aproximarem de demandas sociais trazidas por eles, que muitas vezes atravessam o Brasil, trazendo consigo outros problemas a serem enfrentados nas diversas áreas do conhecimento, problemas relacionados às suas vivências oriundas de diferentes regiões e culturas. Um professor expressou que outras formas de agir na sala de aula e na universidade precisam ser repensadas, uma vez que, para os discentes que vêm de lugares distantes, nossa realidade é muito diferente da deles: “eu penso que mudou muito o modelo, acho que as pessoas têm que repensar suas formas de atuar em geral, não só na sala de aula. Esses outros espaços de contato com os alunos, espaços de contato com bolsistas, são outras formas de educar”.

A universidade pode ignorar essas manifestações ou aproveitar essas trocas de informações e se preocupar com a possibilidade de um conhecimento transdisciplinar pela sua possibilidade de contextualização, “diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (Santos, 2011, p. 41). É possível efetivar uma prática que contemple a condição inventiva a partir dos múltiplos olhares e vivências presentes na sala de aula universitária, incluindo algo novo no estudante por meio da resolução de um problema oriundo de suas experiências. É pulsante também a condição da inovação que reconhece formas alternativas de saberes, procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. Entretanto, em que pese não termos detectado a presença da inovação na condição da reconfiguração dos saberes, de formas alternativas de saberes e experiências interagindo em sala de aula, observamos que os professores evidenciaram a criticidade, a preocupação e o desejo de desenvolver uma prática pedagógica no sentido social.

A título de finalização: compreensões que construímos

Diante do que discutimos até aqui, podemos concluir que é notável a sensibilidade dos docentes em relação à mudança no perfil de seus alunos. Os professores compreendem a necessidade de refletir demandas advindas desse novo discente que chega com saberes e anseios diversos, oriundo de realidades também distintas, resultando em um ambiente mais plural nas universidades públicas brasileiras.

Percebemos que os docentes rearranjam suas práticas na expectativa de incluir alguns conhecimentos trazidos pelos “outros alunos”, mas pouco se dispõem a fazer uma discussão que dê sustentação teórica para suas escolhas ou que rompa com o conhecimento estabelecido. Em suas respostas não observamos, de fato, rupturas que indiquem uma recriação das práticas na direção da inovação.

Por fim, compreendemos que o movimento gerado pelo Sisu, nos contextos universitários analisados, ainda que não cause nos professores a inquietude necessária para adoção de práticas inovadoras em suas aulas, tem a força de promover novos arranjos, novas ideias e formas de pensar o ensino universitário, algo a ser considerado diante da forma tradicional que a sala de aula costuma apresentar a seus estudantes.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de

educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 80-81.

CUNHA, M. I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 13-30.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A.; RESCHKE, M. J. D. Práticas pedagógicas na universidade em contextos emergentes: um exercício do estado do conhecimento. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (Orgs.). *Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 129-144.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-187.

LUCARELLI, E. Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: una mirada desde la investigación. In: ZANCHET, B. M. B.A.; GHIGGI, G. *Práticas inovadoras na aula universitária*. São Luís: EDUFMA, 2009. p. 17-46.

NADAL, B. G. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, M. C. *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

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

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (Org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

ZANCHET, B.; FERNANDES, C.; KONARZEWSKI, S. Pedagogia universitária: refletindo sobre os impasses e desafios para a experiência inovadora. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 97-108.

Beatriz Boéssio Atrib Zanchet, doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com pós-doutorado nessa universidade, é professora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

biazanchet@gmail.com.

Paula Trindade Selbach, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campus* Jaguarão, onde atua na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Mestrado Profissional em Educação.

paulaselbach@unipampa.edu.br.

Thomaz Klug Brum, licenciado em Ciências Biológicas e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), é professor de biologia, atuando como docente no ensino médio em Pelotas, estado do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de ciências e biologia, filosofia da ciência e pedagogia universitária.

thomazbrum@gmail.com.

Recebido em 11 de julho de 2019

Aprovado em 1 de agosto de 2019

Reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional*

Sandra Regina Soares

Dayse Lago de Miranda

Resumo

105

O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa realizada com docentes que publicaram narrativas reflexivas sobre experiências pedagógicas inovadoras na *Série Práxis e Docência Universitária*, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). A pesquisa ancorou-se na perspectiva epistemológica construtivista; foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada para a produção dos dados, aos quais foi aplicada a análise de conteúdo. O objetivo foi identificar a percepção dos docentes sobre as aprendizagens que conquistaram, especialmente em função da reflexão à qual foram provocados, destacando-se: a abertura para a pessoa do estudante e para seu engajamento consciente; a ressignificação de crenças e pressupostos; a valorização do trabalho coletivo; e o reconhecimento da necessidade de formação político-pedagógica do professor universitário e da importância da reflexão sobre a prática docente para essa formação. Os resultados revelaram que o processo dialogado e problematizador, incentivado por iniciativas institucionais, possibilitou que a maioria dos participantes avançasse para níveis de reflexão mais profundos e vivenciasse o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; experiência formativa; reflexão.

* Artigo baseado na tese de Dayse Lago de Miranda (2018), intitulada *De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários*.

Abstract

Teachers' reflection on their pedagogical practice: implications for their professional development

This article presents part of the results of one research carried out with teachers who published reflexive narratives about innovative pedagogical experiences in the Série Práxis e Docência Universitária, from the Universidade do Estado da Bahia (Uneb). The research anchors on the constructivist epistemological perspective; moreover, documentary analysis and semi-structured interviews were employed to produce data, which were treated through content analysis. This article focuses on participants' perceptions regarding their own learning, especially considering the reflection they were encouraged to undertake. Of these, some of the most important are: their openness to the students' personhood and their conscious engagement; the re-signifying of beliefs and assumptions; the valuing of collective work; the recognition of the need for university teachers' pedagogical political training and the importance of reflecting on the pedagogical practice it entails. The results show that the dialogic and problematizing process, stimulated by institutional initiatives, has allowed the majority of the participants to advance to deeper levels of reflection and to experience the personal and professional development as teachers.

Keywords: formative experience; reflection; teacher's professional development.

Resumen

Reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica: implicaciones para su desarrollo profesional

El artículo presenta parte de los resultados de la investigación llevada a cabo con docentes que publicaron narrativas reflexivas sobre experiencias pedagógicas innovadoras en la Série Práxis e Docência Universitária, de la Universidade do Estado da Bahia (Uneb). La investigación se basó en la perspectiva epistemológica constructivista; fueron utilizados análisis de documentos y la entrevista semiestructurada para la producción de datos, a los cuales se aplicó el análisis de contenido. El objetivo fue identificar la percepción de los docentes sobre el aprendizaje que han logrado, especialmente debido a la reflexión que se les provocó, destacando: la apertura hacia la persona del alumno y su compromiso consciente; la resignificación de creencias y suposiciones; la valorización del trabajo colectivo; y el reconocimiento de la necesidad de formación político-pedagógica del profesor universitario y de la importancia de la reflexión sobre la práctica docente para esta formación. Los resultados revelaron que el proceso dialogado y problematizador, alentado por iniciativas institucionales, permitió a la mayoría de los participantes avanzar a niveles más profundos de reflexión y experimentar el desarrollo personal y profesional docente.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; experiencia formativa; reflexión.

Contextualização do estudo

O artigo traz contribuições para o campo da Pedagogia Universitária mediante a discussão dos resultados de um estudo de doutorado que buscou compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes universitários.

A necessidade de formação pedagógica, considerando-se a complexidade da docência universitária, é, aparentemente, óbvia, em qualquer contexto histórico. A natureza da docência é interativa e eticamente desafiante. Por estar na socialização de identidades profissionais autônomas e éticas, ela não se efetiva mediante a transmissão de teorias e técnicas, mas, sim, por um processo sistemático de problematização e solução dos desafios do campo profissional. Há, portanto, uma perspectiva dialética e reflexiva de relação entre teoria e prática, integrando as dimensões do pensar, agir e sentir.

Diante de fenômenos diversos que afetam sobremaneira a atuação dos profissionais, a formação pedagógica do docente, para além de óbvia, é inadiável e deve provocar mudanças profundas no processo de ensino-aprendizagem na universidade, ainda hoje centrado na transmissão de teorias e técnicas. É mister destacar alguns desses fenômenos contemporâneos para tornar mais clara a premência da referida formação:

- o processo de reestruturação produtiva, no contexto da globalização;
- o avanço acelerado das tecnologias de comunicação e informação, que coloca em questão a compreensão tradicional das profissões e dos profissionais e provoca transformação nos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos (Pozo, 2009);
- a produção intensiva e a ampla disseminação, por rede digital, de conhecimentos científicos muitas vezes conflitantes e que rapidamente se sobrepõem, rompendo as certezas consagradas e requerendo dos cidadãos e profissionais competências cognitivas, socioafetivas e profissionais para lidar com a complexidade e a incerteza epistemológica, teórica e de valores.

Ademais, faz parte desse cenário contemporâneo o ingresso, na educação superior, de jovens pertencentes a camadas da sociedade antes excluídas. Muitos desses jovens possuem limitações de natureza cognitiva decorrentes de um processo de escolarização pública precária que requerem competências e saberes docentes que lhes permitam ultrapassar a aula magistral e adotar um ensino que vincule teoria e prática de forma problematizadora e baseada em relações interpessoais de proximidade e respeito.

Diversos docentes sensibilizados pelos desafios da sala de aula na universidade, mesmo sem uma análise aprofundada desse cenário mais amplo, vêm ousando empreender práticas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de formar profissionais autônomos e competentes. Empreender essas práticas provoca, seguramente, muitos desequilíbrios sociocognitivos e aprendizagens construtivas por parte de seus mentores. Entretanto, a ausência, na universidade, salvo raras exceções, de espaços

de compartilhamento e reflexão coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem e a escassez de meios de divulgação dessas práticas reduzem o seu potencial formativo.

As autoras deste artigo compreendem que refletir sobre a própria prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, o que motivou a escuta de autores que publicaram narrativas reflexivas sobre práticas pedagógicas inovadoras na *Série Práxis e Docência Universitária*, que é uma ação institucional da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Os relatos foram selecionados para publicação mediante chamada pública, na qual são veiculadas informações sobre a natureza e o formato dos artigos (Série..., 2018). Cabe destacar alguns requisitos dessa série: a) contextualizar ou problematizar a prática pedagógica desenvolvida; b) fazer descrição minuciosa da execução das ações dessa experiência de ensino-aprendizagem, tecendo reflexões sobre elas em diálogo com estudos do campo da educação; c) destacar as principais contribuições da experiência, na ótica dos docentes-autores e dos estudantes, e o impacto para a construção de sua identidade profissional; d) evidenciar as repercussões da experiência para o aperfeiçoamento das concepções e práticas docentes dos autores.

A pesquisa realizada é de natureza construtivista, perspectiva epistemológica que não concebe o conhecimento como proveniente nem das estruturas internas do sujeito nem dos objetos constituídos, *a priori*, exteriormente ao sujeito, e sim como construção compartilhada de pessoas, normalmente influenciadas por fatores sociais e culturais, para atribuir sentido às situações nas quais se inserem (Guba; Lincoln, 2011). Assim, os resultados das investigações "não são descrições do 'modo como as coisas de fato são' ou 'de fato funcionam' ou de algum estado de coisas 'verdadeiro'" (Guba; Lincoln, 2011, p. 14).

Em função disso, os sujeitos da investigação, pesquisador e pesquisados, foram parceiros da construção de sentidos. Os pesquisados foram sete docentes da Uneb, autores de artigos da *Série Práxis e Docência Universitária* (composta de quatro volumes), que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. Desses, dois atuam em cursos de bacharelado e cinco em cursos de licenciatura, de departamentos da capital e do interior do estado da Bahia. No que concerne à formação inicial, dois em Pedagogia e Letras, dois em Letras, um em Engenharia Civil e um em Enfermagem. Quanto à titulação, cinco com doutorado e dois, à época, em processo de doutoramento, todos em Educação.

As estratégias de construção de dados assumidas nesta investigação foram a técnica documental (artigos publicados na *Série Práxis e Docência Universitária*) e a entrevista semiestruturada. Esses dados foram tratados mediante análise de conteúdo (Bardin, 2014).

Desenvolvimento profissional docente: aportes teóricos

O desenvolvimento profissional docente é entendido, neste estudo, como uma perspectiva particular de formação que remete a um processo no qual os professores,

enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 21).

O investimento no desenvolvimento profissional docente envolve necessariamente projeto e busca no âmbito pessoal, mas, por outro lado, deve ser proposto pelas instituições num contexto democrático. Nos processos de gestão e de planejamento coletivo, os docentes são concebidos como “capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (Imbernón, 2001, p. 48). Esse contexto envolve, ainda, condições dignas de trabalho, políticas de valorização da docência e processos formativos que tomam como base os desafios e as necessidades dos próprios docentes.

O desenvolvimento profissional docente tem como atributo essencial o engajamento, a implicação e, portanto, a reflexão dos docentes. O termo *reflexão*, segundo Abbagnano (2007, p. 986), significa “ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações”. Assim, a reflexão e a problematização do contexto de ensino-aprendizagem configuram-se como caminhos essenciais para o desenvolvimento profissional, nos quais os docentes são protagonistas. Assim, as experiências formativas, “quanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atuam” (Cunha, 2016).

A reflexão, para Korthagen (2009), envolve diversos níveis de aprofundamento. No nível mais superficial, o docente problematiza o ambiente, o contexto no qual se insere sua prática; no nível subsequente, há o questionamento das próprias crenças; e, no mais profundo, ele questiona sua identidade e missão. Assim, conforme Perrenoud (2002), ao exercitá-la, o docente é convocado a clarificar as suas próprias intenções e seus mecanismos essenciais, bem como a aprender com a experiência, levando em conta as conquistas, descobertas e limitações, o que converge para a (re)construção do saber profissional.

Todavia, a reflexão que potencializa o desenvolvimento profissional docente não pode ser essencialmente individual. As situações problemáticas enfrentadas em sala de aula, assim como as posturas e práticas, precisam ser submetidas à análise crítica e à discussão coletiva na busca de referenciais do campo da educação que possam contribuir para a compreensão do contexto relacional, das crenças e teorias implícitas envolvidas. É no confronto com outros pontos de vista que o trabalho docente pode ser compreendido, ganhar força e se transformar.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas inovadoras – especialmente aquelas de natureza construtivista e emancipatória, que rompem com o ensino essencialmente transmissivo, baseado na lógica da racionalidade técnica, e que apostam no protagonismo e no desenvolvimento integral dos estudantes – são resultado de processos críticos e corajosos de reflexão sobre a prática docente, muitas vezes intuitiva. Essa reflexão é provocada pelo discernimento autocrítico, pelo juízo de

outros docentes, que desempenham o papel de “amigos críticos” (Loughran, 2009), e pelas atitudes dos estudantes proporcionadas por esse *ethos* emancipador e comprometido com a formação de profissionais autônomos, investigativos, reflexivos e éticos.

Cabe destacar, entre os seus atributos essenciais, aqueles que concorrem para a transformação das práticas pedagógicas em experiências formativas: o comprometimento com o desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas e tecnológicas; a resignificação de atitudes e valores; a adoção de uma perspectiva dialética de relação entre teoria e prática; a aposta em relações de colaboração e respeito mútuo entre docente e estudantes e dos estudantes entre si (Freire, 1987; Perrenoud, 2002; Trillo, 2000; Zabalza, 2000).

A experiência formativa articula três elementos fundamentais: a experiência, a formação e a transformação da subjetividade dos sujeitos por ela tocados, afetados. Assim, como afirma Larrosa Bondía (2011, p. 7),

de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são *locus* da produção experiencial, que precisa ser potencializada pelos docentes na contemplação das necessidades discentes, dos elementos que emergem das relações na sala de aula, da reflexão e construção de sentidos e saberes, de naturezas diversas, na perspectiva de integrar todas as dimensões do sujeito.

A reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional: testemunhos de experiências dos docentes

Durante a entrevista, o potencial da reflexão sobre a própria prática para fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional docente fica bastante evidente quando se verificam as conquistas e mudanças percebidas pela maioria dos participantes, tanto a partir da narrativa escrita quanto da narrativa oral. A principal conquista realizada pela quase totalidade dos participantes remete a um reconhecimento autêntico e profundo da pessoa do estudante, como denota o testemunho:

Com esse trabalho eu tive a oportunidade de conhecer melhor os alunos. Muitas vezes você não conhece o sujeito que está ali. [...] com esse trabalho eu tive que fazer um exercício da escuta e eu criei vínculos afetivos. (Relato oral – P3).

É uma grande conquista reconhecer que os estudantes são pessoas portadoras de histórias de vida, necessidades, sentimentos, projetos pessoais e, portanto, não são seres sem luz, sem vontade, meros receptáculos de teorias e técnicas que se pretende sejam colocadas em prática a partir do seu ingresso no contexto profissional.

Se essa compreensão é válida para qualquer nível de ensino, é mais ainda para o superior, cuja missão precípua é formar profissionais que, por definição, são sujeitos autônomos, competentes, responsáveis, éticos, que se constituem como tais vivenciando ambientes formativos que proporcionem a experiência do protagonismo, a liberdade e a percepção de serem respeitados como pessoas.

Essa aprendizagem construtiva foi resultado do desequilíbrio sociocognitivo que, em sentido metafórico, assemelhou-se a um abalo sísmico de grandes proporções, da crença generalizada dos docentes de que os estudantes (à semelhança dos trabalhadores de fábrica) não merecem confiança e de que, para assumirem as tarefas, precisam ser submetidos a controle heterônomo sistemático. Essa desconfiança corrói a autoestima e a motivação dos estudantes para investirem na aprendizagem construtiva e gera, consciente ou inconscientemente, reatividade, animosidade nas relações e descompromisso (Guirado, 1996), situação que denota a interferência dos docentes na manutenção daquelas atitudes (dos estudantes) que lhes desagradam.

Outra conquista do processo reflexivo dos participantes da pesquisa, expressa nas narrativas escritas ou orais, foi a compreensão da importância do trabalho coletivo e colaborativo, seja dos estudantes entre si, seja dos docentes com seus pares. O clima colaborativo, dialógico e construtivo potencializa a reflexão, “não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino” (Imbernón, 2005, p. 14). Ademais, como enfatizam Geraldí, Messias e Guerra (1998, p. 249), ele é relevante, pois

[...] oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores e com as estruturas das escolas e os sistemas educacionais.

Assim, cabe destacar mais essa conquista do processo reflexivo vivido pelos docentes participantes da pesquisa, que se colocaram mais dispostos a romper a solidão pedagógica (Isaia, 2006), reconhecer suas fragilidades, que não são só suas, e aprender com elas a partir da troca, ao mesmo tempo compreensiva, solidária e crítica, por isso mesmo transformadora de si e de suas práticas formativas.

O reconhecimento de fragilidades e lacunas para o exercício da docência, assumido em âmbitos e níveis variados entre os participantes, foi uma importante conquista desse processo reflexivo por boa parte deles:

O maior desafio foi fazer uma mediação que garantisse a participação de todos os estudantes. Qual a dificuldade? Mediar a fala dos alunos na sala. [...] Você tinha que achar um tempo para essa negociação [...]. (Relato oral – P3).

A adoção dessa prática implicou em modificação em relação às minhas práticas anteriores, meus pressupostos. [...] Eu achava que era dono do planejamento de curso, que eu tinha que chegar lá e cumprir o que eu determinava [...]. (Relato oral – P4).

A autocompreensão acerca de suas lacunas, incongruências, pressupostos equivocados e do não saber é condição fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois retira o docente do pedestal, do lugar de dono

inquestionável da verdade, que distancia o estudante e desqualifica o seu saber e o seu potencial como autor e gestor do próprio crescimento pessoal e profissional. Esse reconhecimento dos participantes é uma “qualidade pedagógica” (Kelchtermans, 2009) que impulsiona o desenvolvimento profissional docente, pois só é possível aprender e mudar quando se compreende e assume as necessidades formativas. Isso indica um salto de qualidade nesse desenvolvimento, pois denota a concepção emancipatória sobre o papel do docente e do discente.

O potencial da reflexão sobre a própria prática para fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional docente foi expressamente assumido pela quase totalidade dos participantes:

A experiência possibilitou ressignificação de muitos pressupostos e práticas dos docentes envolvidos na proposta. Isso foi para todos nós um momento de formação muito importante, porque a gente estava ali também revisitando nossas ideologias, práticas [...]. Depois dessa prática, eu vi que o lugar da formação é lugar de reflexão, de produção de experiências [...]. (Relato oral – P4).

[...] é uma mudança que venho vivendo porque eu era muito impositiva [...] fui formada na imposição, não me lembro de professor negociando comigo as coisas, então eu reproduzia esse papel de professora. (Relato escrito – P5).

Os testemunhos corroboram a perspectiva, assumida por diversos autores (Esteves, 2012; Korthagen, 2009; Perrenoud, 2002), de que a prática reflexiva é fundamental para que os docentes compreendam a si mesmos, o mundo à sua volta e, dessa forma, aperfeiçoem o seu fazer político-pedagógico. Em outros termos:

[...] a reflexão permite transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método. [...] a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. (Perrenoud, 2002, p. 57).

Nesse sentido, os participantes, num processo de tateamento, foram avançando para o nível de reflexão, apontado por Korthagen (2009, p. 55) como mais profundo ou nuclear, de questionamento sobre a identidade e a missão da própria docência, que “se refere à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do professor”.

Esse processo de avanço em direção à reflexão profunda foi provocado pelo *feedback* dos pareceristas e organizadores da *Série Práxis e Docência Universitária*, como reconhecido por diversos participantes, tanto no encontro presencial como no virtual, quando narravam verbalmente, de forma mais espontânea, as práticas relatadas por escrito e eram questionados, entre outros aspectos, acerca dos pressupostos e das repercussões na construção da identidade profissional dos discentes e na sua própria. Esse processo contribuiu para o avanço da reflexão na narrativa escrita das práticas e revelou que, nesse processo dialogado, investigativo, problematizador, os autores avançaram do primeiro nível de reflexão – aquele do contexto da prática – para outros níveis mais profundos (comportamento, competências, crenças, identidade e missão) apontados por Korthagen (2009).

O nível de reflexão relacionado às crenças e aos pressupostos foi expressamente assumido por três participantes no contexto da entrevista, momento em que eles

revelaram algumas das crenças que foram desequilibradas, como as seguintes: a homogeneidade dos estudantes, em outros termos, o não reconhecimento das individualidades, e a perda de controle do processo de ensino-aprendizagem, gerada pela inovação.

O nível de reflexão que coloca em questão a identidade pessoal e profissional do docente foi atingido pela maioria dos participantes. Alcançar esse nível é fundamental para o processo contínuo de desenvolvimento profissional, pois a identidade, configurada mediante um conjunto de elementos, como um vocabulário, “receitas”, um “programa” e um saber legítimo, a partir das experiências de vida e trabalho socialmente reconhecidas, portanto com forte componente biográfico, estrutura os discursos e as práticas sociais especializadas (Dubar, 1997; 2006). Isso implica colocar em questão essas bases internalizadas, as certezas historicamente construídas sobre a docência adequada, as discrepâncias entre o pensar, o sentir e o agir no processo de ensino-aprendizagem, o que gera desconfortos. Todavia, como enfatiza Korthagen (2009), ultrapassar as fronteiras da zona de conforto, na qual se sentem familiarizados e seguros, e convocar seus estudantes a fazê-lo é inevitável, pois o verdadeiro desenvolvimento profissional inclui riscos, entre os quais o de perder a própria identidade profissional e o de ter de reconstruí-la em novas bases, com mais consciência da influência das fontes emocionais e volitivas na sua atuação.

No que concerne ao último e mais profundo nível de reflexão, aquele sobre os objetivos essenciais, a utopia e a missão docente, constatamos que foi contemplado, explicitamente, por apenas um participante:

Investimento em formas novas de implicação dos estudantes na sua formação profissional [...] eu não consigo fazer a mesma disciplina, com a mesma forma, sempre quero encontrar algo que possa empolgar a turma, para envolvê-la, para se desafiar a fazer [...] um trabalho dessa natureza me reafirma essa compreensão que o processo formativo dos componentes curriculares deve ter como princípio a inventividade, o envolvimento dos estudantes em algo que eles tenham que cumprir, de modo que as relações entre o conhecimento profissional e a vida estejam cada vez mais próximo um do outro. (Relato oral – P5).

Esse depoimento aponta, de forma subjacente, indícios de uma nova identidade docente que se preocupa com o crescimento pessoal e profissional dos estudantes e, em sintonia, assume como missão, em outros termos, como seu desafio, promover o engajamento deles de forma consciente, com sentido e desejante.

Considerações finais

Refletir sobre a missão docente é pensar num horizonte mais largo, aparentemente utópico e solitário, que se tece nas relações experienciadas no processo de ensino-aprendizagem com os discentes, cujo sentido, gradativamente, vai se afirmando, ganhando consistência para si próprio e se tornando referência para outros docentes inquietos com sua própria prática.

A discussão desses resultados coloca em relevo elementos importantes para a compreensão da formação pedagógica, especialmente na perspectiva do

desenvolvimento pessoal e profissional docente assumido numa abordagem holística, integradora e dialética, cujo eixo estruturante é a problematização e a reflexão profunda sobre a própria prática.

A reflexão profunda, contemplando diversos níveis, é uma atitude e uma competência que se aprende e se desenvolve no processo de debate crítico com os pares ou amigos críticos. Nesse sentido, é possível inferir que a aprendizagem processual da competência reflexiva profunda e o desenvolvimento profissional docente podem ser potencializados por políticas mais gerais e por iniciativas institucionais que promovam o compartilhamento e a problematização de narrativas críticas de experiências pedagógicas.

Nesse sentido, a constituição de espaços de publicação e socialização das narrativas reflexivas sobre a própria prática é fundamental, pois, raramente, os docentes, de forma espontânea, sistematizam suas práticas (Cunha, 2005; Flores, 2009), o que é reafirmado pelo depoimento a seguir:

[...] Assim que eu percebi a potência de pesquisa eu comecei a publicar. Fiz meu primeiro investimento e publiquei na série. Tem que ter algum lugar que eu registre [...] para depois não cair no esquecimento [...]. (Relato oral – P6).

Em síntese, a reflexão profunda e o desenvolvimento profissional docente se alimentam mutuamente, especialmente quando ela, que integra todas as dimensões do sujeito, é provocada pelos pares e pelos gestores, na perspectiva da formação de cidadãos e profissionais autônomos, competentes, humanistas, reflexivos e éticos. Em outros termos, a relação entre a reflexão sobre a própria prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente envolve alto grau de implicação subjetiva.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. A aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; SANTOS, O. S. (Orgs.). *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UFTPR, 2016.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto, 2001.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Portugal: Porto, 1997.

DUBAR, C. *A crise das identidades sociais e profissionais: a interpretação de uma mutação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

ESTEVEES, M. Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto, Portugal: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, C.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. A. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011.

GUIRADO, M. Poder e indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. *Qualidade de ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2005.

ISAIA, S. M. A. Solidão pedagógica [Verbetes]. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária*. Brasília: Inep: RIES, 2006. v. 2, p. 373. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009. p. 61-98.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

LARROSA BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Ramada, Portugal: Edições Pedago, 2009.

MIRANDA, D. L. *De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários*. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/08/De-Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-Inovadoras-%C3%A0s-Experi%C3%Aancias-Formativas-Dayse-Lago-Final.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2002.

POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.

SÉRIE Práxis e Docência Universitária: chamada de artigo. 2018. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/eduneb/praxis8>>. Acesso em: 21 out. 2019.

TRILLO, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

116

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, jan./jul. 2000.

Sandra Regina Soares, pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e coordenadora do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop).

soaessandraregina@gmail.com

Dayse Lago de Miranda, doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), é professora assistente nessa universidade e membro do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop).

dayselago@gmail.com

Recebido em 30 de julho de 2019

Aprovado em 5 de setembro de 2019

A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro

Rubya Mara Munhóz de Andrade

Marília Costa Morosini

Daniela Oliveira Lopes

117

Resumo

O artigo apresenta e discute o conceito de universidade do encontro, que tem por base uma proposta de trabalho colaborativo partilhado entre docentes, discentes e comunidade extensionista, para ampliar os espaços integradores na universidade, fortalecer a relação entre ensino, pesquisa e extensão e viabilizar práticas pedagógicas renovadas na educação superior. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, e a coleta dos dados foi realizada mediante questionário com perguntas abertas a quatro servidoras de uma universidade pública do sul do Brasil, visando identificar traços da universidade do encontro, seus desafios e relevância na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Na interpretação dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo. Constatou-se que a extensão nos cursos de graduação possibilita a universidade do encontro, a qual favorece o surgimento do aluno e do professor reflexivos e pesquisadores, que integram conhecimentos científicos e experiência.

Palavras-chave: educação superior; estudo de caso; extensão universitária; integração ensino-pesquisa-extensão; universidade do encontro.

Abstract

University extension in the perspective of the gathering university

This article debates the concept of the gathering university (universidade do encontro), which bases on the proposal of a group effort among professors, students and the community implicated in the extension, in order to expand the chances for integration within the university, to reinforce the teaching-research-extension relation, and to enable new pedagogical practices in higher education. The research employed a qualitative approach, and data was collected through a survey with open questions answered by four female employees of a public university at the South of Brazil, seeking traits of the gathering university, its challenges and relevance in the liaison between teaching, research, and extension. To interpret data, content analysis was used. It was verified that extension within undergraduation courses enables the gathering university, which promotes thoughtful and research-oriented students and professors, who integrate experience and scientific knowledge.

Keywords: case study; gathering university; higher education; teaching-research-extension integration; university extension.

Resumen

La extensión universitaria desde la perspectiva de la universidad del encuentro

El artículo presenta y discute el concepto de la universidad del encuentro, que se basa en una propuesta de trabajo colaborativo compartido entre docentes, estudiantes y comunidad extensionista, para expandir los espacios integradores en la universidad, fortalecer la relación entre la enseñanza, investigación y extensión y permitir prácticas pedagógicas renovadas en la educación superior. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, y la recolección de datos se realizó por medio de un cuestionario con preguntas abiertas a cuatro servidoras de una universidad pública en el sur de Brasil, con el objetivo de identificar las características de la universidad del encuentro, sus desafíos y relevancia en la articulación entre enseñanza, investigación y extensión. En la interpretación de los datos, se aplicó el análisis de contenido. Se constató que la extensión en los cursos de graduación posibilita la universidad del encuentro, lo que favorece el surgimiento del alumno y del profesor reflexivos e investigadores, que integran conocimientos científicos y experiencia.

Palabras clave: educación superior; estudio de caso; integración enseñanza-investigación-extensión; universidad del encuentro; extensión universitaria.

Introdução

Os caminhos percorridos pela extensão universitária no Brasil e seu fortalecimento legal têm relação com a criação da educação superior e suas reformas. Desde o começo do século 20, com a criação das primeiras universidades no Brasil, até o início de 1960, com a intensa atuação dos movimentos estudantis liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), poucas ações foram articuladas para a institucionalização da extensão universitária.

O primeiro Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987, p. 11) representou um avanço, oportunidade na qual foi construído um novo conceito:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Desde 1987, outros marcos significativos foram criados, tais como: o amparo legal da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001, 2011, 2014), a Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012) e o marco regulatório da extensão universitária aprovado por meio da Resolução nº 7, de 18 dezembro de 2018.

No que tange a esses marcos, vale destacar que, no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, é indicada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um princípio da universidade e, na LDBEN, é apontado que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsa de estudos” (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

Os planos nacionais de educação alertam para a importância e a necessidade de se pensar a extensão universitária no âmbito das matrizes curriculares dos cursos de graduação das universidades brasileiras. Dessa forma, no PNE de 2001, em sua meta 23 do nível de ensino da educação superior, é assegurado que “no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (Brasil, Lei nº 10.172, 2001). Tal meta é reforçada no PNE 2011, cuja estratégia 12.7 reitera essa porcentagem mínima e a direciona, especificamente, para programas e projetos de extensão universitária. No PNE 2014, mantém-se ainda a porcentagem mínima

de 10%, o direcionamento para projetos e programas de extensão e acrescenta-se uma orientação para que tais ações sejam voltadas, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, Lei nº 13.005, 2014).

Outro marco significativo foi a Política Nacional de Extensão Universitária, lançada pelo Forproex (2012, p. 4), que materializa o compromisso das universidades signatárias em ser, a partir da extensão, “um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”.

Mais recentemente, como forma de regimentar o disposto na estratégia 12.7 da meta 12 do PNE 2014 e estabelecer as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, foi lançada a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil. MEC. CNE, 2018b). Essa normativa define conceitos, diretrizes e princípios para a extensão em todo o sistema de educação superior do País, abrangendo universidades públicas, privadas e comunitárias, e também estabelece parâmetros para o planejamento, o registro e a avaliação das ações extensionistas (Vasconcelos, 2018).

Nesse contexto, a extensão universitária adquire uma possibilidade mais concreta de aproximação/integração entre universidade e sociedade, mediante a democratização do conhecimento e a interação horizontal entre os saberes científicos e da experiência, contribuindo para diminuir a elitização na educação superior e favorecer, além do acesso e a permanência, o *engagement* estudantil¹ de toda comunidade extensionista.

Alguns autores, entre eles Ristoff (2014, p. 724), apontam que, nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada pelo crescimento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes e de concluintes. O autor reforça, segundo a classificação de Martin Trow, esta perspectiva:

[...] o Brasil continua tendo um sistema de acesso basicamente de elite. Trow, em seus estudos, considera de elite o sistema de educação superior com acesso para até 15% dos jovens de idade apropriada. Sua classificação considera de massas o sistema que permite acesso para entre 16% e 50% dos jovens de idade apropriada, considerando o sistema de massas consolidado ao atingir 30%; a partir de 50%, Trow considera o sistema de acesso como universal (Ristoff, 2014, p. 726).

Nas duas décadas, o Brasil detinha 15,1% dos alunos em idade apropriada nas universidades, o que, de acordo com Trow, destacaria o Brasil como um sistema de educação elitista. As desigualdades sociais que inibem o acesso, a permanência e a democratização do conhecimento tornam-se um objetivo a ser superado no que tange ao papel social das universidades na perspectiva da universidade do encontro,² o que possibilita a reestruturação curricular da própria universidade, efetivando a

¹ Estudos realizados no contexto internacional apontam o *engagement* como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos. [...] revela-se portador de uma multiplicidade de significados capaz de congrega inúmeros aspectos, tendo em vista a existência de diferentes tipos de *engagement* (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional). (Rigo; Vitória; Moreira, 2018, p. 16).

² Universidade do encontro – Espaço extensionista de convergência, formação e partilha solidária do saber na educação superior. Desperta a curiosidade epistemológica, a amorosidade, o senso ético e estético diante do mundo, possibilitando o surgimento de uma consciência cidadã e solidária na comunidade educativa, resultante do empoderamento e da intervenção social. (Andrade, 2019, p.176).

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a valorização e integração horizontal entre os conhecimentos científicos e da experiência.

A reorganização dos saberes em uma perspectiva intercultural estimula a abertura epistêmica, sobre a qual diz Santos (2010, p. 153): “a abertura a uma pluralidade de modos de conhecimento e às novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno”. Apesar disso, o autor observa que, nessas áreas, “o encontro entre os saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento” e cita algumas dicotomias que surgem da hierarquização entre o científico e o não científico, tais como: “monocultural/multicultural; moderno/tradicional; global/local; desenvolvido/subdesenvolvido; avançado/atrasado, etc.”.

O desafio está posto na luta contra uma monocultura de saber que restringe o desenvolvimento epistêmico a um processo tradicional, subdesenvolvido, atrasado e distante da realidade, dos problemas sociais e do desenvolvimento da condição humana, e que pouco agrega às reais necessidades das minorias historicamente negligenciadas.

A inserção da extensão nos cursos de graduação – proposta coletiva comprometida com um novo projeto de universidade

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino. (Santos, 2003, p. 225).

121

Um projeto de universidade envolve necessariamente a escolha de objetivos e metas que assinalam o tipo de sociedade, homem e mundo que se deseja construir. A inserção da extensão universitária nos cursos de graduação aponta a possibilidade de reestruturação curricular que mobiliza a integração dos sujeitos em um processo de partilha solidária de saberes, fazeres e sonhos, na luta pela democratização da educação e pela transformação da realidade educativa historicamente elitizada e excludente na educação superior.

A inserção da extensão universitária nos cursos de graduação poderá transformar-se em núcleo mobilizador e integrador do currículo, perpassando de forma transversal todas as áreas e cursos universitários, comprometendo os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade extensionista) na assunção de uma nova proposta educativa, mais integrada às comunidades e potencializadora de compromisso social, político e ético com a reflexão crítica e a transformação das diferentes realidades.

No PNE 2001-2010, foram estabelecidas metas para a garantia do desenvolvimento da extensão universitária. Esse desenvolvimento abrange o compromisso com a formação acadêmica e humana, atingindo a comunidade em geral, fortalecendo a integração entre docentes, discentes e comunidade extensionista na busca pelo desenvolvimento social e educacional e alcançando as camadas sociais historicamente negligenciadas.

No entanto, durante o período de vigência do PNE 2001-2010, nem todas as metas foram alcançadas; assim, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 propôs para o PNE 2011-2020, reafirmando a 7ª estratégia da meta 12:

12.7 Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. (Brasil. Câmara., 2011, p. 40).

Essa política também reafirma tal centralidade e convoca os órgãos acadêmicos responsáveis para que a adotem na organização das estruturas curriculares e práticas acadêmicas (Forproex, 2012, p. 30). Dessa forma, desde 2001, são indicadas metas no PNE a favor da implantação da extensão universitária nos cursos de graduação, e isso vem sendo um desafio a ser assumido pelas diversas universidades brasileiras e pelo Forproex, pois rompe com a hierarquização do saber e com os sistemas elitistas e desintegrados na educação superior.

A inserção da extensão universitária nos cursos de graduação é uma meta a ser atendida com o PNE 2011-2020 (Brasil. Câmara...,2011), que desafia o coletivo universitário a assumir a necessidade de [re]significação de suas concepções e de suas práticas pedagógicas na educação superior. Esse processo pedagógico corrobora o enfrentamento da invisibilidade da extensão universitária e provoca a efetiva indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012, p. 29), com a proposta de “Universalização da extensão universitária”, destaca a importância dessa medida para o fortalecimento das ações e das propostas extensionistas, baseadas na integração, no diálogo, na interdisciplinariedade e interprofissionalidade, e impacta a formação do educando e a transformação social.

Nesse contexto, o marco regulatório da extensão universitária, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), potencializa o processo de reorganização curricular no ensino superior e a concretude de um ambiente pedagógico colaborativo. Segundo o marco regulatório do CNE (Brasil. MEC, 2018b, p. 13), a fim de cumprir a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação e deverão, doravante, fazer parte da matriz curricular dos cursos. Nesse sentido, a fim de se tornar integrada à matriz curricular de forma indissociada do ensino e da pesquisa em um processo único, a extensão deverá observar as diretrizes estruturantes de sua concepção e prática.

Nesse processo de integração/globalização, deve-se ter cautela e avaliar de forma crítica e rigorosa os objetivos que integram essas propostas educativas, no que se refere ao papel da extensão universitária. Santos (2017, p. 4) nos alerta que “[...] a extensão pode ser usada para aprofundar a crise da universidade, caso seja voltada para atividades rentáveis, o que deve ser evitado”. O autor defende a ideia de que é objetivo prioritário da extensão o apoio solidário na resolução de problemas de exclusão e de discriminação, assim como as ações que deem voz a grupos excluídos e discriminatórios.

Nesse sentido, precisamos ficar atentos aos processos de reestruturação curricular, com vistas à inserção da extensão universitária nos cursos de graduação,

apoiados no marco regulatório da extensão para a educação superior brasileira, de modo que sejam elaborados com base nos procedimentos reflexivos de planejamento coletivo adequados às diferentes realidades regionais e locais, vinculadas aos objetivos macros da extensão universitária que efetivam a democratização do conhecimento para toda a sociedade.

Um dos passos fundamentais em direção à universalização da extensão universitária está em sua inclusão nos currículos dos cursos de graduação, flexibilizando-os, imprimindo um novo significado com a adoção dos novos conceitos de ensino e de aprendizagem e estimulando a existência de espaços diferenciados de aprendizagem.

É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a extensão universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental do processo de formação profissional e de produção do conhecimento. (Forproex, 2012, p. 53).

Várias universidades em todo o Brasil caminham na direção da revisão e da reestruturação curricular, pois entendem a inserção da extensão universitária nos cursos de graduação como uma oportunidade concreta de fortalecimento do compromisso social da universidade, integrando as comunidades em um trabalho coletivo de inserção, desenvolvimento, empoderamento e emancipação social.

O compromisso da partilha do ato de ensinar e de aprender na educação superior é, a contar da inclusão da extensão nos cursos de graduação, direcionado à integração e ao *engagement* do acadêmico na comunidade, ensejando a revisão dos valores fundamentais necessários ao desenvolvimento humano.

Assim, essa inserção favorecerá o surgimento de uma nova cultura do trabalho em equipe, que entenda o contexto acadêmico a ser transformado, o qual é atualmente considerado espaço de formação individual e coletiva. Nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000, p. 56), isso só reforça o trabalho solitário e a situação de isolamento do professor: “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas a situação de isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”.

Nesse contexto desafiador de construção de um trabalho coletivo a partir da inserção da extensão, entendemos que os professores exercem um papel essencial na tomada de decisão para uma nova cultura participativa e colaborativa das ações pedagógicas.

Quanto à participação dos professores no processo de recontextualização curricular, Leite (2002, p. 86) assegura que os professores “têm uma ação importante, se não na (definição) do currículo, pelo menos ao nível de sua recontextualização e nas condições que criam para a construção de seus significados”.

A aplicabilidade da estratégia 12.7 da meta 12, que considera a importância da extensão como parte integrante dos currículos de graduação, potencializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e desafia a constituição de uma nova sala de aula universitária como espaço possível de reinvenção de práticas

pedagógicas. A universidade pública, espaço de todos, com todos e por todos, deve ser reinventada, buscando-se a construção de uma instituição menos excludente e desumana, aberta aos diferentes saberes e potencializadora de encontros e aprendizagens significativas às necessidades do mundo contemporâneo.

O processo de inserção da extensão universitária nos cursos de graduação consolida o compromisso de uma universidade pública com o protagonismo dos sujeitos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, a integração dos saberes científicos e da experiência e a formação cidadã de docentes, discentes e comunidade extensionista. Colaboram com essa reflexão Leite e Fernandes (2010, p. 203):

Estamos em crer que os maiores desafios hoje colocados aos professores exigem uma ruptura com padrões de conduta convencional e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que, obrigatoriamente, exigem dos professores a reinvenção de uma nova profissionalidade.

Dessa forma, institucionalizar a inserção da extensão universitária efetiva uma proposta humana, pedagógica, política e ética que viabiliza a reorganização curricular e potencializa a criação de propostas integradas e interdisciplinares, renovadoras dos processos de ensinar e aprender no ensino superior, tornando-a uma ferramenta mobilizadora de ações de transformação e de melhoria social.

Um novo projeto de universidade surge quando são articuladas formas de integração comprometidas com a participação e a construção coletiva de projetos na perspectiva da universidade do encontro. Nesse processo de convergência de saberes, sonhos e trabalho colaborativo, os currículos universitários possibilitam o desenvolvimento do *engagement* estudantil. Costa e Vitória (2017, p. 2262) esclarecem o conceito:

Engajamento acadêmico é visto como um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento.

Complementando essa compreensão sobre as causas que estimulam o envolvimento estudantil, Campbell e Cabrera (2011, p. 87) ressaltam que, “quanto mais engajados estiverem os estudantes, maior tende a ser a probabilidade de o estudante persistir em seus estudos e, especialmente, maior tende a ser seu resultado de aprendizagem”.

Percurso metodológico

Esta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, e o instrumento para a coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas a quatro servidoras de uma universidade pública localizada no sul do Brasil. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), e o subsídio teórico centrou-se em autores como Ristoff (2014); Rigo, Vitória e Moreira (2018); Andrade (2018);

Santos (2000, 2010, 2017); Síveres e Meneses (2011); Leite e Fernandes (2010); Costa e Vitória (2017); Campbell e Cabrera (2011); Vasconcelos (2018); Guareschi (2008); Zabalza (2004) e Brandão (2008). O objetivo da pesquisa foi identificar os traços da universidade do encontro, os desafios de sua concretude e sua relevância na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Análise dos dados

A análise dos dados das entrevistadas revelou que quanto à possibilidade de a universidade do encontro favorecer o processo de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Unipampa, três das entrevistadas destacaram a contribuição de forma positiva. Para uma delas:

Sim. A universidade do encontro, a partir da proposta de espaço de convergência, formação e partilha solidária do saber, oferece as características imprescindíveis para um trabalho colaborativo e integrado de revisão e reestruturação curricular.

Nessa direção, outra entrevistada afirmou:

Sim, pois a universidade do encontro tem sua base na integração, no diálogo, no engajamento estudantil e no trabalho colaborativo.

Nessas duas falas, observa-se que a universidade do encontro possibilita a articulação e a integração entre docentes, discentes e comunidade extensionista, propiciando a fluidez do trabalho colaborativo e o engajamento estudantil, que solidifica a formação acadêmica, a permanência e a construção da identidade profissional.

Com relação à fala das entrevistadas sobre a integração da comunidade educativa e o engajamento dos estudantes, Kampff (2018, p. 86) destaca que “o termo *engagement* está presente em vários contextos, relacionando-se à maneira como as pessoas se envolvem em causas, atividades ou projetos, mantendo o foco de atuação e persistindo na busca dos objetivos relacionados”.

A terceira entrevistada respondeu à questão relacionando as exigências para que a extensão se efetive nos cursos de graduação da Unipampa, destacando a universidade do encontro como proposta de metodologia necessária para esse fim:

O processo de inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação da universidade exige uma postura de toda a comunidade acadêmica que se volte à construção do diálogo, com o intuito de desenvolver propostas que atendam ao desafio de inserir, no mínimo, 10% de extensão nos currículos dos cursos de graduação da universidade. Nesse sentido, esse processo propicia uma oportunidade de efetivação da universidade do encontro. No meu entendimento, dessa forma, a universidade do encontro é a metodologia que deve ser incentivada e, na medida do possível, desenvolvida e adotada, para que a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da universidade não se tornem simplesmente uma forma de atender ao disposto em uma resolução emitida pelo CNE, mas, sim, seja o ponto de partida para a reconstrução de práticas pedagógicas, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à universidade e, ainda, para o engajamento e permanência dos alunos nos seus respectivos cursos de graduação.

A universidade do encontro é conceituada pela entrevistada como: um espaço de convergência e, nesse sentido, esse ambiente interativo e dialógico é essencial para a integração de docentes, discentes e comunidade educativa que, ao entenderem a realidade vivida, propõem a reorganização curricular que se efetiva no trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes que planejam um percentual de no mínimo dez por cento da carga horária do curso em atividades de extensão.

Quanto às transformações na universidade em relação às questões metodológicas para que se insira a extensão nos cursos de graduação, Zabalza (2004, p. 127) afirma:

[...] quando temos que sair de nossas turmas para criar um projeto (um plano de estudos de um curso, sentimo-nos perdidos, e cada um segue falando sobre o que é seu; [...]). Falta-nos a capacidade de dar este salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação.

A quarta entrevistada, na mesma lógica, destaca que:

É importante considerarmos que a concretude da universidade do encontro é um trabalho que exige muitas transformações e o rompimento com práticas históricas no cotidiano das universidades, de trabalho individualizado e competitivo.

De acordo com Zabalza (2004, p. 88), “a cultura da colaboração opõe-se à cultura do individualismo, que é predominante na maior parte das instituições universitárias”. E o autor continua explicitando os desafios que são enfrentados com o rompimento da inércia do trabalho individualizado exercido pelo professor, do qual os próprios alunos rejeitam propostas inovadoras que levem ao rompimento desse esquema consagrado porque, em sua concepção, isso irá exigir maiores esforços deles.

Com esse entendimento, a universidade do encontro conseguirá fazer surgirem o aluno e o professor reflexivos e pesquisadores, que se desenvolvem em uma relação de integração horizontal dos conhecimentos científicos e da experiência em que todos aprendem e ensinam na dialética da reflexão/ação/reflexão diante dos desafios. O processo de empoderamento resultante de uma construção consciente coletiva, segundo Guareschi (2008, p. 166),

“é assim, para Freire, um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação.

A ideia de coletividade é reforçada por Síveres e Menezes (2001, p. 258), ao afirmarem que “a extensão universitária requer, entre outras atitudes, a disposição para atuar de forma cooperativa e com muita responsabilidade social”. Nessa perspectiva solidária, a educação, por meio da extensão universitária, estabelece uma proposta de compromisso ético com o futuro. Brandão ratifica (2008, p. 138): “uma das inovações da sociedade sustentável é a consciência de que somos todos corresponsáveis por nós em nosso tempo [...] e pela qualidade de vida no planeta, que espera a vinda das gerações futuras”.

Ampliando as possibilidades de democratização do conhecimento pela extensão universitária, esta representa uma maneira de tornar o currículo um instrumento provocador da integração entre os conteúdos previstos e a realidade, o que provoca o desvelamento das situações injustas e excludentes vividas. Essa proposta inclusiva, libertadora e emancipatória, com a reorganização curricular dos cursos de graduação, estimula a construção de uma nova universidade que impacta diretamente a realização dos objetivos, dos princípios e das diretrizes extensionistas no cotidiano pedagógico universitário.

A extensão universitária é o caminho para a universidade estabelecer uma proposta de educação articulada com a melhoria do Brasil e firmar alianças que fortaleçam sua integração com as classes populares. A importância da extensão universitária, como espaço de aprendizagem/formação científica, resultante de processos crítico-reflexivos e da valorização da integração dos conhecimentos científicos e da experiência, efetiva processos de aprendizagem e de consciência de mundo que ainda não estão plenamente universalizados.

Referências bibliográficas

ANDRADE, R. M. M. *A extensão universitária e a democratização de ensino na perspectiva da universidade do encontro*. 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, PUC-RS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8616/2/Rubya_26_04_2019_MADM%20%281%29.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. *Minha casa, o mundo*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010*. Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2018/05/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-pne-2011-2020.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto compilado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Portaria nº 1.350. Fica homologado o Parecer CNE/CES nº 608/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 03 de outubro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 dez. 2018a. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CES). Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário oficial da União*, 19 dez. 2018b, Edição 243, Seção 1, Página 49. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em: 29 nov. 2019.

128

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, Sase, 2014.

CAMPBELL, C.; CABREIRA, A. How sound is NSSE? Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research-intensive institution. *The Review of Higher Education*, Baltimore, MA, v. 35, n. 1, p. 77-103, set./dez. 2011.

COSTA, P. T.; VITÓRIA, M. I. C. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Educere), 14., 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR: 2017. p. 2260-2271.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento: documento final. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas – documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987–2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000. p. 11-18. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2004.

FERNANDES, C. M. B. Prática pedagógica. In: MOROSINI, M. C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs: Ries, 2003. [vol. 1].

Forproex *ver também* Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (Forproex). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: [s. n.], 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KAMPFF, A. J. C. *Engagement* estudantil e recursos formativos no ensino superior. In: ZABALZA, M. B.; MENTGES, M. J.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). *Engagement na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 1-11.

LEITE, C. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e constrangimentos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

NOGUEIRA, M. D. P. *Políticas de extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C.; MOREIRA, J. A. *Engagement* acadêmico: retrospectiva histórica. In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. *Promovendo o engagement estudantil na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 13-33.

RISTOFF, D. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

SANTOS, B. S. *Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. Da universidade à pluriversidade: reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 31, n. 31, p. 201-212, fev. 2015.
- SANTOS, B. S. UnB recebe Boaventura de Sousa Santos. [Entrevista concedida a] Vanessa Vieira. *UNB Notícias*, 3 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1900-unb-recebe-boaventura-de-sousa-santos>>. Acesso em: 26 out. 2018.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SEVERINO, A. J. Prefácio. In: LUCCHESI, M. A. S. *Universidade no limiar do terceiro milênio: desafios e tendências*. Santos, SP: Leopoldianum, 2002. p. 15-19.
- SEVERINO, F. E. S. (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, J. A. M. *Crutac: a história da extensão universitária da UFMA no município de Codó no período de 1972 a 1979*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- SÍVERES, L.; MENEZES, A. L. T. (Orgs.). *Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão nas instituições comunitárias de ensino superior*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.
- VASCONCELOS, I. MEC homologa diretrizes da extensão. *Rede Nacional de Extensão: Renex*, 14 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/170-mec-homologa-diretrizes-nacionais-da-extensao>>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. São Paulo: Artmed, 2004.
- ZABALZA, M. A.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). *Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

Rubya Mara Munhóz de Andrade, doutora em educação, é pedagoga, orientadora e supervisora educacional na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campus* Bagé, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proext).

rubyaandrade@yahoo.com.br

Marília Costa Morosini, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado no Lillas, University of Texas, é professora titular e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

marilia.morosini@puhrs.br

Daniela Oliveira Lopes, mestre em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFFel), atua na Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

dol_60@yahoo.com.br

Recebido em 2 de agosto de 2019

Aprovado em 11 de novembro de 2019

El Procedimiento CG-CEA como estrategia innovadora que fusiona la formación de los docentes y el diseño curricular por competencias en instituciones de educación superior

Laura Lodeiro Enjo

133

Resumen

El Procedimiento CG-CEA (de las competencias generales a las competencias específicas de asignatura) sirve para formar docentes de Instituciones de Educación Superior (IES) que deben trabajar por competencias. El proceso de diseño curricular se convierte en un taller formativo en el que los participantes generan un plan de estudios por competencias para su IES. El propósito de este trabajo es presentar los pasos del Procedimiento CG-CEA, su dinámica interna, sus intencionalidades formativas en cada momento y algunas conclusiones tras su implementación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Se realizó una encuesta tipo Likert a los participantes para indagar sobre sus percepciones sobre el Procedimiento. La principal conclusión obtenida es que el potencial formativo de esta propuesta de diseño curricular por competencias es elevado y así es percibido por los propios implicados. El 85,7 % de los encuestados recomendarían el uso del Procedimiento CG-CEA a gerentes de otras IES para el diseño de sus planes de estudio.

Palabras clave: diseño curricular; desarrollo del currículo; educación basada en competencias; educación superior; formación docente.

Abstract

The CG-CEA Procedure as an innovative strategy that fuses teacher training and curricular design by competencies in higher education institutions

The CG-CEA Procedure (from the subject's general competences to specific competences) serves the purpose of training teachers of higher education institutions (IES – instituições de ensino superior) who must work by competences. The curricular design process becomes a training workshop in which participants develop a curriculum of competences for their IES. This paper presents the steps of the CG-CEA Procedure, its internal dynamics, its formative intentionalities in each moment and some conclusions after its implementation in the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). A Likert-type survey was conducted with participants to inquire on their perceptions regarding the procedure. The main conclusion was that the training potential of this proposal for curricular design by competences is high and perceived as such by those involved. The 85.7% of the respondents would recommend the use of the CG-CEA Procedure to supervisors of other IESs for the design of their curricula.

Keywords: competency-based education; curriculum design, curriculum development; higher education; teacher training.

Resumo

O Procedimento CG-CEA como uma estratégia inovadora que mescla a formação de professores e o desenho curricular por competências nas instituições de ensino superior

O Procedimento CG-CEA (das competências gerais às competências específicas da disciplina) serve para formar docentes de instituições de ensino superior (IES) que devem trabalhar por competências. O processo de desenho curricular se torna uma oficina de formação na qual os participantes geram um currículo de competência para sua IES. O objetivo deste trabalho é apresentar as etapas do Procedimento CG-CEA, sua dinâmica interna, suas intenções formativas em cada momento e algumas conclusões após sua implementação na Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Uma pesquisa do tipo Likert foi feita com os participantes para se conhecer suas percepções sobre o Procedimento. A principal conclusão obtida é que o potencial formativo desta proposta de desenho curricular por competências é elevado e percebido pelos envolvidos desta forma. Verificou-se que 85,7% dos entrevistados recomendariam o uso do Procedimento CG-CEA a gerentes de outras IES para o desenvolvimento de seus planos de estudo.

Palavras-chave: desenho curricular; desenvolvimento do currículo; educação baseada em competências; ensino superior; formação docente.

Introducción

El Procedimiento CG-CEA (de las competencias generales a las competencias específicas de asignatura) es un posible camino a seguir para el diseño de planes de estudio por competencias en Instituciones de Educación Superior (IES).

Se ha diseñado, validado y mejorado a través de tres años (febrero de 2014-febrero de 2017) de experiencia de una asesora curricular en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y, por tanto, toma como referencia inicial el marco establecido por la Universidad de República Dominicana. Se ha implementado con 14 comisiones redactoras que implicaron a un total de 88 docentes para el diseño de 17 núcleos de planes de estudio.

Por la forma en que en los estatutos de la PUCMM se distribuyen las responsabilidades de diseño, evaluación y aprobación curricular entre los actores del proceso educativo, resulta evidente que desde la fundación de la institución se ha propugnado por la estrategia colaborativa. En ella, cada una de las fases del ciclo de desarrollo curricular es corresponsabilidad de los profesores, administradores y expertos en el tema de estudio. Los docentes, con el acompañamiento y el apoyo de instancias administrativas y la asesoría de especialistas, realizan las actividades del desarrollo, en una tendencia permanente a innovar y a refinar el arte de enseñar. (PUCMM, 2011a, p. 59).

Como refuerzo de esa perspectiva, “a partir de noviembre de 2011, se establece el inicio de las funciones del Centro de Desarrollo Curricular (CDC), que dará soporte a los departamentos en las tareas curriculares” (PUCMM, 2011a, p. 66). Por primera vez en la historia de la PUCMM se iba a iniciar un proceso de diseño de planes de estudio por competencias, por ello se hacía necesario comenzar por la redacción de una serie de documentos, marco entre los que se pueden contar el propio Documento Constitutivo del Centro de Desarrollo Curricular (PUCMM, 2011a), el nuevo Modelo Educativo de la Universidad (PUCMM, 2011b), una guía para el rediseño del núcleo de los planes de estudio (PUCMM, 2011c) y una guía para el rediseño de los programas de asignaturas (PUCMM, 2011d).

Las guías de diseño indican los elementos que deben constar en los planes de estudio y cómo deben quedar plasmados en un documento formal. El Procedimiento CG-CEA complementa esas guías u otras similares, centrándose en la parte operativa, combinando el pragmatismo derivado de la necesidad de diseñar o rediseñar los planes de estudio por competencias con una fuerte intencionalidad formativa.

Se trata de un procedimiento que se utiliza para diseñar titulaciones de grado desde el enfoque por competencias. En este trabajo se presentan sus pasos, su dinámica interna, sus intencionalidades formativas en cada paso y algunas conclusiones tras su implementación en la PUCMM.

Fundamentación del Procedimiento CG-CEA

En el Documento Constitutivo del Centro de Desarrollo Curricular de la PUCMM se establece una fase de formación del profesorado antes de la fase de diseño de los planes de estudio (PUCMM, 2011a). El Procedimiento CG-CEA parte de una

perspectiva más sistémica e integradora, degradando la imaginaria línea divisoria entre el diseño curricular y los procesos de formación del profesorado. Una perspectiva que, además, trata de ser multiplicadora para lograr un impacto significativo en la institución en la que se aplique, a través del desarrollo de una formación piramidal. La idea consiste en convertir el propio proceso de diseño curricular en el proceso formativo que lleve a los docentes a aprender haciendo, a comprender –mientras hacen un diseño curricular– el sentido y las implicaciones didácticas de trabajar por competencias. Es decir, se forma por competencias a docentes que tendrán que formar por competencias a sus estudiantes, se les ofrece una experiencia de modelado en la que experimentan como “estudiantes” el tipo de vivencias que tendrán que ser capaces de crear para otras personas (Lodeiro Enjo, 2017b).

Peter Senge (2005, p. 296), afirma que

los equipos [...] se están transformando en la unidad clave de aprendizaje de las organizaciones. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizativo. [...] Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizativo. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización.

Además, el trabajo en equipo es la competencia más básica de las organizaciones educativas inteligentes y, al mismo tiempo, “el proceso más difícil de construir [...] debido a la heterogeneidad y multiplicidad de personalidades que confluyen allí” (Puentes Osma, 2006, p. 52).

136

Es por ello que, en el procedimiento planteado, se aprovecha la motivación que implica el estar recibiendo ayuda y acompañamiento para cumplir con las responsabilidades que los docentes deben atender de todos modos al haber sido convocados a formar parte de la comisión redactora de un plan de estudios de su IES. Se hace un esfuerzo por facilitar aprendizajes muy significativos en un grupo reducido de profesores que se convertirá en el vértice de una pirámide de formación. Se pretende que, a través de la creación de comunidades de aprendizaje, estos sujetos formados directamente pasen a ser tutores de sus iguales, agentes formadores que, al igual que se ha hecho previamente con ellos, guían y acompañan a sus compañeros justo en el momento en el que deben realizar una tarea concreta. Se trata, entonces, de ir empoderando, de forma paulatina, a los departamentos y facultades.

Cada contacto prolongado con un grupo de profesores para el diseño de un plan de estudios se convierte en una oportunidad para fortalecer en ellos competencias como el trabajo en equipo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento colegiado. Competencias que, a su vez, serán útiles no solamente para el diseño, sino también para facilitar la implementación de los planes de estudio diseñados y reducir las posibilidades de que se produzca una diferencia demasiado grande entre el currículo diseñado y el currículo implementado. Trabajando de este modo en el proceso de diseño, se modela a los participantes en el desarrollo de competencias generales para cuando sean ellos los que deban facilitar a sus estudiantes aprendizajes del mismo tipo.

También se les acompaña para mantenerlos activos en experiencias reales de colaboración “el tiempo suficiente como para superar la etapa en la que el trabajo en equipo solamente parece dificultar y ralentizar los procesos; llegando así a otra etapa en la que las condiciones y dinámicas creadas permiten vivir las ventajas de trabajar de este modo y rentabilizar el tiempo invertido previamente” (Lodeiro Enjo, 2013, p. 481-482). Se busca así el avance hacia una cultura institucional más colaborativa.

Las decisiones tomadas en cuanto a la dinámica interna del proceso diseñado se fundamentan en las recomendaciones que hace el Dr. Roberto Di Napoli (2010) cuando se refiere a las “buenas prácticas” que podrían desarrollarse de cara a la formación y gestión de equipos, así como a las condiciones que son precisas para que un modelo de trabajo en equipos docentes funcione:

- conocer al equipo, en tanto que individuos y como grupo;
- desarrollar la narrativa del y en el grupo: favorecer que los individuos discutan los significados, las prioridades y las dinámicas del propio grupo y también de otros, para ver si se producen sinergias provechosas;
- adoptar una actitud de proceso del grupo, enfocándose en las personas y no simplemente en las tareas (*task-process* vs *person-process*);
- favorecer *sensemaking*, es decir, la dialéctica entre las expectativas y las posibilidades reales. En el proceso se pueden encontrar soluciones creativas para el grupo;
- promover aquellas innovaciones que apuntan a los procesos en vez de a los productos, de forma que se adquiriera un verdadero conocimiento;
- gestionar bien las diferencias de opiniones y cosmovisiones entre los individuos y los grupos. Las diferencias pueden crear una tensión creativa;
- favorecer la creatividad y el desarrollo en vez de los aspectos “comerciales” y de gestión de cualquier innovación;
- pensar utilizando verbos en lugar de los nombres (Ej.: introducir novedades/ innovación). Se trata de movilizar, de enfatizar la acción, pasar del “tenemos que hacer” para llegar al “hacemos”;
- aceptar que hay una diferencia substancial entre el tiempo de gestión (*management time*) y el tiempo de aprendizaje (*learning time*). El segundo, al final, resulta siempre ser más constructivo que el primero que está marcado por una falta de exploración;
- favorecer la sensibilidad del momento y la circunstancia y no siempre guiarse por el hacer pragmático;
- equilibrar la disciplinariedad y la interdisciplinariedad.

El procedimiento CG-CEA y su dinámica general

Antes de empezar el proceso, es posible que los participantes esperen afrontar la tarea de diseño curricular como acostumbraban a hacerse cuando sus planes de estudio estaban basados en los contenidos o los objetivos: pensando qué asignaturas incluir en el plan de estudios para luego decidir qué se trabajaría en cada una de ellas. No obstante, es más factible que los participantes comprendan las implicaciones del trabajo desde el enfoque de las competencias desprendiéndose primero del anterior, en el que probablemente la IES tiene una larga trayectoria. Por supuesto, no se pretende despreciar esa trayectoria, simplemente se posterga su aprovechamiento al momento en el que los participantes conocen lo suficiente ambos modelos como para poder compararlos y enriquecer el nuevo con lo aprendido de la experiencia en el anterior.

En el Cuadro 1 se presentan las cuatro fases en las que está estructurado el Procedimiento CG-CEA, así como los pasos que se desarrollan dentro de cada una de ellas, que suman un total de diez.

Cuadro 1 – Fases y pasos del Procedimiento CG-CEA

	Fase	Desarrollo de la fase (pasos)
Comisión redactora	A Establecer el perfil de egreso	1 – Elaborar la lista inicial de las competencias específicas de la titulación. 2 – Definir las competencias específicas y establecer sus niveles de dominio. 3 – Analizar el conjunto de competencias específicas, contrastarlo con fuentes ajenas a la comisión e incorporar los ajustes derivados de ello.
	B Establecer la estructura curricular básica del plan de estudios	4 – Analizar las relaciones cronológicas entre competencias específicas por niveles de dominio. 5 – Establecer el periodo en el que se comenzará a trabajar cada nivel de dominio de las competencias específicas y los periodos en los que se repetirán. 6 – Elaborar mapas de contenido de las competencias específicas. 7 – Completar el pre-mapa de competencias.
	C Integrar competencias generales y específicas	8 – Analizar la interacción entre las competencias generales y específicas. 9 – Completar el mapa de competencias.
Profesorado	D Establecer las competencias específicas de la asignatura	10 – Redactar las competencias específicas de cada asignatura.

Fuente: Lodeiro Enjo (2017b, p. 15)

Primera parte del Procedimiento CG-CEA: comisión redactora

Los pasos de las tres primeras fases son, a su vez, las actividades de un taller en el que se desarrolla un proyecto: diseñar el mapa de competencias de una titulación.

Un mapa de competencias es una tabla en la que se plasma la distribución de la responsabilidad de cada una de las asignaturas con respecto al proyecto educativo completo de una titulación. Es decir, se indica en él qué niveles de dominio de competencias generales de la universidad y específicas de la titulación se alcanzarán y evaluarán en cada una de las asignaturas, así como la secuencia de aprendizaje que el estudiante seguirá a lo largo de su formación. (Lodeiro Enjo, 2017a, p. 21).

Los destinatarios de cada taller son los profesores designados para formar parte de la comisión redactora del plan de estudios. En la PUCMM, dicha comisión está conformada por un total de seis u ocho docentes que son representativos de las principales áreas implicadas en la carrera y de los dos campus de la Universidad. La asesora curricular, con la función de guiar y regular el proceso, se une al equipo y asume, junto con la comisión, la responsabilidad de sacar adelante el proyecto, al mismo tiempo que se convierte en la facilitadora del taller.

La secuencia de experiencias de aprendizaje creada por la asesora curricular busca llevar a los participantes a comprender las implicaciones didácticas que tiene utilizar competencias organizadas en niveles de dominio (niveles de complejidad o grados de avance en la adquisición de una competencia) y aprovechar las ventajas que todo ello comporta. Eso rebajando su nivel de ansiedad ante lo nuevo y promoviendo actitudes positivas hacia el cambio.

En el Procedimiento CG-CEA se plantea que las reuniones de trabajo a través de las que se desarrolle el taller sean presenciales y de larga duración (6 horas aproximadamente) con una periodicidad semanal durante seis meses. El requisito de que las reuniones sean presenciales es muy relevante porque facilita la consolidación del equipo y el trabajo de la asesora al poder focalizar sus recursos atencionales en un único espacio.

La dinámica interna durante las reuniones es de seminario reflexivo, trabajando sobre un producto parcial concreto. Dicho producto suele estar proyectado y se va modificando –a la vista de todos– con las decisiones consensuadas y unánimes a las que llegan los participantes, discutiendo y utilizando la argumentación para convencerse unos a otros. De este modo, se van creando algunas de las condiciones necesarias para que la comisión pueda llegar a convertirse en un equipo docente, pues se genera un clima de confianza y respeto en el que se valora el aporte de cada uno.

En cada paso del proceso, las comisiones generan un producto parcial y, a su vez, los productos parciales sirven para obtener un borrador sobre el que iniciar el análisis en el siguiente paso. En definitiva, los pasos del procedimiento se van encadenando unos con otros de forma tal que se dotan de sentido mutuamente y, en ocasiones, un producto o análisis supone modificar un producto anterior.

Fase A: establecer el perfil de egreso

Esta fase consta de tres pasos que van desde la elaboración de un listado de posibles competencias específicas hasta la validación de estas.

En el primer paso, los participantes deben destilar la esencia de su profesión y sus elementos constituyentes básicos. Para hacerlo han de disgregar las partes integradas del pensamiento y qué hacer profesional. Eso los lleva a darse cuenta de hasta qué punto comparten o no la misma visión sobre la profesión y a descubrir que les queda trabajo por hacer para llegar realmente a manejar un lenguaje común en el seno del equipo.

El segundo paso consiste en definir y establecer los niveles de dominio de cada competencia. Esos niveles de dominio son, en realidad, niveles de complejidad o grados de avance en la adquisición de una competencia. En esta propuesta, los niveles de dominio se consideran como la unidad funcional de diseño y trabajo dentro de cada plan de estudios. Los adjudicados a cada asignatura indican las experiencias de aprendizaje que el docente debe posibilitar, aquello que va a ser exigido y evaluado a los estudiantes en la asignatura. El reto de diseñar esas secuencias internas de adquisición de las competencias lleva a los participantes a “enfrentarse” entre ellos y van aprendiendo a acercar posiciones a través de la argumentación y la construcción colegiada del pensamiento. De este modo, se irán poniendo de acuerdo sobre la filosofía e intenciones estratégicas que sostienen su plan de estudios e irán construyendo un lenguaje compartido, al mismo tiempo que intercambian experiencias profesionales o de aula y van acercando las perspectivas imperantes en los diferentes campus representados en la comisión.

140

Cuadro 2 – Listado de competencias específicas de la titulación de Ingeniería Mecánica (PUCMM) y una de esas competencias con su definición y sus niveles de dominio

Competencias específicas de la carrera	Definición y niveles de dominio de una competencia específica de la carrera
Aplicación de fundamentos de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería	Fabricación mecánica Elaborar y ensamblar equipos y/o máquinas con terminación de calidad, aplicando procesos (manuales y/o asistidos por un computador) a partir de la interpretación de un diseño mecánico y sus especificaciones técnicas. Niveles de dominio 1. Fabrica piezas y elementos de mecanismos, aplicando procesos de fabricación, herramientas manuales y máquinas-herramienta, a partir de la interpretación de un dibujo técnico. 2. Fabrica piezas y elementos de mecanismos aplicando técnicas de mecanizado, procesos de fabricación, máquinas-herramienta y control numérico computarizado (CNC), a partir de la interpretación de un diseño mecánico y las normas aplicables. 3. Fabrica piezas y elementos de mecanismos utilizando técnicas de aplicación en procesos de soldadura, a partir de especificaciones gráficas para soldadura o utilizando técnicas y habilidades manuales de moldeo y procesos de fundición a partir de especificaciones metalúrgicas. 4. Fabrica equipos y/o máquinas con terminación de calidad, aplicando técnicas y procesos apropiados a partir de la interpretación de un diseño mecánico y sus respectivas especificaciones técnicas.
Desarrollo de experimentos	
Pensamiento computacional	
Manejo de proyectos	
Representación e interpretación gráfica	
Modelización y simulación	
Fabricación mecánica	
Diseño de sistemas	
Selección e instalación de equipos y sistemas	
Mantenimiento de equipos y sistemas	
Elaboración de presupuestos	
Estudio de factibilidad de proyectos de ingeniería	
Auditoría energética	
Gestión de recursos humanos	

Fuente: Elaborado con base en PUCMM (2017, p. 24-29).

Finaliza la fase con la socialización del perfil de egreso obtenido con expertos y con los demás docentes que tendrán un papel en la implementación del plan de estudios. Es un momento estratégico clave dentro del proceso porque, además de servir para enriquecer y validar el trabajo realizado, es la oportunidad de hacer que esos colegas se sientan informados y partícipes de la empresa en la que está embarcado su departamento o facultad, deslizando el halo de misterio que rodeaba hasta ese momento a la comisión.

En el Cuadro 2 se puede ver un ejemplo de listado de competencias específicas de una titulación y una competencia con su definición y niveles de dominio, productos propios de esta fase.

Fase B: establecer la estructura curricular básica del plan de estudios

Se trata de una fase menos abstracta que la anterior, los participantes ya han avanzado mucho en la comprensión de los conceptos básicos que se manejan para este diseño curricular. El reto consiste en generar una secuencia general de progresión del aprendizaje del plan de estudios que combine las secuencias internas (progresión de niveles de dominio) diseñadas para cada competencia de forma independiente en la fase anterior. Para ello, se realizan una serie de análisis de relaciones entre los niveles de dominio de las diferentes competencias específicas, se identifican los contenidos necesarios para poder alcanzar cada uno de los niveles de dominio y éstos se asocian con asignaturas o módulos. De esta forma, la secuencia general de adquisición de las competencias es la que determina cuáles son las asignaturas necesarias para alcanzar el perfil deseado y el orden en el que se ubicarán las asignaturas o módulos en el plan de estudios.

Realizar los pasos incluidos en esta fase lleva a los participantes a comprender la idea de proyecto educativo. Ven como cada asignatura o módulo hace un aporte importante al conjunto y tiene una función dentro de un complejo engranaje. Eso sucede porque generaron su propuesta a partir del análisis del profesional que quieren formar y el establecimiento de una secuencia de desarrollo basada en la progresión de la complejidad, no solamente en el contenido a abordar.

Hacia el final de esta fase, los comisionados comienzan a expresar que perciben el sentido de todos y cada uno de los pasos por los que se les ha hecho pasar y comprenden la lógica de razonamiento que han desarrollado. Se dan cuenta de que aprendieron haciendo y que eso es justo lo que se les está pidiendo que ellos busquen con sus estudiantes al trabajar desde un modelo basado en competencias. En su propia experiencia de diseño encuentran un ejemplo de una posible forma de llevar a cabo lo que se les pide como docentes, pues comprobaron en ellos mismos que funciona.

Fase C: integrar competencias generales y específicas

Hasta el momento, el procedimiento ha estado focalizado en las competencias específicas de la titulación porque, en cierto modo, para los participantes es más sencillo apropiarse de ellas que de las competencias generales que su IES pueda estar contemplando como parte del sello institucional que impregna y diferencia a sus egresados de los de otras IES.

En un comienzo, los comisionados pueden considerar que las competencias generales son totalmente ajenas a las titulaciones y las competencias específicas que diseñan para ellas. A veces, piensan incluso que habrá unas asignaturas para trabajar competencias genéricas y otras diferentes para trabajar las específicas. Contrarrestar estas creencias es uno de los propósitos principales en este momento del taller.

Aunque de inicio puede resultar extraña la idea de distribuir la responsabilidad de las competencias generales entre las diferentes asignaturas, al igual que se procede con las competencias específicas de titulación, en realidad son muchas las ocasiones en las que se percibe que la clave para trabajar competencias generales en las asignaturas está en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se seleccionan para ellas. Incluso, la incorporación consciente de competencias generales en las asignaturas contribuye a despertar la creatividad de los docentes a la hora de diseñar dichas estrategias.

De nuevo, los participantes encuentran un ejemplo de ello en su propia experiencia durante el taller: Senge (2005, p. 297) afirma que “los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una persona sola”. Basándonos en ese razonamiento, ninguna de las decisiones importantes en el seno de la comisión se toma de forma arbitraria o por la mayoría obtenida en una votación, los integrantes de esta deben sentirse convencidos y no vencidos. Trabajar de este modo lleva a los participantes a reforzar competencias generales como el trabajo en equipo y el pensamiento colegiado. En este punto analizan su propia trayectoria como comisión y se percatan de ello.

En el Cuadro 3 se aprecia un fragmento del producto final que se obtiene en el taller formativo de las comisiones, el mapa de competencias de una titulación.

Para el diseño de programas se pueden adoptar diferentes estrategias que deben ser valoradas por la IES en aras de seleccionar la logística general que mejor se adapte a su contexto y necesidades. Las más coherentes con la lógica de empoderamiento que plantea el Procedimiento CG-CEA serán aquellas en las que se abogue por el empoderamiento paulatino y la formación piramidal. Es decir, aquellas que se organicen en etapas y permitan rentabilizar el esfuerzo formativo inicial, de tal modo que aquellas personas que van pasando por el proceso de diseño de un programa puedan ir acompañando a otras en el diseño de otros. Antes de comenzar esta fase es recomendable que los comisionados expliquen a las personas que se van a incorporar al proceso de diseño de programas cómo han establecido el perfil de egreso y han llegado al mapa de competencias de la titulación, así como las ideas generales que sustentan el resultado obtenido hasta el momento y su funcionamiento.

**Cuadro 3 – Fragmento del mapa de competencias de Ingeniería Mecánica
PUCMM**

MAPA DE COMPETENCIAS TITULACIÓN: Ingeniería Mecánica		COMPETENCIAS GENÉRICAS										COMPETENCIAS ESPECÍFICAS														
		Pensamiento crítico	Comunicación oral y escrita	Manejo de una lengua extranjera	Diversidad e interculturalidad	Liderazgo	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Compromiso con la preservación del medio ambiente	Investigación	Resolución de problemas	Sentido de trascendencia	Aplic. de fund. de las cien. básicas y cien. de la Ing.	Desarrollo de experimentos	Pensamiento computacional	Manejo de proyectos	Representación e interpretación gráfica	Modelización y simulación	Fabricación mecánica	Diseño de sistemas	Selección e instalación de equipos y sistemas	Mantenimiento de equipos y sistemas	Elaboración de presupuestos	Estudio de factibilidad de proyectos de ingeniería	Auditoría energética	Gestión de recursos humanos	
AÑO 1	P1	Electiva de Deporte*																								
		Electiva de Filosofía*									1															
		Electiva de Historia y Sociedad Mundial*			1		1																			
		Español I*	1	1																						
		Razonamiento Lógico-Matemático*									1															
		Precálculo				1																				
	P2	Electiva de Arte*									1															
		Español II*	2	2																						
		Electiva I Estudios Teológicos*									2															
		Diseño y Dibujo Técnico I									1		1			1										
		Cálculo Diferencial		1			1																			
		Algoritmos y Programación									1			1	1											
	P3	Electiva de Literatura*	1								1															
		Química General									1		1													
		Lab. de Química General					1						1													
		Cálculo Integral					1						1													
		Mecánica Newtoniana		1									1													
		Lab. de Mecánica Newton.					1							1												
Diseño y Dibujo Técnico II										2		2			2											
Electiva de Ciencia y Humanismo*																										
AÑO 2	P1	Inglés I			1	2																				
		Electricidad y Magnetismo		2								1														
		Lab. de Electric. y Magnetismo				2							1													
		Cálculo Vectorial				2							2													
		Fabricación Mecánica I				2							2													
		Lab. de Fabricación Mecánica I				2							2				1									
	P2	Álgebra Lineal				2							2													
		Inglés II			2	2																				
		Ecuaciones Diferenciales					2						2													
		Circuitos Eléctricos I									1		2			1		1								
		Lab. de Circuitos Eléctricos I					1							1				1								
		Materiales									2		3													
P3	Lab. de Materiales		3									2														
	Fabricación Mecánica II									2		3		2												
	Lab. de Fabricación Mecánica II					2							2				2									

Fuente: PUCMM (2017, p. 45).

Segunda parte del Procedimiento CG-CEA: profesorado

La última fase del procedimiento está destinada al establecimiento de las competencias específicas de asignatura. Difiere mucho de las anteriores en cuanto a la dinámica, el papel de los comisionados y el de la asesora curricular porque es el momento en el que se recomienda la incorporación al proceso de diferentes profesores que participarán en el diseño de los programas de las asignaturas.

En el diseño de los primeros programas, el papel de la asesora curricular consiste en dar orientaciones generales sobre el proceso a seguir para redactar las competencias específicas de asignatura y los demás elementos del programa, para luego hacer un seguimiento a través de la retroalimentación de borradores elaborados por los docentes y tutorías personalizadas en los casos en los que sea necesario. Para la generación de las competencias específicas de asignatura se propone a los docentes partir de la gestación de un proyecto integrador de la asignatura en el que puedan identificar diferentes fases, de modo tal que cada una de las fases se acabe traduciendo en una competencia específica de asignatura o resultado de aprendizaje.

También organiza algunos encuentros en los que trabaja en simultáneo con profesores que están diseñando programas al mismo tiempo (de asignaturas del mismo periodo o de periodos diferentes) tratando de promover el diálogo entre ellos, enfocado hacia el intercambio de ideas y la génesis de sinergias entre diferentes asignaturas. Durante el proceso, aprovechará para mostrar a los participantes cómo pueden sacar partido de los diferentes productos parciales que la comisión ha ido generando en las fases A, B y C.

144

Resultados y conclusiones

En tres años y medio, se agotó la primera parte del Procedimiento CG-CEA en la PUCMM con 14 comisiones redactoras que implicaron a un total de 88 docentes para el diseño de 17 planes de estudio. A partir de la observación participante, la asesora curricular llegó a algunas conclusiones que apuntan hacia la idea de que la perspectiva adoptada en el Procedimiento CG-CEA es la adecuada para el contexto de esta IES.

Además, se pasó una encuesta tipo Likert a los comisionados para que indicasen su nivel de acuerdo con las impresiones de la asesora y otras valoraciones sobre el procedimiento que emergieron en el seno de la IES. Se obtuvieron un total de 49 respuestas (55,7 %).

Los ítems de la encuesta se han diseñado en torno a 5 dimensiones. A continuación, se presentan los principales resultados en cada una de ellas.

Dinámica interna y papel de la asesora

Un alto porcentaje de encuestados (87,7 %) opina que, a medida que se avanza en el proceso, todo va cobrando sentido y se comprende que cada uno de los pasos

datos era necesario. Una tendencia semejante se identifica con respecto al trabajo y aporte de la asesora curricular, pues, según el 93,9 % de los encuestados, su percepción sobre este aspecto también ha mejorado con el avance en el proceso. El 83,4 % considera que es necesario que en el seno de la comisión se busque la unanimidad en la toma de decisiones y el 89,8 % afirma que el clima de las reuniones es agradable, de confianza y de respecto.

Este conjunto de datos indica que la secuencia de actividades mantiene un hilo conductor que ayuda a los participantes a entender lo que están haciendo y que la dinámica interna permite apreciar el valor del trabajo en equipo y las implicaciones del trabajo interdisciplinar.

Potencial formativo

El 91,8 % de los encuestados afirman que el proceso es formativo. El nivel de acuerdo sube un poco (97,7 %) ante afirmaciones como que, gracias al proceso del que han participado, comprenden las implicaciones técnicas y didácticas del modelo educativo de su IES o que ha mejorado su percepción sobre el enfoque de competencias. Por otra parte, el 81,6 % considera que, una vez culminado el proceso, los departamentos implicados cuentan con profesorado capacitado para emprender de forma autónoma rediseños curriculares enmarcados en el mismo modelo educativo.

Estos resultados nos llevan a la conclusión de que el potencial formativo del procedimiento es elevado y así es percibido por los propios participantes al considerar, incluso, que el nivel de comprensión alcanzado provoca que sus respectivos departamentos quedan empoderados para realizar procesos semejantes.

Potencial para una cultura institucional colaborativa

Más del 90 % de los encuestados reconocen haber vivido una experiencia real de trabajo en equipo y afirman que deben mantenerse dinámicas de este tipo en la IES para que no se produzcan retrocesos en los avances que se han logrado de cara a la construcción de una cultura institucional colaborativa. En este sentido, resulta interesante que el 80 % de los encuestados que han participado en comisiones compuestas por profesores de dos campus reconozcan que ha cambiado positivamente la percepción que tenían sobre sus compañeros del otro campus. El 76,6 % de este tipo de encuestados afirma, además, que el proceso fortalece los flujos comunicativos entre directores de los diferentes campus.

Este tipo de datos nos indica que el procedimiento puede estar contribuyendo a la superación de algunos prejuicios que se han gestado con el tiempo en la Universidad sobre el funcionamiento y las personas que desarrollan su labor en cada uno de los campus.

Nivel de satisfacción con los planes de estudio diseñados

El 85,7 % de los encuestados se sienten orgullosos de los planes de estudio que diseñaron. Sin embargo, el porcentaje desciende ligeramente (75,5 %) cuando se les pregunta si sienten que han hecho el mejor plan de estudios que han podido en el marco de las normativas nacionales y las decisiones institucionales que les han impuesto. Esta diferencia quizás podría indicarnos que, a pesar de que las decisiones en el seno de las comisiones se toman de forma unánime, es posible que no siempre todos los integrantes estén totalmente convencidos con todas las decisiones tomadas.

Valoración general del procedimiento

En la encuesta se han incluido tres preguntas de respuesta corta sobre los aspectos más positivos, los aspectos más negativos y sobre si consideran o no recomendable el Procedimiento.

Entre los aspectos positivos se destacan los siguientes: el potencial formativo de la experiencia, la dinámica de construcción colegiada de un producto, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, el nivel de reflexión implicado y el acompañamiento recibido.

Entre los negativos se destacan: incomodidades propias de los desplazamientos (cuando se trata de comisiones de varios campus), la falta de claridad en los lineamientos institucionales que afectan al proceso, la falta de implicación de algunos participantes y la duración total del proceso.

En relación a este último aspecto, cabe mencionar que, en la mayor parte de las comisiones asesoradas en la PUCMM, la duración ha sido superior (oscilando entre los 12 y los 24 meses) a la sugerida en el Procedimiento CG-CEA (6 meses). Entre los motivos que han incidido en ello, se incluyen elementos como el distanciamiento de los encuentros, la falta de cumplimiento de los compromisos asumidos, el diseño de más de un plan de estudios en paralelo en la misma comisión o los procesos de toma de decisiones institucionales cuyo resultado había que esperar. Sin embargo, en dos casos hemos podido constatar que el tiempo sugerido en el Procedimiento es suficiente si se dan las condiciones consignadas en él.

Para terminar, solo nos queda señalar que el 85,7 % de los encuestados recomendaría el uso del Procedimiento CG-CEA a gerentes de otras IES para el diseño de sus planes de estudio.

Referencias bibliográficas

- DI NAPOLI, R. Identidades académicas y gestión: ¿Una misión imposible?
En: RUÉ, J.; LODEIRO ENJO, L. (Ed.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, 2010. p. 189-201.
- LODEIRO ENJO, L. *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes"*. 2013. 506 f. Tesis (Doctorado) – Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2013.
- LODEIRO ENJO, L. La experiencia de construcción de mapas de competencias en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Santo Domingo, v. 14, n. 27, p. 18-26, ene./jun. 2017a.
- LODEIRO ENJO, L. *Procedimiento CG-CEA: de las competencias generales a las competencias específicas de asignatura: manual del asesor curricular*. 2017b. Documento inédito (inscritos los derechos de propiedad intelectual, número de asiento registral: 30/2017/819).
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA (PUCMM). Centro de Desarrollo Curricular. *Documento constitutivo*. Santiago de los Caballeros, 2011a. (Colección Documentos).
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA (PUCMM). *Modelo educativo*. Santiago de los Caballeros, 2011b. (Colección Documentos).
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA (PUCMM). *Planes de estudio: guía para el rediseño*. Santiago de los Caballeros, 2011c. Parte I: El núcleo. (Colección Documentos).
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA (PUCMM). *Planes de estudio: guía para el rediseño*. Santiago de los Caballeros, 2011d. Parte II: Los programas de las asignaturas. (Colección Documentos).
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA (PUCMM). *Plan de estudio de la carrera de ingeniería mecánica: Pensum 1A*. Santiago de los Caballeros, 2017.
- PUNTES OSMA, Y. *Organizaciones escolares inteligentes: gestión de entornos educativos de calidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- SENGE, P. M. *La quinta disciplina: cómo construir una organización inteligente*. 3. ed. Buenos Aires: Granica, 2005.

Laura Lodeiro Enjo es doctora por la Universidad de Santiago de Compostela, licenciada en Psicopedagogía y maestra de Educación Infantil. Ha sido premio de fin de carrera de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Comunidad Autónoma de Galicia en sus dos titulaciones universitarias. Desde enero de 2014, desarrolla su actividad profesional como encargada corporativa de la Unidad de Diseño del Centro de Desarrollo Curricular (CDC), en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana.

lauraenjo@gmail.com

Recebido em 30 de maio de 2019

Aprovado em 31 de julho de 2019

Avaliação da aprendizagem: um olhar a partir da concepção de estudantes da educação superior*

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza
Celia Maria Fernandes Nunes

Resumo

149

Estudo de caso desenvolvido mediante pesquisa de natureza exploratória, qualitativa e quantitativa, utilizando, para a coleta de dados, um questionário *online* (Google Docs) com questões abertas e fechadas. Participaram da pesquisa 511 estudantes dos cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos do 3º ao 8º semestre de uma instituição privada e confessional em 2017 e 2018. Com base na coleta, na sistematização e na análise dos dados, identificaram-se alguns avanços quanto à concepção de avaliação, a saber: tentativa de ruptura com a abordagem tradicional para uma abordagem formativa/processual; defesa de uma avaliação em parceria entre professor/estudante e estudante/estudante; sugestão de outros dispositivos avaliativos para além das tradicionais provas escritas. Os resultados indicam a necessidade de se compreender a prática docente e discente e seus significados educativos, de modo que não se aniquile a autonomia dos estudantes e professores como sujeitos desse processo.

Palavras-chave: concepção de avaliação; ensino superior; prática de ensino.

* Uma versão preliminar deste texto foi apresentada por Barboza e Souza (2019) no X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (Cidu), que teve como tema o "Envolvimento estudantil na educação superior" e foi realizado de 30 de outubro a 1º de novembro de 2018, em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The assessment of learning: a perspective derived from the conception of higher education students

This case study is developed from an exploratory, qualitative, and quantitative research, which used an online questionnaire (Google Docs), with open and closed questions, as a data collection tool. Some 511 students – from degree, bachelor, and technological courses – took part in this research; they were third-to-eighth-semester students from a private, confessional institution between the years 2017 and 2018. Some advances regarding the conception of assessment were identified based on data collection, systematization and analysis, namely: the attempt to break with the traditional approach towards a formative/procedural approach; the defense of an assessment made in a partnership between teacher/student and student/student; the suggestion of other assessment devices beyond traditional written tests. The results indicate a need to understand the practices of teacher and students as well as its educational meanings, so to avoid annihilating the autonomy of students and teachers as subjects of this process.

Keywords: conception of assessment; higher education; pedagogical practice.

150

Resumen

Evaluación del aprendizaje: una mirada desde la concepción de los estudiantes de la educación superior

Estudio de caso desarrollado por medio de investigación exploratoria, cualitativa y cuantitativa, utilizando, como instrumento de recolección de datos, un cuestionario en línea (Google Docs) con preguntas abiertas y cerradas. Participaron en la investigación 511 estudiantes de cursos de licenciaturas, bachilleratos y tecnológicos del 3° al 8° semestre de una institución privada y confesional de 2017 a 2018. Con base en la recolección, sistematización y en el análisis de datos, se identificaron algunos avances en cuanto a la concepción de evaluación, a saber: intento de romper con el enfoque tradicional para un enfoque formativo/procesal; defensa de una evaluación en asociación entre profesor/estudiante y estudiante/estudiante; sugerencia de otros dispositivos de evaluación más allá de las pruebas escritas tradicionales. Los resultados indican la necesidad de comprender la práctica docente y de los estudiantes y sus significados educativos, de modo que la autonomía de los estudiantes y profesores como sujetos de este proceso no sea aniquilada.

Palabras clave: concepción de evaluación; educación superior; práctica pedagógica.

Introdução

A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. [...] Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. (Meirieu, 1994, p. 13).

A avaliação da aprendizagem é um velho/novo problema que insistentemente aflora e indica a supremacia da temática. Na educação superior, esse tema tem merecido uma atenção crescente, ainda que, em geral, se reconheça que há muitos progressos a realizar tanto no campo teórico como no âmbito das práticas avaliativas dos docentes universitários. O caráter problematizador que deveria estar presente nas discussões entre docentes, geralmente, é minimizado por eles ao considerarem qual dispositivo e critério adotar, de acordo com sua concepção ideológica construída ao longo de sua trajetória na vida escolar. O estudante universitário, por sua vez, entende o ato de avaliar estabelecido pelo docente apenas como uma das maneiras de atribuir uma nota ao seu desempenho em determinada atividade, e não, necessariamente, sobre sua aprendizagem. Todavia as respostas obtidas nesta pesquisa apresentam algumas controvérsias quanto à concepção de avaliação dos estudantes quando confrontadas com outros dados da mesma pesquisa que sinalizam para um avanço, como será observado neste artigo.

A discussão sobre avaliação da aprendizagem – uma dimensão pedagógica – é de fundamental importância para que essa avaliação seja frequentemente problematizada à medida que tem se caracterizado como um processo pedagógico de extrema relevância e, ao mesmo tempo, complexo, que provoca dilemas e tensões tanto naqueles que avaliam, nesse caso, os docentes, como naqueles que são avaliados – os estudantes. Esse é um dos motivos por que se convoca a repensar desde sua concepção até sua prática no cotidiano da sala de aula.

Estudos indicam que a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e, mais especificamente, sobre o processo de ensino e aprendizagem em cursos superiores, sua natureza e suas especificidades não tem sido a tônica das discussões na universidade. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996) exige dos sistemas de ensino público e privado que efetivem um processo avaliativo contínuo, qualitativo e mediador na educação básica e no ensino superior.

A universidade *locus* desta pesquisa está atenta às exigências legais das políticas de avaliação e, também, tem procurado repensar o processo avaliativo vigente na instituição, antes limitado à atribuição de notas nos resultados das duas etapas do semestre (ou seja, uma nota no final de cada unidade), cujos instrumentos se limitavam a duas provas e, no final do semestre, procedia-se ao somatório para atingir a média. Assim, deliberou, entre outras mudanças, por uma avaliação processual (conhecida também como formativa ou contínua), além de eliminar a prova final.

Essas mudanças provocaram inquietações e tensões no corpo docente e discente. No que tange aos docentes, nas reuniões promovidas pela instituição para discutirem acerca das mudanças nos critérios e nas modalidades de avaliação, era comum escutar suas alegações referentes ao pouco ou quase nenhum conhecimento sobre avaliação processual. Para eles, essa perspectiva de avaliação seria, ainda, uma prática impossível ou difícil de ser aplicada, principalmente, aos alunos de alguns cursos de Direito e das Ciências Exatas. Segundo os docentes, tal perspectiva exigiria deles uma relação intensa com os estudantes no sentido de destinar mais tempo para acompanhamento, por meio de explicações, orientações e encaminhamentos, além do tempo para o preparo de dispositivos de avaliação. Destacaram, ainda, a dificuldade de implementar tal proposta pelo fato de que a maioria estava enquadrada no regime de trabalho na categoria de “horista”.¹

Tal prática seria dificultada, também, por este cenário: número de turmas, carga horária das disciplinas, tempo disponível do professor, uma vez que exercem a docência em outras Instituições de Ensino Superior (IES), além de outras atribuições externas à instituição foco deste estudo. Cabe ressaltar que alguns professores dessa universidade nem sequer se dispunham a participar das discussões acerca do processo avaliativo, já que não se sentiam incomodados diante dessas mudanças na prática pedagógica. No que tange aos estudantes universitários, o receio com essas mudanças era o de ficarem prejudicados não com sua aprendizagem, mas com sua aprovação e conclusão do curso. Esse cenário de tensões e desafios despertou a curiosidade para a investigação.

A respeito do que tem sido discutido, Hoffmann (2002) alerta que a prática avaliativa não necessariamente irá mudar o ensino em decorrência de leis, resoluções, decretos e regimentos escolares se não existir o compromisso dos educadores com a realidade social com a qual se convive, uma vez que se entende que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores na graduação, de certo modo, podem influenciar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Tratando-se da educação superior, é necessário também o envolvimento, o compromisso e a responsabilização dos estudantes. De acordo com Gatti (2003, p. 100), “[...] alunos não podem mostrar o que sabem sobre a matéria, mas sim, quanto eles são bons em tentar compreender – adivinhar – o que o professor quer”. Repensar a avaliação nessa perspectiva, portanto, é um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas.

Assim, este estudo resulta de um projeto de pesquisa de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), cujo objetivo é conhecer o que pensam os estudantes acerca do processo de avaliação da aprendizagem na educação superior. Partiu-se da premissa de que conhecer as concepções de avaliação dos estudantes universitários se torna relevante para entender e repensar o modo como os docentes adotam esse instrumento em sua prática de ensino.

¹ O professor horista recebe, em regra, por horas trabalhadas.

Para a realização de uma pesquisa de natureza exploratória, qualitativa e quantitativa foi aplicada a metodologia estudo de caso e, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário *online* (Google Docs), com questões abertas e fechadas, uma vez que permite ampliar o campo de compreensão sobre avaliação da aprendizagem de estudantes no seu contexto, com base em suas percepções e nas condições que os rodeiam. Participaram da pesquisa estudantes de licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos do 3º ao 8º semestre de uma instituição privada/confessional nos anos de 2017 e 2018.

Tratando-se de um estudo exploratório, não há pretensão de representatividade estatística, nem de se proceder a uma análise por área de conhecimento, tampouco por curso no conjunto da universidade pesquisada.

Não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas sujeitos informantes suscetíveis de comunicar as suas percepções da realidade por meio da experiência vivida. Conforme Guerra (2006), é preferível garantir os critérios científicos referidos, assim como um interlocutor capaz de expressar seus pontos de vista em relação às perguntas acerca das concepções de avaliação de estudantes universitários.

Considerou-se a diversidade de áreas de conhecimento, de modo que se pudesse oferecer um retrato mais rico acerca das concepções de avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, pretendia-se explorar a diversidade em um conjunto idêntico de situações; nesse caso, estudantes de diversos cursos de uma instituição. Como aporte teórico para subsidiar a análise e a interpretação das respostas, a opção foi pelos estudos de Hoffman (1991; 2004), Hadji (1994), Luckesi (1995), Alvarez Mendez (2002), Gatti (2003), Vasconcelos (2000), entre outros.

Assim, este artigo apresenta e analisa alguns resultados dessa investigação, que foi desenvolvida nesse cenário marcado pela complexidade, em que a questão da avaliação na educação superior se apresenta para buscar perspectivar sentidos possíveis com base nos múltiplos olhares de estudantes universitários.

Concepção de avaliação: uma discussão necessária

A avaliação como um campo teórico de conhecimento se centrou, por muito tempo, nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem, ou como um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor.

Estudos indicam a importância de se conhecer as concepções de avaliação e seu sentido, uma vez que a prática tem mostrado uma preocupação frequente em descobrir como avaliar, antes de refletir sobre as razões de se realizar essas avaliações (Alvarez Mendez, 2002). A função da avaliação e como ela é concebida e aplicada, seja na educação básica, seja na educação superior, nunca foi questão pacífica. Hoje, como ontem, continuam a se defrontar, dentro e fora da instituição universitária, concepções e alternativas nas quais se estabelecem compromissos precários que, às vezes, permitem agir no presente sem delinear seus desdobramentos no futuro próximo.

No que diz respeito à educação superior, um estudo dessa natureza se justifica pela complexidade da temática abordada e, ainda, pelo fato de serem incipientes as contribuições provenientes de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino. É possível constatar o recente interesse por parte dos estudiosos, o que se expressa na produção de algumas teses e dissertações, todavia, constata-se ainda uma carência de pesquisas mais atuais sobre o assunto.

Segundo estudiosos dessa temática (Vasconcelos, 2000), com base nesses equívocos teóricos e metodológicos, originou-se a concepção predominante de avaliação escolar como medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, em uma perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos. Em oposição ao modelo paradigmático “transmitir–verificar–registrar”, Hoffmann (1991, p. 67) propõe

a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Estudos sobre esse tema, particularmente no que diz respeito à educação superior, indicam que a avaliação da aprendizagem ainda se apoia ora em uma perspectiva classificatória e autoritária de avaliação, ora em uma perspectiva subjetiva, que parte, não raro, de uma lógica difusa, sem sustentação pedagógica. Para Hoffmann (1991, p. 52),

o que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas).

É importante sinalizar que as transformações na educação superior não podem ser separadas das mudanças nas ideias e nas práticas que as constituem, bem como não podem ser separadas dos sujeitos que ali se encontram, docentes e estudantes. Estes últimos, com pouco ou quase nenhum lugar para expressar seu pensamento acerca das práticas e dos dispositivos de avaliação.

Na atualidade, as inquietações em torno da avaliação da aprendizagem – no que tange à educação superior – ampliam-se à medida que diversas reformas e mudanças têm ocorrido, seja de ordem política (novas legislações), seja de ordem pedagógica (mudança no currículo, indicação da avaliação processual, novos dispositivos de avaliação, como portfólios, estudo de caso, elaboração de projetos técnicos, análise fílmica, resenha crítica etc.). Tais perspectivas apontam novos rumos e desafios para a educação e para a prática pedagógica propriamente dita. De um lado, as exigências das políticas de avaliação nos processos vigentes voltados para o ensino superior, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); este último, de acordo com Canam e Eloy (2016), tem se configurado não somente como um parâmetro avaliativo, mas também como promotor de um ranqueamento entre os

curso e as universidades. Nesse sentido, cabe indagar: em que medida essas políticas avaliativas atendem às exigências do mundo do trabalho, que requer diferentes requisitos de aprendizagem do estudante, como criatividade, autonomia, capacidade de resolver problemas etc.?

Nesse cenário, o professor vive o dilema entre cumprir as exigências legais e atender às exigências da instituição – ministrar aulas, avaliar e atribuir notas, preparar o estudante para o Enade –, ou de atender às novas exigências do mundo do trabalho, citadas anteriormente. Por sua vez, pesquisas sobre a educação superior citadas neste texto indicam que o estudante, geralmente, está mais preocupado em ser aprovado na disciplina e em concluir o curso, deixando, em segundo plano, a aprendizagem propriamente dita e, por conseguinte, o investimento na qualidade da sua formação profissional.

No que diz respeito à universidade pesquisada, considera-se que, para atender às exigências atuais do “mundo acadêmico” e dos sistemas de avaliação exigidos das IES, consagrou-se uma série de alterações nos critérios de avaliação até então predominantemente “somativos”. Nesse sentido, propôs-se modificação no projeto pedagógico, uma prática antes limitada a apenas duas avaliações por unidade no decorrer do semestre, para realizar, com a mudança proposta, no mínimo, três dispositivos de avaliação para cada unidade. Essa mudança foi orientada pela perspectiva de implementar uma avaliação mais processual e formativa. Assim, optou-se pela eliminação da prova final para fortalecer o processo de aprendizagem do estudante. Cabe ressaltar que tais alterações provocaram tensões e questionamentos do corpo docente e discente, o que suscitou o desejo de proceder-se a uma investigação. Sabe-se que mudanças dessa natureza, por si sós, não são garantias de mudanças positivas das dinâmicas avaliativas (como a desejada avaliação processual centrada no estudante e na sua aprendizagem), uma vez que a avaliação está diretamente relacionada às práticas pedagógicas exercidas pelos professores.

Ainda sobre avaliação processual, Fernandes (2006) entende tratar-se de uma avaliação interativa, centrada tanto nos processos cognitivos dos alunos quanto nos processos de *feedback*, que privilegia a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens, tal qual defende Zabala (1988). Compartilham de entendimento semelhante Perrenoud (1999) e Vasconcelos (2007), ao defenderem que a finalidade da avaliação processual não é controlar e quantificar os estudantes, mas ajudá-los a progredir na construção do conhecimento, ao tomar, como referência, o ensino ministrado pelos docentes e as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Nesse horizonte, discutir a prática avaliativa é pôr em questão os valores e as concepções dos professores e dos estudantes. Segundo Cunha (1998, p. 32),

a questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo.

A clarificação do sentido da avaliação, embora necessária, é difícil, sobretudo se fundamentada em uma única concepção. Hadji (1994) atenta para a variedade de verbos usados quando se trata da avaliação – verificar, julgar, situar, estimar etc. –,

e destaca, ainda, a multiplicidade de termos que representam o objeto do ato de avaliar, que pode incidir tanto sobre saberes como também em saber-fazer, nas competências e nas produções de trabalhos.

A polissemia do termo, ao mesmo tempo que pode provocar dificuldades de interpretação, instiga a interrogar e a buscar pistas para entender o que está subjacente a esses termos, de modo que conduza a uma descoberta importante. Tais escolhas são complexas e até mesmo subjetivas, pois envolvem muito mais que instrumentos e métodos, mobilizam valores e solicitam uma visão bastante ampla sobre o ato de educar e avaliar. Hadji (1994, p. 29) propõe o seguinte questionamento: “[...] não será este um sinal de que a avaliação [...] é uma operação de cruzamento?”. Para o autor, avaliar significa tentar estabelecer elos e pontes entre diferentes níveis de realidade, seja daquele que constrói e formula o juízo de valor, seja daquilo que incide nesse juízo. Essa perspectiva convoca os docentes a repensar a concepção de avaliação e como isso ocorre na prática.

Entende-se que a avaliação da aprendizagem na educação superior deve avançar para além daquela que Luckesi (1995) denominou de “verificação da aprendizagem” e rumar para uma avaliação “produtora de sentido”, proposta por Dias Sobrinho (2008), isto é, que não seja restrita à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado.

Os crescentes debates acerca do cenário educacional atual brasileiro no que concerne à educação superior apontam para um momento de reflexão e de reconstrução do cotidiano universitário, seja ele público, seja privado. Nesse horizonte, a avaliação ocupa um papel preponderante na sua redefinição, devido, principalmente, à sua relação com o fracasso escolar e à percepção das implicações e dos desdobramentos da avaliação na formação profissional. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1988, p. 394) alerta para

a existência de uma tendência para expandir o que é considerado objeto de avaliação, encaminhado aos alunos, nos ambientes escolares. A ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, embora esteja disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e de maneira mais confiável as realidades educacionais. (Tradução nossa).²

Em relação à instituição pesquisada, foi inevitável não perceber a crescente busca dos docentes em realizar práticas avaliativas diferenciadas, quando trocavam ideias nas reuniões pedagógicas e solicitavam aos colegas sugestões de dispositivos avaliativos distintos das provas. Tratando-se de uma universidade privada, alguns as realizam por iniciativa própria, outros, apenas para assegurar sua permanência na instituição. Entende-se que a construção e a mudança de uma proposta de avaliação resultam inevitavelmente de uma concepção sobre ensinar e aprender e, por conseguinte, da opção por um modelo epistemológico-pedagógico.

² “La existencia de una tendencia a la ampliación de lo que se considera objeto de evaluación referido a los alumnos en los ambientes escolares. La ideología psicológica e humanista de conocer mejor o alumno es recuperada por la ideología de control en la institución escolar, aunque ésta vaya disfrazada de mentalidad técnica de conocer mejor e más fiablemente las realidades educativas”.

Além disso, uma avaliação adequada requer a formulação e a explicitação, previamente, dos critérios que serão utilizados para constatar o nível de produção dos estudantes, o que também permite identificar questões relacionadas ao processo de ensino adotado pelo docente.

Estudos recentes voltados para as metodologias ativas com uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) se apresentam como uma possibilidade de um ensino híbrido, que favoreça tanto o docente como os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Estéban (1999, p.13) expressa que o modelo híbrido engloba duas perspectivas distintas de avaliação:

[...] uma que não abandonou a ideia de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção, ainda que o controle deva ocorrer por meio de mecanismos cada vez menos visíveis, de modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo que analise o sujeito em sua complexidade, atuando no sentido de adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social; a outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas.

Dessa forma, é urgente buscar propostas alternativas para avaliar o desempenho do estudante e que, independentemente das diferentes denominações que possam receber, sejam capazes de responder às exigências aplicadas pelas características e especificidades dos processos de formação do professor que se desenrolam na universidade.

Para Sordi (2000, p. 239), a avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que nele interferem. Para essa autora, se não se investir na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente eles serão parceiros na aventura de conhecer.

Nesse horizonte, identificar as concepções de avaliação dos estudantes é relevante para entender e repensar o modo como os docentes universitários adotam práticas avaliativas.

Um pouco sobre a metodologia e os sujeitos da pesquisa

Os pressupostos inevitavelmente conduziram esta pesquisa à adoção da abordagem do estudo de caso de natureza exploratória, que, de acordo com Gil (2002, p. 42-57), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

No que tange ao “estudo de caso”, as características gerais descritas por Ludke e André (1986, p. 18-21) estão presentes no desenho metodológico adotado. Eis algumas delas: “visam à descoberta”, servindo o quadro teórico inicial como estrutura básica, na qual novos aspectos poderão ser detectados; “ênfaticam a interpretação em contexto”, isto é, consideram o contexto em que os fenômenos estão inseridos; procuram “retratar a realidade de forma completa e profunda”, revelando a

multiplicidade de dimensões presentes nas situações; buscam “representar diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação”, pressupondo que a realidade pode ser apreendida sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira.

De acordo com Stake (1998, p.15-16), os casos de interesse em educação envolvem pessoas e programas que, geralmente, possuem traços em comum, todavia têm sua especificidade, sua complexidade de caso singular, assim afirmando: “o caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento”. Outro aspecto que carece de destaque – na perspectiva desse autor – é que o estudo de caso é um dispositivo de investigação, uma escolha sobre o modo de abordar o objeto a estudar, ou seja, é tanto o processo de indagação sobre o caso quanto o produto de nossa investigação. Para ele, o investigador que opta pelo estudo de caso, como intérprete, reconhece um problema e, ao estudá-lo, espera relacioná-lo melhor com os aspectos conhecidos. Ao estabelecer novas relações, encontra maneiras de torná-las compreensíveis para os outros, e isso pode ser feito por meio da interpretação direta da circunstância individual e da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe. Entretanto, o autor atenta para o papel do investigador como agente de uma nova interpretação, de um novo conhecimento, mas também de uma nova ilusão. Nesse sentido, ele afirma que, embora o investigador destaque os pontos essenciais relacionados àquilo em que se deve acreditar, que favoreça o entendimento, às vezes, extrapolando a compreensão do investigador, às vezes, ajudando a expandir a complexidade da compreensão, ainda assim, os leitores meticolosos encontram o vazio infinito à espreita ali ao lado.

158

A pesquisa realizada com os 511 estudantes que responderam o questionário não constituiu uma amostra, pois a investigação não possuía um caráter amostral, razão pela qual seus resultados não podem ser generalizados, pois se referem a esse grupo de informantes, especificamente.

Os questionários foram tabulados e os índices estatísticos elaborados para o conjunto do grupo, isto é, não houve uma intenção de separar as informações coletadas pelos diversos cursos de origem dos respondentes, pois esse aspecto não foi contemplado nos objetivos da pesquisa. Ressalta-se que algumas questões puderam ter mais de uma resposta por ordem de prioridade, além de contemplar respostas livres.

Dos dados coletados, foi possível identificar, no universo de respondentes, que 57% estudam no turno diurno e 43%, no noturno. No que tange à situação ocupacional dos participantes da pesquisa, constatou-se que 49,1% trabalhavam; 44,5% não trabalhavam; e 6,4% marcaram a opção “outros” (estagiários, bolsistas etc.). Observou-se que o mais elevado índice de participação foi dos estudantes do curso de Direito (44,1%); em seguida, os das Engenharias Civil, Mecânica e Química (16,9%), e os 39% restantes abrangem os outros 22 cursos da instituição.

Nota-se que o curso de Direito se destaca nesta pesquisa. A hipótese para o interesse dos seus bacharelados é de que os docentes que assumem a profissão de professores universitários, nesse contexto, exercem outras funções, como bacharéis (juizes, promotores, advogados). A mesma consideração pode ser estendida aos cursos de engenharias. Estudos semelhantes indicam que, dada a ausência de

formação profissional para o exercício do magistério no ensino superior, os docentes dos cursos de bacharelados estão pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas, o que acaba provocando tensões e questionamentos sobre sua prática avaliativa.

Já em relação aos cursos com menor devolutiva, encontram-se os de licenciatura (História, Geografia, Letras, Filosofia, Matemática, Música, Biologia e Pedagogia), que, somados, não atingiram a marca de 4% do total de respondentes do questionário. Essa baixa participação é preocupante, pois esses estudantes, que serão futuros professores, quando convocados, manifestaram pouco interesse para refletir sobre a temática da avaliação da aprendizagem na instituição pesquisada.

Concepções e olhares dos estudantes sobre avaliação

No que diz respeito à concepção de avaliação, seja dos teóricos, seja do ponto de vista dos estudantes universitários, os resultados desta pesquisa, embora apontem para uma variedade de termos, indicam a predominância de uma visão ainda conservadora sobre o tema. Do total de respondentes, aproximadamente 49% dos estudantes a concebem como verificação do conhecimento, conforme explicitado nas questões abertas (exame, um instrumento/método para medir o desempenho), e 30,60%, como prova (objetiva, subjetiva), teste, atividades (Gráfico 1). No item “outros”, 20,80% das respostas foram variadas, tais como: algo para quantificar (8,30), comprovar o desempenho (5,90), julgar os conhecimentos (4,60); e um número menor, respondeu: analisar os resultados da aprendizagem (2,80).

As respostas indicam uma concepção de avaliação prescritiva tanto no que se refere à natureza do conhecimento como no que diz respeito à sua aquisição. De acordo com Alvarez Mendez (2002), um dos problemas derivados desse modelo de avaliação é o que exige a tradução do conhecimento, pelo professor, em respostas mensuráveis, precisas e inequívocas. Nesse sentido, a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever, conforme afirma esse autor.

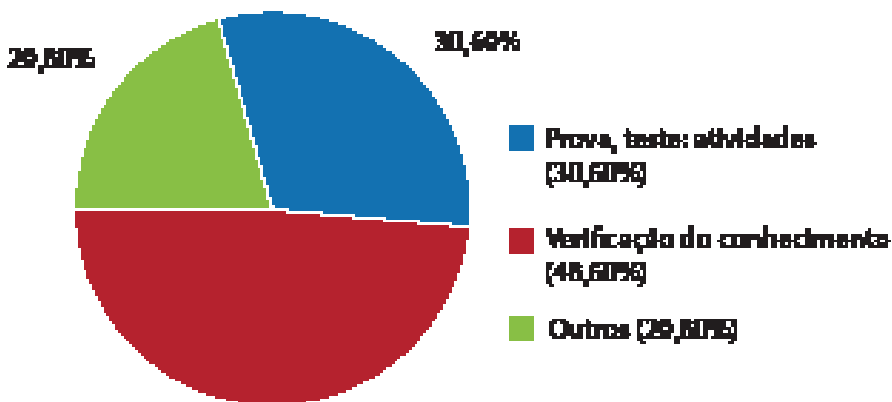


Gráfico 1 – O que avaliação significa para o estudante?

Fonte: Elaboração própria.

A respeito da prevalência de provas e testes como dispositivo de avaliação pelos docentes na universidade, citados pelos estudantes, Alvarez Mendez (2002) assinala que o desafio consiste no que os professores devem fazer para enfrentar novas formas de ensinar, de tal modo que possibilitem e provoquem uma maneira diferente de aprender, permitindo obter resultados relevantes e significativos para quem aprende, não apenas na sala de aula, tampouco restringido ao domínio cognitivo, mas resultados relevantes e significativos na e para a vida futura, como ressalta, sobretudo, fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, as formas tradicionais de avaliação centrada em provas e testes, com questões tipo objetivas e/ou dissertativas, não atendem ao desafio posto, tampouco servem para refletir aqueles atributos e critérios que definem uma nova situação de ensino e aprendizagem, nem as condições de qualidade pretendidas.

Na expressão de Hadji (2001, p. 15), é importante considerar que "...uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender (...) na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende...".

Tratando-se da educação superior, tal resultado assume proporções preocupantes, uma vez que as expectativas do graduando, na atualidade, são elevadas e múltiplas, embora predomine, ainda, a concepção de avaliação como instrumento/método para medir o seu desempenho.

Os dados confirmam que, tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem, ainda, sobre um limitado instrumento de avaliação que atende à "avaliação somativa". Isso implica a manutenção de uma antiga e persistente utilização de uma soma de notas, em provas escritas e testes, para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos. Essa modalidade de avaliação não possibilita identificar o que sabe aquele que aprende. Talvez, a saída para uma ruptura com a função somativa resida na qualidade das atividades/tarefas de aprendizagem propostas e nas interações e relações que se produzem entre estudantes e entre estes e o docente, mediando os conteúdos de aprendizagem para além do somatório de notas.

O estudante da educação superior traz consigo marcas positivas e negativas da avaliação em seu percurso na educação básica e se surpreende ao se deparar com os mesmos instrumentos avaliativos na universidade, como tem sido constatado em alguns estudos acerca desse tema. Para Garcia (2009), há uma conexão delicada entre o engajamento dos estudantes e suas visões sobre a avaliação no ensino universitário.

Já em relação às modalidades de atividades que os estudantes deveriam considerar como dispositivos de avaliação (Gráfico 2), destacam-se os trabalhos e as provas escritas e orais, com 77,70%, seguidos das provas escritas, com 22,30%, o que confirma a presença desse instrumento nas respostas acerca das concepções de avaliação citadas anteriormente.

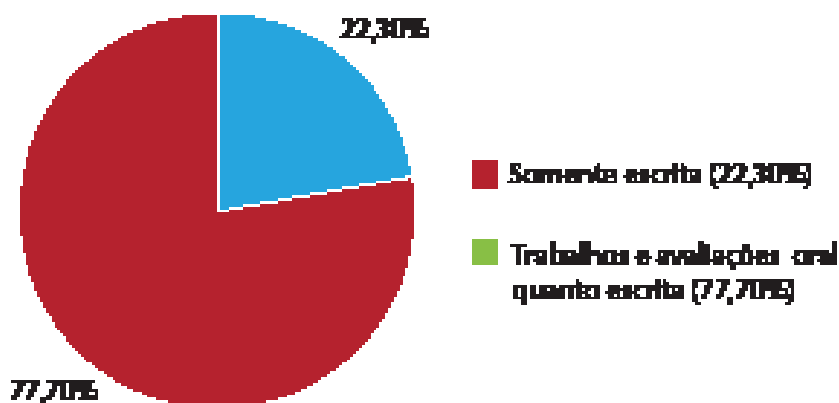


Gráfico 2 – Como deve ser a forma de avaliação?

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à forma de avaliar comumente adotada, Gatti (2003, p. 104) enfatiza que o professor pode mostrar aos estudantes como as provas devem ser utilizadas não só para identificar o que foi aprendido e de que modo ocorreu a aprendizagem, como para detectar aquelas áreas em que algum ensino adicional será necessário para melhor compreensão da matéria. Dessa forma, os alunos, usualmente, sentem menos pressão e maior motivação para aprender.

Ainda em relação a esse assunto, quando solicitados a opinar, nas questões abertas, sobre as formas de avaliação, constata-se uma multiplicidade de respostas e também um avanço ao incluírem, além de provas, trabalhos e avaliações, como resenha, estudo dirigido, estudo de caso, análise de filmes, portfólios etc., a avaliação oral (exposição dos estudantes em seminário, painel integrado, debate em classe, entre outros). No que tange à prova escrita, sugerem que esta contemple questões abertas e dissertativas, possibilitando maior abertura para expressarem seus pontos de vista.

Nesse sentido, subjaz, nas respostas dos estudantes, a necessidade de referenciais que ultrapassem a verificação da aprendizagem de conteúdos, limitada somente a provas escritas objetivas, embora reconheçam que fazem parte do processo avaliativo, de acordo com o Gráfico 2.

Outro aspecto da pesquisa que chama a atenção se refere à concepção dos estudantes em relação a quem deveria avaliar o desempenho de seu aprendizado. Nesse item, destaca-se, com aproximadamente 80%, a parceria professor/estudante, seguida de 17% que mencionam apenas o professor. O Gráfico 3 ilustra esse aspecto.

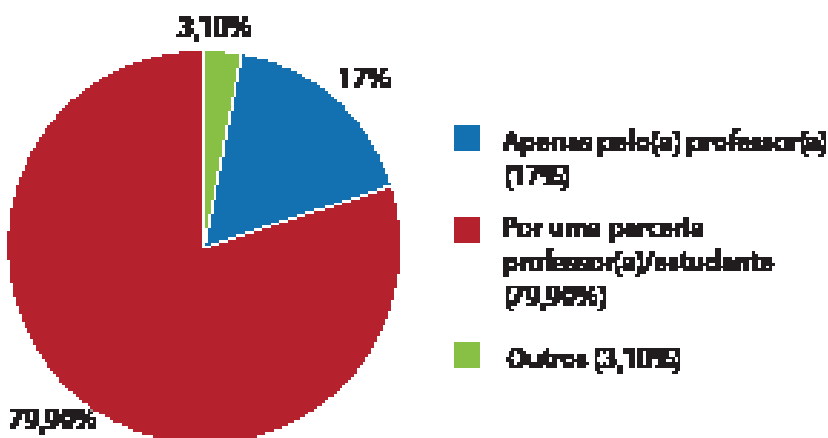


Gráfico 3 – Como o desempenho deveria ser avaliado?

Fonte: Elaboração própria.

Identificados os dois atores mais importantes no procedimento de avaliação, uma sintonia deveria ser estabelecida entre eles. Para os estudantes universitários, a avaliação do desempenho é vista como um trabalho de parceria entre docentes e estudantes. Os resultados apresentados no Gráfico 3 indicam que as mudanças decorrentes da avaliação processual despertam, nos estudantes, outros olhares sobre o processo avaliativo.

162

Nesse sentido, é importante evitar que tais mudanças considerem apenas as decisões institucionais. Estudos na área de avaliação apontam que frequentemente se proclamam formas diversificadas de modalidades de avaliação para romper com o modelo advindo da mentalidade conteudista. Percebe-se no entanto que nem sempre atendem aos discursos construtivistas atuais, que defendem a avaliação processual, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do estudante (Alvarez Mendez, 2002).

Isso pode revelar uma tendência de alternativas possíveis às formas mais convencionais de avaliar, centradas no professor, sem levar em consideração ou mesmo analisar as bases epistemológicas nas quais as ditas alternativas se fundamentam nem a interpretação do conhecimento que representam, nem a cultura escolar recebida, tampouco as crenças, as convicções, os interesses e as tradições em que os professores foram formados.

Cabe ressaltar que, dificilmente, essas mudanças ocorreram exclusivamente por força de uma deliberação institucional. É preciso, antes de tudo, investir na formação continuada dos docentes para que reflitam sobre sua própria concepção de avaliação. Nesse sentido, Astolfi e Develay (1990, p. 87-88), ao analisarem o processo de aprendizagem, afirmam:

é preciso que o mestre se adapte ao aluno, se faça epistemólogo de sua inteligência, estando atento às eventualidades de sua história pessoal, e é precisamente porque o mestre terá gasto tempo para isso que ele estará à altura de confrontar o aluno com a alteridade, de ajudá-lo a se superar.

Outro indicador localizado na pesquisa, refere-se ao momento em que devem ser apresentados os resultados da avaliação. Considerando as diferentes concepções sobre a finalidade da avaliação, segundo os participantes, essa apresentação deveria acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem, à medida que os assuntos forem sendo trabalhados, e não somente no final das unidades. Esse é um indicativo de que os estudantes concebem a avaliação em seu aspecto formativo, processual (Gráfico 4).

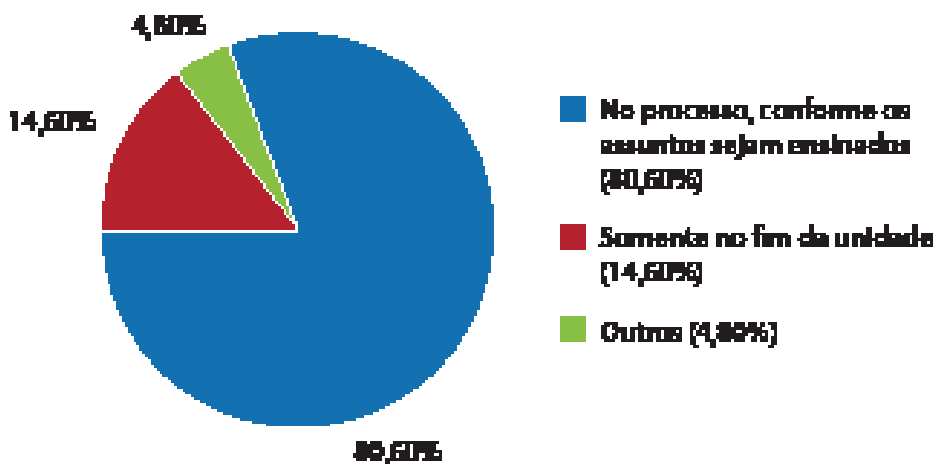


Gráfico 4 – Quando deveria ser apresentado o resultado da avaliação?

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que 80,60% dos alunos, de certa forma, já começam a conceber a importância da avaliação em uma perspectiva processual. Essa constatação apresenta, ainda, a percepção da existência de outras possibilidades de aprendizagens. Assim, é interessante que os professores utilizem instrumentos diferenciados para avaliar se os conteúdos foram apreendidos pelos estudantes.

Do ponto de vista das concepções alternativas em conformidade com as exigências legais, e não apenas institucionais, orientadas para uma prática pedagógica mais crítica e autônoma, quem aprende tem muito a dizer acerca do que aprende e da forma como o faz, sem que, sobre sua palavra, gravite constantemente o peso do olhar do avaliador que tudo vê e tudo julga, como afirma Alvarez Mendez (2002). Para ele, essa via possibilita descobrir a qualidade não apenas do que foi aprendido, mas como foi aprendido, as dificuldades encontradas pelo aluno, assim como a natureza delas. Acrescenta, ainda, a profundidade e consistência do que foi aprendido e a capacidade geradora de novas aprendizagens. Conclui que “esta é a avaliação que persegue o valor acrescido do ensino como indicador válido da qualidade da educação” (Alvarez Mendez, 2002, p. 37-38).

Considerações finais

Algumas questões foram apresentadas sobre avaliação na educação superior, sob o olhar dos estudantes universitários ao acompanharem as mudanças propostas pela instituição pesquisada. O estudo revelou a multiplicidade de termos que designam o objeto e, ao mesmo tempo, a permanência de que o ato de avaliar pode incidir sobre “saberes, saber fazer, competências”. Indicou, também, alguns avanços quanto à concepção de avaliação:

- i) tentativa de ruptura com a abordagem tradicional para uma abordagem processual;
- ii) defesa de uma avaliação em parceria entre professor/estudante e entre estudante/estudante;
- iii) sugestão de outros dispositivos avaliativos para além das tradicionais provas escritas.

Diante dos resultados, urge repensar não somente as estratégias de avaliação até então utilizadas na universidade, mas outras questões articuladas à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisa, com foco na percepção dos estudantes, apresentou a necessidade de repensar também a escolha dos dispositivos e dos critérios de avaliação.

A superação desse conjuntura se traduz em uma proposta avaliativa que possibilite estabelecer conexões entre diferentes contextos, seja daquele que constrói e formula o juízo de valor, nesse caso, os docentes, seja daqueles que são avaliados, os estudantes. Além disso, deve-se ter uma prática educativa que propicie aos estudantes articularem diferentes perspectivas de análise, de modo que possam exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito investigativo. Dessa forma, essa prática possibilitaria uma aprendizagem como ato de ampliação da sua autonomia e do seu protagonismo, e a avaliação da aprendizagem seria uma oportunidade de inovação.

No contexto atual, seria proveitoso pensar como alternativa um modelo híbrido de avaliação disponibilizado com o uso das tecnologias, focando na autonomia dos estudantes, por meio de estratégias avaliativas que pudessem envolvê-los, engajá-los em atividades práticas, de modo que eles se assumissem como protagonistas da própria aprendizagem. Isso implica refletir sobre os desafios do uso das tecnologias e seus dispositivos de avaliação pelos docentes no ensino superior; compreender seus limites e possibilidades nas práticas pedagógicas da instituição a fim de avançar em direção à aprendizagem dos estudantes.

Esse horizonte exige repensar a avaliação na articulação da teoria à realidade, em uma atividade de *reflexão* sobre o processo de ensino e aprendizagem, que deve basear-se no *feedback* como recolhimento das manifestações de aprendizagem do estudante, de modo que proporcione informações básicas e necessárias aos sujeitos implicados no processo educativo. Essa opção requer uma forma explícita de repensar o ensino e as bases da proposta pedagógica e, em última instância, a avaliação.

Em síntese, os resultados indicam a necessidade de se aprofundar a discussão sobre a avaliação como uma via para compreender as práticas docente e discente e seus significados educativos. Apresenta-se, ainda, como um desafio para se pensar uma prática pedagógica que não aniquile a autonomia dos estudantes e dos professores como sujeitos desse processo.

Referências bibliográficas

- ALVAREZ MENDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto, Portugal: ASA, 2002.
- ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas: Papirus, 1990.
- BARBOZA, M. G. A. F.; SOUZA, J. G. Avaliação da aprendizagem no ensino superior privado: múltiplos olhares dos estudantes. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018, Porto Alegre, RS. *Anais do X Congresso...* Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/398.pdf>>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016.
- CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf>>.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J M, 1998.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- ESTEBAN, M.T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 5. ed. Madri: Morata, 1988.

GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril, Portugal: Principia, 2006.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 104 p.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

166

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MEIRIEU, Philippe. Prefácio. In HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Artmed, 1988.

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza, pedagoga e doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, é consultora atuando na área de pedagogia universitária e professora dos cursos de licenciaturas do Departamento de Educação da Universidade Católica de Salvador (UCS).

dora.fidelis@yahoo.com.br

Celia Maria Fernandes Nunes, doutora em Educação pela Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora da graduação e pós-graduação no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFop).

cmfnunes@gmail.com

Recebido em 30 de julho de 2019

Aprovado em 13 de novembro de 2019

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Diálogo sobre la innovación pedagógica en la enseñanza superior: prácticas posibles*

Elisa Lucarelli

entrevistada por

Maria José Batista Pinto Flores

Maria Flores – Empezamos por la cuestión del diálogo acerca de la innovación pedagógica ¿Desde cuándo empezaste esa incursión sobre esos estudios acerca de la innovación pedagógica en la enseñanza superior? , ¿Por qué la empezaste?

171

Elisa Lucarelli – El tema de la enseñanza universitaria en sí me viene desde mi época de estudiante, de la enseñanza en la universidad. Viendo que es lo que me gustaba de los buenos profesores ¿No? Y como ellos me iban marcando, por aceptación o por diferencia con su forma de enseñar. Me marcaban también a mí ciertas maneras de entender qué era esto de enseñar en la universidad.

Pero, para ir al núcleo de la pregunta, una mirada sistemática acerca de estas prácticas innovadoras alternativas de la enseñanza en la universidad, ya como objeto de estudio, comenzó en la segunda mitad de la década de los ochenta del siglo XX cuando regreso a Argentina y me invitan desde el Instituto de Ciencias de la Educación a participar en la recuperación de la democracia. Yo estaba fuera de la universidad porque habíamos renunciado en otra dictadura, en la dictadura anterior de mediados de la década de los sesenta. Entonces, yo estaba trabajando fuera de la universidad, recién

* Entrevista realizada en línea el 20 de agosto de 2019.

llegada al país y me invitan del Instituto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a coordinar unos talleres con profesores, para apoyar el proceso de renovación de planes de estudios que se imponían. Era una resolución del rectorado, pero respondiendo a la necesidad de modificar los planes que se habían utilizado en todas las facultades durante la dictadura de 1976-1983.

Entonces, se trataba de desarrollar talleres con profesores universitarios de cualquier disciplina y de cualquier área para ponerlos en condiciones de poder discutir con fundamento todo ese proceso de reforma curricular, es decir, que tuvieran también ellos herramientas pedagógicas para poder participar en la elaboración de los planes de estudio y, fundamentalmente, en considerar cómo se iban a implementar esos nuevos planes de estudio. En estos talleres que, según la época, denominamos talleres de reflexión se trabajan temas pedagógicos como estrategias de enseñanza, organización de los contenidos, etc. Alrededor de ellos se presentaba el eje más conceptual, y luego los docentes discutían en pequeños grupos esa temática y, como en los talleres comúnmente se hace, se presentaban en plenaria. Pero, nos dimos cuenta que a los profesores lo que más les interesaba era hablar de sus propias experiencias. Hablar de sus propias experiencias significaba decir cómo ellos se las habían arreglado, por ejemplo, con las clases numerosas que habían acudido a la universidad luego de una etapa en que el ingreso era restricto. Con la democracia y la normalización de las universidades fluyen a la institución, a todas las instituciones nacionales, un número grandísimo de estudiantes que hacía que las clases pudieran tener en el primero año de quinientos, mil estudiantes.

172

La organización de esas grandes masas poblacionales de estudiantes era todo un desafío (no te olvides que todos estábamos en una etapa heroica de recuperación de la universidad), eso hacía que aquellos profesores interesados en la reforma de los planes de estudio se vieran convocados a buscar formas nuevas y, alrededor de dichas formas, fue girando la estructura de los talleres y los cambiamos. En lugar de que nosotros habláramos, trabajábamos con los profesores para recuperar la historia de esas experiencias y, desde allí, desde esa recuperación, a través de varias reuniones previas, podíamos ver cómo se había gestado y desarrollado la innovación, cuáles eran sus escollos, cuáles eran sus aciertos, y esto para nosotros era un verdadero taller de formación pedagógica de los docentes universitarios. Esta era *la veta* de la formación, la dimensión formativa de nuestro interés. Pero, al mismo tiempo, nuestra alma de investigadora nos hizo ver en eso el foco de nuestro trabajo académico de investigación, o sea, que la investigación tuvo su origen en el contexto institucional pedagógico en el que estábamos empezando a desarrollar nuestras acciones nuevamente en la universidad.

Maria Flores – Entonces, en esta trayectoria has construido toda una línea de investigación y, desde esta línea, la cuestión de la innovación pedagógica en la enseñanza ha emergido y tiene una fuerza muy grande en su producción: ¿Qué es la innovación pedagógica en la enseñanza superior, para vos?

Elisa Lucarelli – Mira, para nosotros, la innovación no es una invención que sale de la nada. No es una invención que sale de la nada, no es una invención que se importa, sino que es una ruptura en las prácticas habituales, buscando un mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, que, para nosotros, ese mejoramiento supone también la asunción de nuevos roles en el docente y en el estudiante. Estoy yendo hacia el propósito, la misión, para nosotros, de las innovaciones. Este mejoramiento tiene que ver con la asunción de nuevos roles; que no significa desplazar al docente de su acción de enseñanza, sino transformar la forma de ejercerla. Es decir, cómo el docente puede crear condiciones para que el estudiante universitario también desarrolle un rol activo en su propio aprendizaje en la búsqueda de la construcción del conocimiento. Y esto es así más aceptado, quizás más cotidiano en otros niveles del sistema y menos frecuente en la institución universitaria, que está muy connotada en las aulas y en los salones de clase de las instituciones universitarias, con la enseñanza magistral. Entonces, para nosotros, la innovación en la enseñanza supone una ruptura con las formas habituales de transitar la enseñanza universitaria. En el sentido de este nuevo rol del docente y del alumno, transitando hacia una nueva concepción de los procesos y, por supuesto, con fundamentos epistemológicos, también nuevos, diferentes a una epistemología positivista donde el contenido aparece ya cerrado, ya dado. Volviendo a la innovación, con esta orientación, la innovación nos parece que es una producción original en el contexto sociohistórico de las instituciones, de los grupos o de los sujetos más individuales.

Quiero decir que no estamos oponiéndonos a las macro innovaciones que pueda desarrollar una institución, es decir, un proyecto institucional innovador que abarque todo el contexto de la organización, pero sí suponemos que esta ruptura, en las formas habituales, tiene que estar acompañada por los sujetos que la llevan a la práctica, los sujetos del aula, que ellos sean protagonistas de esas experiencias. Ya sea porque haya una propuesta institucional que ellos deban acompañar o que fueran ellos mismos quienes encuentren en la práctica formas alternativas a la enseñanza más convencional. Estos dos rasgos nos parecen que son importantísimos en el caso de la enseñanza universitaria y de la enseñanza universitaria innovadora, teniendo en consideración cuál es la historia de ese grupo, de esa institución o de ese sujeto. Es decir, que las nuevas prácticas se enraícen en esa historia, ya sea porque se diferencian de las viejas prácticas

oponiéndose a ellas o porque se articulan, o porque las reemplacen, quiero decir que nunca puede ser ajeno a la trayectoria de los propios actores.

Maria Flores – Dejas claro el sentido de esta ruptura, desde lo epistemológico, que no es simple porque nosotros lo tenemos tan fuerte en nuestra formación que a veces se queda muy naturalizado, como si el conocimiento desde esta perspectiva fuera el conocimiento verdadero.

Elisa Lucarelli – Y esta me parece que es la misma institución, donde se genera el conocimiento que se transmite, que se enseña, la misma institución ha hecho del conocimiento algo sagrado, pero no sagrado en términos de apertura y de compartirlo, sino sagrado en el sentido de algo que debe ser mantenido así, sin posibilidades de transformación. A lo mejor, más en el imaginario que en la realidad porque es la propia institución que genera conocimientos nuevos, sin embargo, en la transmisión o en el proceso formativo, mejor dicho, hay como una contradicción entre esa institución que investiga y en la institución que enseña.

Maria Flores – Y desde esta realidad: ¿Cómo podemos impulsar las prácticas de innovación pedagógica en el cotidiano de la enseñanza superior? ¿Cómo hacer que esta comprensión de la innovación también se tome las prácticas?

174

Elisa Lucarelli – Bueno, hay una colega nuestra, Lidia Fernández, que dice que estos cambios son posibles cuando los sujetos, las instituciones, cualquiera de estos actores, están en condiciones de disponibilidad, es decir, si están realmente dispuestos a cambiar sus prácticas. ¿Por qué? porque si no hay un cierto ánimo de insatisfacción es muy difícil poder transmitir este interés por las prácticas innovadoras. En este sentido, un principio fundamental es armar equipos donde el profesor tenga la palabra.

Es decir, que él pueda tener, en un ambiente de confianza, la posibilidad de contar qué es lo que le pasa y cuáles son los reales problemas que él ve en la enseñanza. Y en ese diálogo, algunos problemas seguramente no los debe ver, no los percibe. Pero, analizando esta situación, un profesor que tenga fracasos tan reiterados no es tan sencillo que él solo los perciba, pero, en un diálogo es más factible. En estos procesos menos *transmisivos* de la formación docente, parece que es más posible trabajar con ellos para ver el problema, porque para nosotros siempre la innovación se origina en una insatisfacción frente a alguna situación del aula. Por supuesto, para eso, para poder buscar soluciones, primero hay que percibir el problema.

Esto, a veces, puede parecer, quizás, medio romántico frente a cómo trabajar con las innovaciones en una institución o cómo poder transmitir este espíritu innovador, romántico en el sentido de que nosotros estamos apelando a la

innovación protagónica. Una innovación donde los docentes se sientan pertenecientes a ella, quiero decir, creadores de la innovación. Por supuesto que, como decíamos anteriormente, no siempre estas condiciones se dan y no siempre el sujeto se ha interesado por transformar su práctica. Sin embargo, a partir de esta mirada un poco más diagnóstica de lo que sucede en el aula en las instituciones, es posible trabajar con ellos nuevas propuestas.

De cualquier manera, sean las innovaciones desarrolladas a partir del interés o de una inquietud, o de un programa institucional al cual se incorporan los docentes, nuestra posición frente al tema, es para que una innovación institucional pueda llegar al aula, pueda llegar a los docentes propiamente dichos, esa práctica innovadora tiene que ser sentida como propia, y ser sentida como propia, implica procesos de participación real y no simbólica. Cuando decimos simbólica, son esas encuestas o cuestionarios finales, cuando se le consulta al docente qué le parece el proyecto innovador. Para nosotros, para que el docente pueda interesarse realmente en el proyecto, es necesario que se lo consulte desde el mismo proceso gestatorio de los proyectos, es decir, se escuche en qué condiciones de disponibilidad y cuáles son los reales problemas que se viven en el aula. Estas son las prácticas de innovación posibles.

En relación a las prácticas en el aula, consideramos en nuestras investigaciones que en la institución de nivel superior y en la institución universitaria en particular, un eje sinérgico, dinamizador de las innovaciones, es la articulación teoría-práctica que supone alterar, también, una determinada mirada acerca del conocimiento, donde la relación entre ambos términos es una relación secuencial donde se ubica, hablando de los planes de estudio y en cuanto a la distribución en el tiempo, en un primer término, toda la formación teórica conceptual, con una lógica *aplicacionista*; la práctica es consecuente y derivada de la teoría.

Me parece que una articulación dialéctica entre teoría y práctica que dinamice la relación entre las dos áreas, ambas caras del conocimiento, permite, es, una puerta regia para la innovación. Quiero decir que el ver la posibilidad de partir de experiencias prácticas como problemas a resolver en la situación del aula, supone también una distinta mirada hacia lo teórico y lo práctico, lo práctico como generador, también, de nuevos problemas; entonces, si esto es así, la articulación teoría-práctica se hace visible en cualquiera de los distintos componentes de la situación didáctica. Me refiero a los componentes propiamente técnicos, quiero decir con esto que la innovación que tiene como eje la articulación teoría-práctica puede manifestarse en la programación de las asignaturas, puede aparecer en la organización del contenido, fundamentalmente cómo establecer aquellos núcleos

problemáticos que puedan dar lugar al aprendizaje; puede aparecer en las estrategias de enseñanza, que de una forma más simple o de una forma más compleja, den lugar a procesos constructivos del aprendizaje del estudiante. Esto va tanto desde la posibilidad de presentar ejemplos, que es una de las formas más sencillas de articulación teoría-práctica, hasta los procesos más complejos como puede suponerse la resolución de problemas, el abordaje de casos en la enseñanza universitaria, la producción de una maqueta, de un proyecto, de un viaje hacia la comunidad, de la organización de proyectos comunitarios, cualquiera de estas formas didácticas son dinamizadas por la articulación teoría-práctica.

De la misma manera, podríamos hacer mención también a la evaluación. Una evaluación donde el estudiante tenga que, por ejemplo, partir de un caso y mostrar otra forma de articulación de lo teórico y de lo práctico. Sin embargo, la innovación también aparece, como decíamos al comienzo, en la organización del tiempo y en la organización del espacio. El aula no es solo el salón de clase convencional, sino implica también el laboratorio, el hospital, la empresa, el taller de diseño y la comunidad misma.

176 Maria Flores – Algunas veces, lo que hemos visto es que los docentes que intentan organizar alguna práctica de innovación, lo hacen desde la organización del contenido, desde las estrategias de enseñanza, hoy muy amplia la divulgación de metodologías activas, pero cuando comenzamos a ver más de cerca la práctica del docente, él lo hace en medio de las clases, pero cuando va a evaluar recurre a las pruebas y a los exámenes como el punto más seguro de la enseñanza.

Elisa Lucarelli – Es que justamente nuestras concepciones epistemológicas y pedagógicas teñidas por una noción fragmentaria del conocimiento influyen también en las concepciones didácticas y, por tanto, en las innovaciones, es decir, en este caso que vos estabas poniendo como ejemplo, se fragmenta lo metodológico de la enseñanza. A los aspectos más relacionados a las estrategias de enseñanza, se fragmentan de las estrategias de evaluación sin ver que cada uno de estos componentes de la situación didáctica se interrelacionan, se complementan y forman una estructura entre sí. Entonces, aquí aparecería una disociación de la evaluación como componente didáctico y una regresión, si tú quieres, a la forma más arcaica del conocimiento, de la educación y de la enseñanza.

Maria Flores – Y es que los docentes empiezan a hacer esto principalmente cuando están iniciando la innovación, pues es como si la evaluación fuera a dar la seguridad de que toda la novedad no vaya a llevarlo a la pérdida del control que él ya tenía y que tiene miedo de perder por hacerlo más cuando comparte los poderes en clase, por medio de la horizontalidad de la estrategia, del

contenido; y parece que la evaluación va a cercar, a hacer con que este control se garantice de manera que no pierda en esta relación.

Elisa Lucarelli – Muy interesante tu reflexión, porque articula lo didáctico con lo político, la micro política del aula y cuál es el rol del educador, del docente en esa, en ese contexto ¿Verdad? Es verdad que la evaluación puede ser considerada como un arma de control, como un mecanismo de control y en cierta medida es el mecanismo que la sociedad, con la certificación de la formación delega en el docente.

Y me parece que aquí, nuevamente, lo que es una mirada más colectiva acerca de los innovadores y de estos procesos innovadores como uno de los resortes; quiero decir, el innovador funciona en un comienzo, quizá, en solitario, por lo menos en solitario con respecto a su historia y, a lo mejor, solitario en relación a otros colegas. Y el innovador puede ser apoyado o acompañado de distintas formas.

Un dispositivo que nosotros encontrábamos en aquellas experiencias iniciales que te comentaba en un principio, era justamente reunir a los innovadores para que contaran estas experiencias, para que no se sintieran tan solos, tan extraños en sus propios lugares, o tan extraños en la madre universidad. Entonces, me parece que esta es una de las formas interesantes de crear redes de innovadores, pero no por crear la red en sí, yo huyo de estas cuestiones impuestas, es decir, por la moda, pero sí propiciar encuentros en los que también sean acompañados por un pedagogo, por un psicólogo, por un psicólogo institucional, un psicólogo social y un pedagogo, para que puedan poner sobre la mesa lo que ellos ven como dificultad en este proceso innovador.

El otro dispositivo que nosotros hemos visto, en las instituciones universitarias argentinas, como *coequiper* de la innovación es el asesor pedagógico universitario. Decimos que el asesor pedagógico es como un animador de innovaciones, anima a que se produzcan y acompaña en este difícil proceso que supone una ruptura con la historia, con la forma habitual. Entonces, este dispositivo, el asesor pedagógico, funciona como un sujeto formador y al mismo tiempo acompañante en la difícil tarea de innovar.

Maria Flores – Acerca de la asesoría pedagógica, yo veo que en Argentina lo tienen con más fuerza desde la misma historia de esta práctica. ¿Puedes hablar un poco más de la asesoría pedagógica, cómo se constituye y cómo la ve en relación a la innovación en la enseñanza?

Elisa Lucarelli – Volviendo a los orígenes del asesoramiento pedagógico, en Argentina, tiene algunos puntos de surgimiento en la mitad del siglo XX sin estar tan

instalados institucionalmente y, en algunas carreras, con la recuperación de la democracia, con todo el desarrollo que va teniendo también la pedagogía universitaria se instala la asesoría pedagógica en las universidades argentinas.

Las instituciones incorporan dentro de su comunidad académica al asesor pedagógico como un sujeto que puede intermediar entre el docente y la propia gestión, intermediar en el sentido de poder poner a disposición de la gestión y de los propios docentes recursos para la formación de los docentes, para la animación de innovaciones, para la elaboración de los propios planes de estudio o de los proyectos que la institución quiera llevar a la práctica. Por ejemplo, hubo un proyecto interesante en Argentina que se dio hace unos diez años, que fue, ya siguiendo directivas más amplias que las de las propias universidades, era un proyecto del Ministerio de Educación que otorgaba financiamiento para poder instalar dispositivos que fueran en contra del abandono de los estudiantes en el primer año de la carrera, o sea, para que ellos pudieran transitar ese difícil momento que es la incorporación a la vida académica que implica el aprendizaje y que supone conocer la cultura institucional y experimentar qué es estudiar en una universidad. Entonces, estos proyectos de tutoría instalados a nivel de país, fueron tomados por las universidades nacionales y los fueron haciendo propios. Estos proyectos fueron derivados y coordinados por las asesorías pedagógicas y tomando distintos formatos.

178

Y ahí prima el conocimiento del asesor pedagógico acerca de su institución; decíamos que es un elemento intermedio entre la gestión y los docentes, o si vos quieres; entre la organización y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan a nivel de aula. En el caso de las tutorías, cada universidad nacional fue dándole su propio formato al proyecto, algunos organizando equipos docentes de tutores que trabajaban un par de meses al inicio de la vida universitaria del estudiante, usaban los primeros meses para prepararlos en la escritura académica, en el estudio universitario propiamente dicho. Otros docentes organizaban tutorías integrando como tutores a los estudiantes de los últimos años, que eran quienes acompañaban a los grupos de alumnos; otros trabajaban con los profesores de los primeros años para que ellos desarrollaran la tutoría en forma directa con los estudiantes. Cualquiera de estas cuestiones eran y son, sobre todo esta última, una ruptura con el rol tradicional del docente de primer año. Y eran animadas y coordinadas por los asesores pedagógicos, entonces, esta es una modalidad de intervención del asesor pedagógico. Decía que en la universidad de Buenos Aires, las asesorías pedagógicas se instalan justamente acompañando esos procesos de reforma curricular que se dieron en esos momentos y formaron parte, junto con los investigadores, en aquel viejo proyecto, que permitió llegar a las innovaciones. En aquel proyecto

de talleres de reflexión, eran los asesores pedagógicos que conocían de forma directa qué sucedía en cada unidad académica o en las distintas carreras de cada unidad académica, quienes podían trabajar con los docentes para animarlos a presentar las innovaciones. Bueno, por supuesto que el asesor pedagógico es quien está acompañando en ese difícil camino de la búsqueda de la innovación. Es un acompañante y no un animador de innovación.

Maria Flores – ¿Cuál es la condición del asesor pedagógico en Argentina? como trabajador, ¿Qué se requiere?

Elisa Lucarelli – En primer lugar, quiero decirte que son las instituciones, las distintas universidades nacionales quienes configuran el rol. Esto significa que no es un rol que está establecido estatutariamente, sino que cada universidad va definiendo cómo vincular a este actor dentro de la vida institucional, no solo en su dinámica, sino también en su estructura.

En las universidades nacionales, este asesor pedagógico no es un docente ni es un administrativo, es una figura que excede el rol docente para convertirse en un asesor supervisor o como decíamos recién, animador. En este sentido, para ubicarlo administrativamente en la estructura, algunas de las instituciones han creado el rol, mejor dicho, han asociado el rol al desarrollo de alguna asignatura del Plan de Estudios de la carrera del tipo humanístico social, por ejemplo, para dar fundamentos de epistemología o para dar aspectos psicosociales de la formación. Entonces, inscrito ya como docente y con una ampliación de tareas, hace la tarea de asesoría pedagógica. Ese actor concursa según las normativas relacionadas con el ingreso de los docentes a la carrera docente. En otros casos, como es el caso de la mayoría de las facultades de la Universidad de Buenos Aires, el asesor pedagógico ocupa un cargo interino, es decir, su actividad solamente comprende la tarea de asesoría, pero no ha logrado un cargo técnico, ni pedagógico que le permitiera una ciudadanía plena dentro de la institución.

En el primer caso que te comentaba de algunas universidades nacionales, el asesor pedagógico como es docente, elige autoridades, forma parte de los consejos directivos y de los consejos superiores como órganos colegiados de gobierno, y en los casos como el de la Universidad de Buenos Aires, el asesor pedagógico no es ciudadano total como universitario académico. Sin embargo, aún en estas condiciones es reconocido en su *expertés* (experticia), es decir, no solamente desarrolla tareas de asesoría pedagógica y, como tal, forma parte del grupo que desarrolla carreras docentes y maestrías. Hay asesores pedagógicos que son directores de maestrías en enseñanza universitaria, o sea, que su rol es reconocido desde su *expertés* (experticia) pero no tiene estabilidad en el cargo.

Y una cuestión más, desde su *expertés* (experticia) es considerado un académico, es decir, se espera de él no solamente esta tarea de la formación pedagógica de los docentes, de la animación de las innovaciones o de otro tipo de tareas relacionadas, a veces, con los procesos de acreditación de las instituciones, sino que, también, se espera y se alienta que el asesor pedagógico pueda desarrollar actividades de investigación.

Por fin, en Argentina y ahora con carácter latinoamericano hay, desde el 2008, una red de asesores pedagógicos universitarios que organiza encuentros cada dos años; en este año se hace por primera vez fuera de Argentina, en Uruguay.

Maria Flores – Sí, riquísima esa red para afirmar, desde las distintas realidades, este espacio que existe, hay una diferencia muy grande, pero a veces se encuentra muy solitario en esta función en las instituciones. Hablando desde las instituciones, en dos mil y diecisiete presentaste un trabajo en el que interrogas ¿Están las instituciones dispuestas a encaminar sus acciones hacia la innovación en las aulas? Entonces, le traigo esta pregunta nuevamente ¿Están dispuestas las instituciones?

Elisa Lucarelli – Ahora estamos entrando en un terreno movedizo, no sé si las instituciones están dispuestas, no quiero dar la visión pesimista de la cuestión. Pero sí, hay que leer la realidad, una realidad actual en Latinoamérica, donde, desgraciadamente, hay poco reconocimiento de la formación en la universidad, hay poco apoyo a las instituciones nacionales a través del financiamiento.

Es decir, estamos en este momento atravesando un momento político en muchos países de Latinoamérica en donde se piensa que el Estado no es necesario, que se trata de lograr un achicamiento del Estado, intenta llevar a la privatización de la educación, de la salud, de todas los componentes que puedan llevar al bienestar y a la promoción social. Entonces no sé si las instituciones están dispuestas. Lo que en estos casos puedo ver a través de las políticas nacionales para el sector es que hay un desinterés por promover las innovaciones en las instituciones universitarias o quizás un interés hacia otro lado. Y frente a esta convicción que tenemos de democratización de la educación superior surgen ciertas posiciones que van en sentido contrario: una gobernadora de una provincia Argentina dijo hace muy poco tiempo que los pobres no van a llegar a la universidad y esta es una política, entonces, si esto es así, las instituciones no van a poder innovar, porque para innovar también se necesitan recursos, para formar se necesitan recursos, para investigar se necesitan recursos.

Maria Flores – Bueno ¡Es un desafío! A modo de cierre: ¿Alguna cosa acerca de otras cuestiones que consideres más relevantes acerca de la innovación pedagógica hoy y que no hemos hablado en esta entrevista?

Elisa Lucarelli – Solamente, insistir en este, a pesar de lo que acabamos de decir de la inclusión de lo político en la discusión de estos temas, a pesar de eso, y quizás por eso mismo, me parece que la formación de grupos de innovadores: ustedes lo hicieron en el área didáctica con los seminarios del ochenta y cuatro, a nivel del sistema; nos pareció que fueron generadores de conocimiento didáctico. Me parece que tenemos que seguir insistiendo en la universidad en formación de grupos de innovadores que se constituyan en un movimiento transformador, sin que esto sea ilusorio. Quiero decir con esto que me parece una buena bandera política y pedagógica el trabajar a nivel de bases, el trabajar a nivel de pequeñas innovaciones que se puedan generar en las instituciones.

Es decir, apoyar estas experiencias que los docentes van generando y animarlos a realizarlas. Ver en la pequeña innovación el punto de partida para transformar la enseñanza, alentarlos, difundirlos, socializarlos y seguir adelante.

Elisa Lucarelli, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora I del Sistema Nacional de Investigaciones. Es investigadora asesora del Programa de Investigación Estudios sobre el Aula Universitaria en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la UBA, del cual fue creadora en 1985 y directora. Es profesora de posgrado en la Universidad Nacional de Rosario, en la Universidad Católica de Santa Fe y en la Universidad Tecnológica Nacional, en las regionales de Buenos Aires, Pacheco y Tucumán. En el exterior: Universidad de la República de Uruguay; en la Unisinos, Brasil; en la Universidad de Guadalajara, México y en la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

elucarel@gmail.com

Maria José Batista Pinto Flores, doctora en Educación por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), donde actúa como profesora adjunta de Didáctica en la Faculdade de Educação (FaE). Es investigadora del Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais –Game (Grupo de Evaluación y Medidas Educativas) de la FaE-UFMG y del Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Leped (Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Didáctica y Formación de Profesores) de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

mariafloresufmg@gmail.com

Recebido em 25 de agosto de 2019

Aprovado em 18 de novembro de 2019

reserhas

Inovação na universidade e o papel da assessoria pedagógica

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Ligia Bueno Zangali Carrasco

BROILO, Cecília Luiza. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. 264 p.

O livro *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*, escrito por Cecília Luiza Broilo, trata da tese de doutorado da autora, que realizou sua pesquisa por meio da análise da atuação pedagógica das assessorias junto ao trabalho de docentes universitários em três países. A referida obra produziu uma poderosa reflexão acerca da formação pedagógica do docente universitário e da atuação do assessor pedagógico como coparticipante da dinâmica formativa nos espaços institucionais.

Com apresentação de Denise Leite (orientadora da tese) e prefácio de Isabel Alarcão (orientadora de Cecília em Portugal), o livro apresenta uma pergunta central: a ação de assessoria dentro das universidades qualifica e/ou (con)forma o trabalho docente?

Denise Leite indica, em sua apresentação, que a pesquisa foi realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), do Brasil, na Universidad de La República (Udelar), do Uruguai, e na Universidade de Aveiro (UA), de Portugal. Explica, ainda, que a autora possui larga experiência na área, pois atuou profissionalmente como assessora pedagógica.

Já Isabel Alarcão, ex-vice-reitora da UA, traz um breve panorama das transformações na universidade que ocorreram por diversos fatores, entre eles a grande expansão que, em sua opinião, apesar de ser algo positivo, trouxe novas realidades, as quais exigem adaptação. Explica que, como as universidades são instituições por natureza conservadoras, acabam alimentando resistência às mudanças.

Ao explicitar o motivo da escolha do título da pesquisa, a professora Isabel destaca que o foco foi causar reflexão e questionamento sobre o entendimento acerca

do ato de formar professores. Para a autora, essa reflexão é fundamental, pois manifesta a urgência de que as universidades criem espaços de ressignificação docente para atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na gestão acadêmica.

Sob a perspectiva de análise do contexto universitário e da correlação com o âmbito pedagógico, é palpável a ideia de que a competência profissional na área de atuação do professor universitário é algo importante e de grande valor, mesmo que seja determinada institucionalmente a exigência de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado.

É nessa direção que a ideia de profissão e profissionalização da docência toma força e acaba por ser, para a autora, o rumo da pesquisa que se dá no contexto do trabalho docente, pensando mais especificamente na formação pedagógica. Nesse sentido, as ações institucionais que vêm acontecendo, tanto no contexto brasileiro quanto no internacional, devem ter como pilar a busca da construção identitária dos professores que precisam constantemente ressignificar suas ações pedagógicas mediante um processo de desenvolvimento profissional, via assessorias.

Broilo (2015) menciona no texto que, em 1991, em um congresso na Espanha denominado *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*, houve um grande debate acerca da formação pedagógica do docente universitário. Além de discutir as concepções de docência e de formação desse profissional, Dalceggio (1993 *apud* Broilo, 2015, p. 37) afirmou que identificou na Universidade de Montreal um importante trabalho de formação e aperfeiçoamento pedagógico do docente. Nessa experiência, as ações estavam atreladas à avaliação institucional como uma “consequência lógica da avaliação do ensino”. No entanto, conclui que as experiências demonstram que “as atividades de avaliação do ensino não serão verdadeiramente eficazes se não forem acompanhadas por medidas, especialmente de valorização do ensino e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores” (Broilo, 2015, p. 37).

Em nosso País, com apoio em Masetto (1998), a autora afirma que “os cursos de Ensino Superior no Brasil vêm se caracterizando cada vez mais pela fragmentação do saber e das qualificações profissionais, concentrando-se na formação específica de seus profissionais” (Broilo, 2015, p. 38). Ressalta o fato de que ainda é problemática, no contexto brasileiro, a correlação entre a avaliação de ensino e o trabalho docente de qualidade, no ato educativo de saber ensinar.

Cecilia Broilo segue pontuando diversos estudos – Cunha e Leite (1996); Cunha (1997); Cunha (1998); Scheibe (1987); Bernstein (1990) –, que mostram que os conhecimentos e saberes pedagógicos são pouco valorizados pela docência universitária e que o currículo é visto de maneira enviesada, colocando a imensa inquietação no sentido de buscar uma tomada de consciência de que “ser professor universitário significa antes de tudo ser professor, e ser professor significa relacionar-se e envolver-se de forma pedagógica com o ensino” (Broilo, 2015, p. 42).

Por outro lado, a autora alerta que, apesar de não ter delimitada a formação para a docência legítima, o professor universitário muitas vezes valoriza seu *status* profissional na área em que se formou (médico, engenheiro, bioquímico), desconsiderando a necessária aprendizagem que deve vivenciar para se tornar um docente qualificado. É pertinente que procuremos problematizar a reflexão sobre o

papel dos assessores, que necessitam urgentemente buscar igualmente sua identidade como profissionais que devem possuir carga teórica e metodológica de peso nas diferentes áreas de conhecimento para conseguirem, de fato, auxiliar os professores na ressignificação de suas práticas.

A autora analisou os processos formativos das universidades pesquisadas a partir das avaliações externas pelas quais essas universidades passaram.

No Brasil, com o início dessas avaliações por meio do “Provão”, foi possível detectar a necessidade de melhorar os processos formativos junto aos professores. Já em Portugal, os fatores que têm desencadeado uma maior preocupação com a formação do docente universitário, além da avaliação, são: o financiamento, o processo de acreditação dos cursos e as orientações da Declaração de Bolonha. Em todas as universidades pesquisadas, há o fato da expansão de vagas, o que muda o perfil dos estudantes nesses locais. Assim, é fundamental repensar os processos de ensino e de aprendizagem na universidade.

No Uruguai, na Universidad de La República, a autora teve a oportunidade de acompanhar a Comissão Setorial de Ensino, que desencadeava ações pedagógicas e acompanhava o trabalho docente e que muito contribuiu para melhorar a formação do professor.

Em Portugal, na Universidade de Aveiro, mesmo não havendo um setor específico de assessoria pedagógica, há o Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e o de Ciências da Educação, os quais promovem programas e projetos para atender às necessidades formativas. Dessa forma, há investimento institucional para a organização de projetos pedagógicos.

A autora acredita que deva acontecer na universidade forte investimento no setor de assessoramento pedagógico, levando-se em consideração as especificidades dos diferentes campos de conhecimento e o envolvimento das propostas formativas com as capacidades humanas e técnico-profissionais específicas. Retoma a tentativa de Boaventura Souza Santos (1975) de repensar a universidade, onde ele destaca a importância da democratização pedagógica e administrativa para que a instituição realmente possibilite “a produção de conhecimento, a formação de profissionais e o desenvolvimento de novos pesquisadores” (Broilo, 2015, p. 53-54).

A obra retoma a questão da pedagogia universitária, lembrando que não há uma pedagogia, mas diversas pedagogias e que é por meio desse campo de conhecimento que se pode desenvolver um novo olhar para o processo de ensinar e de aprender. Assim, o estudo analisa a atuação das assessorias pedagógicas como meio de qualificar o ensinar e o aprender na universidade, pontuando que no Brasil há várias universidades que possuem setores pedagógicos para acompanhamento dos processos voltados ao ensino na instituição.

Explicando sua metodologia de pesquisa, a autora afirma que seu estudo foi desenvolvido sob a perspectiva qualitativa e que se baseou em Franco (1998) para elaborar as categorias de análise, elaboração essa efetuada *a priori* e *a posteriori*, de acordo com o referencial teórico e com sua experiência profissional na área pedagógica. Em seguida, incluiu outros elementos a partir das entrevistas e das leituras realizadas no decorrer da coleta de dados. Assim, as dimensões de análise foram definidas: a) professores universitários – quem são e o que fazem em seus espaços institucionais; b) saberes profissionais – pedagógicos, formação profissional,

curricular e experiência; c) inovação pedagógica como prática de construção de conhecimento; d) atuação pedagógica.

A partir dessas dimensões, a autora levanta sete categorias que nos levam a uma reflexão importante:

- 1) *Professores como intelectuais públicos e formativos* – a reflexão sobre o docente como sujeito público, comprometido com os aspectos sociais e com os paradigmas emancipatórios, destaca-se nessa categoria. Nela também se expressa a necessidade de que as assessorias pedagógicas institucionais invistam fortemente no empoderamento de seus professores como docentes intelectuais historicamente situados.
- 2) *Construção dos conhecimentos e dos saberes pedagógicos dos professores* – essa perspectiva se direciona à constituição dos saberes e à construção do conhecimento dos docentes sobre a prática pedagógica. Entretanto, a autora salienta que essa construção se dará, de fato, quando os professores exercerem plenamente sua autonomia nas trajetórias profissionais. Para tal, é papel dos assessores pedagógicos subsidiarem os docentes com aportes teórico-conceituais e pedagógicos.
- 3) *Inovação pedagógica na educação universitária* – nesse caso, a inovação é compreendida como “um processo descontínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino e na aprendizagem ou como uma transição paradigmática, em que ocorre uma reconfiguração de saberes e poderes” (Leite, 2002, p. 49 *apud* Broilo, 2015, p. 87). A inovação pedagógica deve estar fortemente vinculada à proposta formativa dos cursos nos quais os professores estão envolvidos, exigindo que sejam protagonistas ao pensar e ao executar tais propostas.
- 4) *Interdisciplinaridade como possibilidade para inovação pedagógica* – essa categoria traz reflexões sobre a interdisciplinaridade como um exercício epistemológico e uma alternativa de inovação educativa. A interdisciplinaridade deve ser compreendida nas diferentes áreas de conhecimento, assim como nas práticas docentes (metodologia interdisciplinar) ao serem desencadeadas.
- 5) *Sala de aula como espaço de ruptura com o ensino tradicional* – nessa categoria, há um olhar sobre as relações existentes dentro e fora desse espaço. Há pertinência nessa colocação, entendendo o espaço de aula como um território de intervenção do pensar e do fazer cidadão.
- 6) *Autoinvestigação em uma abordagem reflexiva e construtiva* – fundamentando-se em Schön (1992) e Zeichner (1993), traz a ideia do professor como um profissional prático-reflexivo que constrói seus conhecimentos e saberes docentes a partir da reflexão sobre a ação. Tem o intuito claro de ressignificação de suas práticas e de seus saberes.
- 7) *Reconceituação da supervisão de atuação pedagógica na universidade* – a concepção de supervisão deve ser entendida como um ato propulsor de ideias e ações docentes e não como um olhar punitivo ou fiscalizador por parte dos assessores. Não basta importar a ideia da supervisão contida no âmbito da educação básica para o ensino superior. É preciso reconhecer as especificidades da formação acadêmica e organizar os espaços

institucionais de formação continuada, levando sempre em conta os desafios, dilemas e superações que emergem no exercício profissional de quem está frente a frente com os alunos, com a realidade, com o conhecimento e com o mundo do trabalho.

A autora traz, a partir das análises das entrevistas realizadas nas três universidades e contando com sua vasta experiência no campo da formação docente pedagógica, as seguintes considerações:

- Muitas instituições têm realizado ações pedagógicas inovadoras, buscando novos caminhos de atuação no sentido de romper com o ensino tradicional e tornar a educação mais significativa. No entanto, ainda existe muita dificuldade de compreensão acerca da importância do trabalho pedagógico na universidade, seus espaços institucionais de formação continuada e principalmente sobre a concepção e atuação profissional que os assessores precisam assumir para que possam efetivamente contribuir com a qualificação do trabalho pedagógico.
- É fundamental a existência de um setor pedagógico nas universidades que trabalhe na direção da formação docente, como apoio, parceria. Para que “haja inovação efetivamente como prática de construção de conhecimento, a fim de recuperar a prática centrada na aprendizagem [...] rompendo com a repetição e a reprodução dos conhecimentos” (p. 238).

É possível concluir que as inovações pedagógicas podem ressignificar a ação do professor desde que existam mudanças paradigmáticas em relação à compreensão de conhecimento que impacta sua profissionalidade docente. Também as inovações podem impactar a forma como os professores se apropriam de suas experiências, sempre que suas intervenções teórico-metodológicas estiverem acompanhadas de reflexões e significâncias. Nesse caso, as assessorias pedagógicas representam um papel importante no trabalho conjunto e de respeito às singularidades e sincronicidades inerentes às diferentes áreas de conhecimento.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 79-94.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araquara, SP: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DALCEGGIO, P. La formación pedagógica de los profesores de la enseñanza superior: informes sobre actividades de formación pedagógica durante los últimos años. In: LORENTE, L. M. L. *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia, Espanha: Servei de Formació Permanente, Universidad de Valencia y C.I.D.E., Ministério da Educação y Ciencia, 1993. p. 31-64.

FRANCO, M. E. D. P; WITTMANN, L. C. *Experiências inovadoras/exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras*. Brasília: Inep, Fundação Ford, Anpae, 1998. 115 p. (Série Estudos e Pesquisas, Caderno nº 5).

LEITE, D. Innovaciones em la educación universitaria. In: CONTERA, C. *Primer foro innovaciones educativas em la enseñanza de grado*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de La República, 2002. p. 45-53.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

SANTOS, B. S. *Democratizar a universidade: universidade para quê? Para quem?* Coimbra, Portugal: Centelha, 1975. (Estudos Nosso Tempo, 5).

SCHEIB, L. *Pedagogia universitária e transformação social*. 1987. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1987.

190

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa Professores, 1993.

Maria Antonia Ramos de Azevedo, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é vice-diretora do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro, onde é professora na área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Geppu/Unesp).
maria.antoniam@unesp.br

Ligia Bueno Zangali Carrasco, mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro e doutoranda em Educação na mesma universidade, é diretora de escola na rede municipal de ensino de Rio Claro e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (Geppu/Unesp).
li_carrasco@yahoo.com.br

Recebido em 23 de julho de 2019

Aprovado em 12 de agosto de 2019

Inovação e protagonismo na universidade

Sheila Fagundes Goulart

Doris Pires Vargas Bolzan

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p.

O filósofo espanhol Francisco Imbernón lançou, em 2012, a obra *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*, cuja temática é a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em instituições de ensino superior. O autor busca alternativas ao modo tradicional de transmissão do conhecimento acadêmico e social ao apresentar sua argumentação acerca do aprimoramento da educação realizada nessas instituições. Ele prescreve um caminho a ser trilhado pelo professor universitário, a fim de que consiga transformar a aula “transmissora de conhecimento” em uma aula “magistral”, incentivando a participação dos alunos nas propostas de seu trabalho pedagógico.

Ao longo dos 19 capítulos, Imbernón nos leva a visualizar a importância dos métodos e das técnicas para a qualificação do processo de ensino desenvolvido nas universidades. O autor pontua a necessidade de uma mudança no sentido da transmissão de conhecimentos acadêmicos e sociais, exigindo que o estudante assuma o protagonismo deste processo ao realizar uma aprendizagem “ativa”. Nessa direção, percebemos três focos convergentes, que são priorizados para a inovação do ensino: o primeiro está na aula expositiva e na importância em torná-la “magistral”; o segundo apresenta o estudante como um “ser” capaz de mobilizar a prática docente; e o terceiro, por fim, trata da formação e do desenvolvimento profissional do professor. Aqui podemos afirmar que a organização do ensino implica um evidente compromisso com a aprendizagem, uma vez que o reconhecimento das demandas da dinâmica pedagógica pode favorecer os processos de aprender dos estudantes.

Partimos do ponto em que Imbernón lança a hipótese de que o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem os torna capazes de consolidar conhecimentos de forma significativa. Assim, a aprendizagem passiva apontada pelo autor – cujo centro do processo é o professor – precisa transformar-se em aprendizagem interativa, na qual o estudante assume também o protagonismo no ensino, colocando-se como participante cooperativo na aula ministrada pelo docente.

Para que esse processo de ensino se torne significativo, o professor precisa se desprender da ideia de que o domínio científico do conteúdo que oferta garante uma aula expositiva ou magistral capaz de levar o estudante a estabelecer relações entre o que aprende na universidade e os desafios do mundo na contemporaneidade. Assim, uma aula expositiva permite a interação entre alunos e destes com seus professores. Esse processo interativo e mediacional é capaz de promover a interlocução no espaço pedagógico, motivando-os a trabalharem e a refletirem sobre os conteúdos desenvolvidos, de modo que suas competências e suas habilidades sejam aprimoradas ao extremo. Nesse modelo de aula proposto pelo autor, a argumentação e a explicação são componentes de destaque. A argumentação, segundo Imbernón, é um modo de explanação do conteúdo científico que pode levar o estudante a alcançar saberes distintos daqueles que tinha, chamados, comumente, de conhecimentos prévios. Tais conhecimentos se desenvolvem juntamente com os conhecimentos atitudinais e procedimentais. A explicação, por sua vez, pode ser considerada como a forma “adequada” de argumentar, ou seja, ela é a própria didática. Nesse sentido, podemos afirmar que a relação conteúdo e forma constitui-se em duas faces do processo de ensino.

Com início, desenvolvimento e conclusão, a aula expositiva rompe com a inércia estabelecida pela visão de uma atividade transmissora de conhecimento. Por meio de perguntas, exemplos, mudanças de assunto, recursos variados, o professor estabelece uma relação de reciprocidade com os estudantes. O início de uma aula magistral deve apresentar elementos que envolvam os estudantes, despertando-lhes o interesse sobre o assunto que ainda não conhecem ou dominam. Para que tenham o desejo de apropriar-se do conteúdo a ser trabalhado e, também, para que organizem a temática a ser desenvolvida, os estudantes precisam ser mobilizados a se envolverem nas atividades de ensino propostas pelo professor. Este, por sua vez, tem a incumbência de inquietar o aluno por meio de questionamentos e problematizações, despertando a curiosidade e a imaginação necessárias ao processo de aprendizagem. Nessa primeira etapa, Imbernón desenvolve os conceitos de retroação positiva ou descritiva, retroação avaliativa e efeito primazia como elementos orientadores da estruturação inicial da aula. Ao destacar esses conceitos, leva-nos a refletir sobre a importância de valorizarmos o estudante, colocando-o como corresponsável pelo êxito da sua formação, pois um modo de organização que faz o estudante interessar-se pelo processo de aprendizagem resulta no reconhecimento da necessidade de construir novos saberes acadêmicos e sociais.

O desenvolvimento de uma aula é considerado a parte central de todo o processo. Nesse momento, o professor precisa estar atento a sua turma, uma vez

que é necessário considerar o tempo e o modo como cada estudante se mobiliza para aprender. Além disso, ao apontar possibilidades de elaboração do conhecimento, cria condições para que o grupo compreenda o assunto tratado, tendo nas atividades um suporte para seu trabalho. Por fim, o encerramento da atividade precisa ser realizado com tranquilidade e sintetizar o que foi trabalhado na aula magistral.

Ainda no primeiro foco, há pequenos capítulos que problematizam as normas de conduta adotadas por professores, destacando a aula expositiva como um processo de comunicação que existe em função da relação professor-estudante. Há também a definição de pautas para a elaboração de um roteiro de aula. A primeira pauta apontada por Imbérron é a “análise da situação de comunicação”, que incide na observação do contexto em que a aula magistral será desenvolvida; já a segunda, chamada de “delimitação do tema e coleta de informações”, consiste na delimitação do assunto a ser trabalhado e na busca por dados que auxiliem em seu desenvolvimento. Por último, o autor destaca que, para a “elaboração do plano” de aula, é necessário refletir acerca do que queremos que os estudantes aprendam, sobre o quanto eles podem aprender e como podemos facilitar essas aprendizagens.

Em nossa categorização, pontuamos o papel do estudante como o segundo foco tratado por Imberón. Nos capítulos que compõem a metade da obra, o autor explicita as estratégias para a participação dos alunos em sala de aula, o trabalho em grupo como uma possibilidade metodológica e o estudante como mobilizador do trabalho docente. Esses pontos fomentam a ideia de que as instituições de ensino superior devem primar por aulas nas quais as competências e as habilidades sejam desenvolvidas em detrimento da memorização e da repetição mecânica. Cabe salientar que, segundo o autor, não há modelos metodológicos bons ou ruins, mas práticas de sucesso ou não, realizadas com base em determinado modelo. Nesse sentido, o que importa são as concepções de ensino e de aprendizagem de cada professor. Portanto, o docente precisa revisitar suas concepções a respeito da formação para propor aulas motivadoras, capazes de incentivar a criatividade e a autonomia do estudante. Outro aspecto que precisa ser considerado nesse processo é a perspectiva de inovação pensada a partir da transformação dos modelos tradicionais de ensino, potencializados pelo acesso à tecnologia da informação e da comunicação desenvolvidas na educação superior.

Nesse contexto, não há como o professor reproduzir as mesmas condições e nuances de um ensino tradicional, uma vez que a condução do processo educativo não é unilateral, ou seja, ela acontece como consequência das relações estabelecidas entre todos os seus envolvidos. Logo, para que o estudante assuma o protagonismo do processo formativo é necessário, além do empenho do professor, que ele deseje e, também, se reconheça como capaz de autoformar-se. Cabe a ele construir sua autonomia, neste caso, desprender-se do aval docente, para elaborar saberes a partir de suas necessidades, tornando-se responsável pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

No terceiro foco delineado, tratamos do desenvolvimento profissional docente. Para Imberón, o conceito de desenvolvimento profissional não pode ser confundido com o de formação permanente, uma vez que este se dá pelas experiências vividas

no contexto laboral e pode possibilitar ou não o progresso na vida profissional dos professores. Ao qualificar sua prática pedagógica, revistar suas crenças e aprimorar os conhecimentos relativos à docência, o professor colabora para o seu progresso profissional e, ainda, coopera para o desenvolvimento coletivo das instituições de ensino nas quais atua. Além disso, o autor registra que o conceito de inovação é uma mistura de “formação e contexto”, logo é preciso que o docente perceba a formação permanente como um elemento dinâmico, que resulta em melhorias sociais, capazes de estabelecer novos modelos relacionais.

Portanto, para que o professor possa contribuir para as mudanças necessárias à inovação do ensino e da aprendizagem, é preciso que busque alternativas para a sistematização qualitativa do trabalho, ampliando as possibilidades de produzir inovações, mobilizando, assim, as concepções docentes sobre esses processos. Nessa perspectiva, a obra de Imbernón leva-nos a compreender que a educação deve estar intimamente relacionada às mudanças e aos incrementos do contexto social. Logo, o professor precisa transformar sua prática docente, colocando-se como profissional capaz de produzir conhecimento com os estudantes, aberto às novas tecnologias e ao modo de ser e de estar dos demais sujeitos do processo educativo.

A contribuição do autor não marca profícua expressão na área da inovação do ensino e da aprendizagem. Entretanto, ele apresenta de forma bastante didática diretrizes aos professores universitários, que podem contribuir para a qualificação das atividades desenvolvidas na educação superior. Isso porque a qualidade de uma instituição depende das formas de organização do trabalho pedagógico e da sua repercussão no contexto sociocultural dos estudantes. Para que se estabeleça um processo formativo que resulte no desenvolvimento do professor, seja no âmbito pessoal, seja no profissional, é preciso romper com a visão linear da prática educativa. Observamos que a obra de Imbernón apresenta diretrizes nada complexas, cabendo ao professor universitário aproveitá-las como possibilidade de tornar seu trabalho dinâmico e mobilizador do outro.

Com a intenção de mostrar a importância de desenvolver processos metodológicos que contribuam para a qualidade do ensino e da aprendizagem promovido nas universidades, Francisco Imbernón leva-nos a perceber que é necessária uma mudança epistemológica nos modelos de formação. É imperativo transformarmos os processos acadêmicos, em que a transmissão dos conhecimentos, a memorização e a prática unilateral levam ao posicionamento passivo de estudantes. A construção de uma aula unitária, na qual o professor dirige seu discurso ao grupo, como unidade, já não tem mais espaço. A possibilidade de avançarmos em direção a uma atividade pautada em perspectiva relacional, na qual estudantes e professores protagonizem os processos de ensinar e de aprender, é a chave de uma dinâmica pedagógica mais eficiente e exitosa, capaz de favorecer a inovação da aula universitária.

A clássica obra de Imbernón problematiza o campo da formação de professores e serve de possibilidade para redefinirmos ações de formação continuada, focando na importância de um desenvolvimento profissional docente marcado por processos auto e interformativos.

Sheila Fagundes Goulart é doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

sheilafgoulart@gmail.com

Doris Pires Vargas Bolzan é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia do Ensino (PPGE/CE/MEN) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

dbolzan19@gmail.com

Recebido em 22 de julho de 2019

Aprovado em 22 de setembro de 2019

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre inovação pedagógica no ensino superior

Karla Leonora Dahse Nunes

199

ARAÚJO, Raul; BELIAN, Rosalie. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 387-400, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651698>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Os resultados de pesquisa realizada com 206 professores respondentes, de um total de 2.200, da Universidade Federal de Pernambuco, são apresentados com o objetivo de conhecer o que os docentes compreendem por prática pedagógica inovadora no ensino superior. A abordagem contempla discussão entre: modelos pedagógicos tradicionais ou conservadores e modelos pedagógicos emergentes; transmissão e construção do conhecimento; usos das tecnologias de informação e comunicação como subsidiárias na integração dos diversos saberes auxiliando a interdisciplinaridade, potencializando a articulação entre teoria e prática por meio de simulações, e como facilitadoras do desenvolvimento da autonomia dos educandos. Discute-se também sobre os desafios da quebra de modelos cristalizados que permitiriam aos educandos sair da condição de receptores de conhecimentos transmitidos para a de seres ativos, com autonomia e liberdade para criarem seu próprio caminho em busca de uma aprendizagem profunda e significativa. Dentre os resultados observados, constatou-se que 53,59% dos docentes pesquisados se referem à inovação pedagógica como a aplicação de métodos e técnicas de ensino que estimulam a aprendizagem dos alunos e que os situam no centro do processo de ensino e aprendizagem, em contraposição ao docente como detentor do saber.

FERREIRA, Robinalva. *Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios*. 2017. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7821>>. Acesso em: 15 out 2018.

Pesquisa realizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), localizada no município de Criciúma. A análise concentrou-se no Programa Institucional de Formação Continuada na intenção de compreender os meandros do processo de formação dos professores acerca da adoção de metodologias ativas para a formação de estudantes, entendendo-as como práticas inovadoras. Contudo, essas práticas na aula universitária dependem da mudança de, no mínimo, dois aspectos – técnico e humano –, sendo que os componentes técnicos se referem à estrutura da situação didática, por exemplo, conteúdos, estratégias e propósitos, e os componentes humanos são as funções do professor e dos estudantes. O professor é o sujeito principal na definição das práticas de ensino e na inovação das aulas, contrapondo a ideia de que é mero executor de propostas externas à situação. Desse modo, como protagonista da inovação, ele deve levar em consideração as infinitas possibilidades de configurações de cenários e ambientes potencializadores e estimulantes de aprendizagem.

200

FRANCO, Marco Antônio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; TORISU, Edmilson Minoru. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1320-1333, set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/11646/7588>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Para verificar se as novas propostas educacionais representam um caminho viável para a construção de uma universidade inclusiva, os autores abordam as formas como elas têm sido compreendidas e implementadas. A perspectiva da inovação pedagógica é elencada como mudança paradigmática em cuja essência residiriam concepções e ações de inclusão. Os dados analisados foram coletados em diferentes setores da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), como Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) e Núcleo de Apoio Pedagógico, concentrando atenções no Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior. A intenção foi a de compreender como as ações institucionais de apoio aos estudantes com deficiência dos cursos de graduação, a formação continuada dos professores e o atendimento promovido por meio de projeto de ação extensionista, desenvolvido no curso de Pedagogia com a proposta de formação inicial e continuada, contribuíram para o fortalecimento de uma postura inovadora e inclusiva na universidade.

LEAL, Rafaela Esteves Godinho. *Dispositivo de inovação no ensino superior: a produção do docentis innovatus e discipulus iacto*. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/dispositivo-de-inovacao-no-ensino-superior-a-producao-do-docentis-innovatus-e-discipulus-iacto/>>. Acesso em 10 jan. 2019.

Análise do crescimento das universidades federais entre os anos de 2003 e 2012 e das legislações referentes ao ensino superior que permitiram tal expansão, com o objetivo de discorrer sobre o modo como os professores têm se desdobrado em múltiplas atividades para além do ensino. No âmbito internacional, o processo de Bolonha que, por meio de toda uma produção discursiva, também circulou no Brasil, pretendeu mudar o paradigma da transmissão do conhecimento para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, em que a aprendizagem ganha centralidade em detrimento do ensino. Fato é que tais discursos engendraram demandas para a atuação na docência universitária: maior investimento no planejamento e na didática; ampliação das funções tradicionais da docência, por exemplo, a integração de atividades como a produção de material didático de apoio às atividades de ensino não presenciais; coordenação de disciplinas com outros colegas; supervisão de atividades de ensino-aprendizagem em outros contextos formativos; e incorporação de tecnologias digitais nas atividades presenciais e não presenciais nas instituições de ensino superior. A essas demandas somou-se o discurso de inovação nas práticas educativas, que adquiriu *status* de verdade e passou a ser divulgado como forma de melhorar a qualidade do ensino superior. E, assim, os professores passaram a ser convocados a se tornarem inovadores.

201

MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKI-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-27, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/22460/16391>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Realizada entre 2008 e 2014, a pesquisa estudou como se dá a constituição e formação do corpo docente para projetos inovadores exitosos, em uma instituição superior privada, no estado de São Paulo. A instituição estabeleceu como meta a criação de um curso de Direito para formar profissionais formuladores de políticas públicas, e um currículo cujo foco assinalasse o rompimento com a chamada perspectiva enciclopedista do ensino jurídico. Para a proposição e a implementação de um projeto inovador, contou-se com professores menos individualistas na prática pedagógica e que tinham por hábito dinamizar seu trabalho com metodologias ativas.

O projeto do curso de Direito concebeu um professor com postura profissional diferenciada e expandida, extrapolando a visão de um docente do ensino jurídico tradicional. A seleção dos docentes priorizou a contratação de jovens doutores que estivessem dispostos a estudar, refletir e reconstruir caminhos para o ensinar e aprender. Além disso, o curso optou pela introdução do Coordenador de Metodologia para acompanhar, subsidiar e auxiliar professores novos e veteranos, promovendo ações de aprendizagem contínua no ambiente educacional por meio de encontros semanais e semestrais dos docentes. Dentre as ações adotadas, o professor deveria realizar uma defesa pública de seu plano de ensino em metodologias ativas, cabendo aos colegas a colaboração e crítica para o aperfeiçoamento dele. Desse modo, os docentes poderiam se converter em profissionais capazes de participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança.

MORÉIS, Andréia. Inovação científica, tecnológica e pedagógica: avanços da educação superior. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 176-192, jan. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648641>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Entrevistas realizadas com estudantes de cursos de Pedagogia na modalidade a distância tiveram o objetivo de investigar a incorporação de inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas nos currículos e práticas desses cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Nas entrevistas, elencou-se como diferencial inovador o fato de os cursos diversificarem o uso de recursos tecnológicos e pedagógicos, guias didáticos, atividades em grupos, vídeos, fóruns, *chats* etc., que, na opinião dos alunos, contribuíram para a qualificação das práticas docentes e para a autonomia nos processos de aprendizagem. O uso contínuo das tecnologias da informação e comunicação permitiu o compartilhamento de experiências, a socialização de saberes em rede, possibilitando a apropriação de conhecimentos, o que propiciou um avanço sobre as fronteiras dos espaços físicos de ambas as universidades pesquisadas.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA BERAZA, Miguel Angel; SOUZA, César Vinícius. Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-134, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30492>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

Considerando que ensinar é um arranjo intencional de situações apropriadas para que ocorra a aprendizagem, tal qual acontece em uma coreografia no mundo da arte, o termo é utilizado metaforicamente. A lógica da coreografia permite proporcionar um espectro quase infinito de possibilidades de configuração de cenários e ambientes estimulantes de aprendizagens. São apresentadas duas experiências

na educação superior em que os cenários foram propostos de forma a promover coreografias didáticas que potencializassem aprendizagens profundas e significativas, nas quais os professores precisassem antecipar as aprendizagens necessárias para seu aluno e definir as estratégias mais adequadas para fomentar as operações cognitivas, motoras e afetivas fundamentais para essas aprendizagens.

SALES, Shirley Rezende; LEAL, Rafaela Esteves Godinho. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-24, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650710>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

A composição híbrida entre práticas analógicas e práticas digitais para o currículo escolar tem sido definida como ciborguização curricular. Observa-se uma espécie de desajuste entre os estudantes, a escola como instituição operacionalmente envelhecida e os professores. Assim, para que possam lidar com esses novos alunos, é necessário incorporar a ciborguização já nos cursos de formação docente. A pesquisa com 150 licenciandos do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais, foi desenvolvida em 2014 com o objetivo de promover *uma* ruptura paradigmática de um dos pontos do tripé que sustentam a prática educativa. Se os docentes continuarem reproduzindo processos tradicionais de ensino-aprendizagem, as demandas da geração de estudantes ciborgues não serão contempladas, e os currículos petrificados permanecerão não acompanhando as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas. A experiência relatada é inovadora porque atribui valor à relação entre tecnologias e currículo, possibilitando aos professores ainda em sua formação inicial se apropriarem e utilizarem das tecnologias digitais também em suas futuras práticas de ensino.

203

Karla Leonora Dahse Nunes, doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desempenha na Unisul, desde 2005, a atividade de assessoria pedagógica nos cursos da UnA Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços. Atuou nas modalidades presencial e a distância em todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e, também, da educação superior: graduação, pós-graduação, extensão.

karla.leonora@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2976-4587>

Recebido em 29 de julho de 2019

Aprovado em 12 de agosto de 2019

**avaliadores
ad hoc 2019**

Adolfo Hickmann
Adriana Albuquerque
Alexandre Azevedo
Alexandre Simões Pilati
Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Ana de Figueiredo da Costa
Ana Elisa Ribeiro
Anderson Nunes da Mata
Benedita Almeida
Benoni Pereira
Carmo Thum
Celdon Fritzen
Célia Nunes
Célia Sebastiana Silva
Christianne Cavalcante
Claudia Martinez Munhoz
Cristovam Alves
Daisy Silva
Dalva Alves Godoy
Daniela Segabinazi
David Costa
Eliana Yunes
Eugênia Magnólia Fernandes
Emerson de Pietri
Fabrício Sampaio
Fatima Dias
Fernando Rodrigues Oliveira
Gabriele Greggersen
Grazielle Valim
Helciclever Vitoriano
Helen de Oliveira
Iara Bonin
Isabelle de Luna Alencar Noronha
Jane Bittencourt
Janssen Felipe Silva
Jéferson Dantas
Joana Ribeiro
Jonathas Chaguri
Josiley Francisco Souza
Larisse Pinheiro
Losana Prado
Luiz Antonio Senna
Lys Dantas
Mari Forster

Maria Inêz Araujo
Maria Sampaio
Maria Cristina Bezerra
Marcia Moraes
Maria Gonzaga de Souza
Maria Ribas
Maria Rita Avanzi
Maria Santana Camargo
Maria Zélia Versiani Machado
Mariangela Abrão
Mário de Almeida Bezerra
Marilu Oliveira
Marli André
Marta Andrade Lima
Neilton Silva
Neuci Schatten
Neusa Diniz
Ocimar Alavarse
Odaléa Vidal
Ormezinda Ribeiro

Osmar Hélio Araújo
Patrícia Trindade Nakagome
Rafael Batista de Sousa
Renata Barros
Renato dos Santos
Rosa Barbosa
Salua Cecilio
Sara Sousa
Sergio Gomide
Sislândia Ferreira Brito
Sonia Regina Mendes Santos
Suammy Priscila Rodrigues Cordeiro
Tânia Cabral
Tânia Magalhães
Tiago Andreeta
Ulysses Teixeira
Valeria Ascenção
Vânia Alves
Wagner Araújo
Wilson José Flores Júnior

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)

- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO