

2ª PARTE

Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes

*Maria Isabel da Cunha (Unisinos)**

*Beatriz Atrib Zanchet (UFPel)***

Resumo

Pesquisas têm procurado compreender como os saberes docentes se constituem na prática profissional e se os mesmos significam inovações, entendida como uma ruptura epistemológica. Por meio de uma investigação envolvendo duas universidades brasileiras, tomando oito Cursos de Graduação como espaço prioritário de estudo, procurou-se ampliar esse pressuposto, utilizando-se a metodologia qualitativa de cunho etnográfico. O conceito de inovação, construído com base nos estudos de Sousa Santos (1987; 2000), Lucarelli (2002), Leite (2002) e Cunha (1998; 2000) orientou a reflexão. Os dados obtidos foram analisados no contexto das políticas públicas para a educação superior implantadas no país e indicam que as experiências vivenciadas no campo do currículo e da sala de aula podem ser compreendidas como uma forma de resistência aos processos regulatórios que incidem sobre a docência universitária e sobre os processos de ensino-aprendizagem vividos pelos estudantes e professores.

Palavras-chaves: educação superior; docência universitária. inovações pedagógicas.

* Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, docente do PPGE da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo – RS – Brasil.

** Profa. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, docente do PPGE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel – RS – Brasil.

University classroom and innovations: constructing teaching knowledges

Abstract

Researches tried to understand how teaching knowledges are being constituted in professional practice, and whether they represent innovations, considered as an epistemological rupture. Through a research, involving two Brazilian universities, taking eight undergraduate courses as a priority space of study, we tried to amplify this presupposition using qualitative methodology of ethnographic kind. The concept of innovation, based on the studies of Sousa Santos (1987, 2000), Lucarelli (2002), Leite (2002) and Cunha (1998; 2000), guided our reflection. The data obtained have been analyzed in the context of the public policies for higher education, introduced in the country; and they indicate that the living experiences in the field of the curriculum and the classroom, can be understood as a way of resistance to the regulatory processes, which incide on university teaching and on the processes of teaching-learning lived by the students and professors.

Keywords: higher education; university teaching; pedagogical innovations.

El aula universitaria y innovaciones: construyendo saberes docentes

Resumen

Investigaciones han atentado comprender cómo los saberes docentes se constituyen en la práctica profesional y si los mismos significan innovaciones, entendidas como rotura epistemológica. A través de una investigación involucrando dos universidades brasileñas, tomando ocho cursos de grado como espacio prioritario de estudio, buscamos ampliar ese presupuesto, utilizando la metodología cualitativa de tipo etnográfico. El concepto de innovación, construido con base en los estudios de Souza Santos (1987; 2000), Lucarelli (2002), Leite (2002), y Cunha (1998; 2000), ha orientado la reflexión. Los datos obtenidos han sido analizados en el contexto de las políticas públicas para la educación superior, implantadas en el país,

indican que las experiencias vivenciadas en el campo del currículum y de la sala de clase pueden ser comprendidos como forma de resistencia a los procesos regulatorios que inciden en la docencia universitaria, como forma de resistencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, vividos por los estudiantes y profesores.

Palabras-clave: educación superior; docencia universitaria; innovaciones pedagógicas.

A complexidade do contexto do final do século XX e início do século XXI, marcados pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Procurou-se uma pedagogia que, sofrendo influências desse processo, vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos como primeiro compromisso educativo.

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

O fenômeno da globalização, que se caracteriza pela intensificação das relações sociais que ligam realidades de tal forma que acontecimentos locais são influenciados por outros que acontecem em locais distantes, redundando numa crescente interdependência globalizada nos níveis econômico, político e sócio-cultural. Essa condição atingiu a organização dos estados nacionais, colocando-os em dependência direta da mundialização, fragilizando sua condição de autonomia e de responsabilidade pelas suas políticas internas. Os mercados globais, as organizações políticas supranacionais e a fragmentação cultural que advém da diversidade tornariam, na visão de alguns analistas, a educação cada vez mais um bem de consumo privado e de responsabilidade individual.

Um dos pilares dessa transformação alicerça-se na imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global, visassem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Como lembra Sousa Santos (2000), o dilema consiste em que a validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimentos. “O reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas” (p. 241). O autor alerta para o fato de que esse fenômeno pode redundar num *epistemicídio*, afirmando “que a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem conseqüências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa” (Sousa Santos, 2000, p. 242).

O fenômeno da globalização tem tido importantes impactos na universidade que, por sua própria história e constituição, procurou ser uma instituição global. O advento das novas tecnologias da informação acelerou esse processo que, ao agilizar a transmissão de imagens e informação, favoreceu, também, a mercantilização do conhecimento e da cultura.

Se a natureza da instituição universitária requer o diálogo globalizado, a necessidade de diversificar as fontes de financiamento tem introduzido uma lógica de mercado na gestão dos sistemas de ensino, muitas vezes associada a uma crise do Estado, que não consegue responder às demandas de sustentabilidade da educação superior. Nos países em desenvolvimento esse fenômeno sofre agravantes, tanto pelo crescimento desordenado das populações, como pela dependência histórica do capital internacional.

No Brasil, a expansão do ensino superior pela iniciativa privada alcançou números inéditos nos anos 90. Sustentou esse interesse a possibilidade lucrativa com a educação, explorando nichos e demandas reprimidas da população que poderiam garantir retorno financeiro aos investidores. Na maioria das vezes essa

expansão se deu por meio de instituições que centram suas atividades somente no ensino, em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não se coloca como condição fundamental de funcionamento. Mesmo assim, com baixo custo, representam ameaça na guerra da competitividade, levando as universidades, que enfrentam a complexidade da pesquisa, a procurarem formas de gestão muito próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado, até então alienígenas a esse tipo de instituição.

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

Possibilidades e desafios para os processos de inovação

Ainda frágeis e minoritárias, as inovações que vinham se afirmando no campo acadêmico na perspectiva de ruptura com a lógica prescritiva do conhecimento, enfrentam toda a dificuldade para levar adiante esse processo, em função da presença paradigmática dominante. Já na sua geração carregam o ônus da complexidade dessa iniciativa. Sousa Santos (2000) afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada” (p. 344), pois exige uma subjetividade emergente que envolve ruptura epistemológica e societal. Para o autor, *formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas e vice-versa*, perpassando o conceito de subjetividade, que constitui o grande mediador entre conhecimento e práticas.

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

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Sousa Santos, a “inquietude em energia emancipatória” (p. 346). Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Na afirmativa de Tardif (2002), “é por isso que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação”. Para o autor, “ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos” (p. 132). Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. As formas de avaliação externa, no contexto das políticas avaliativas da educação brasileira nos anos 90, se constituíram um fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defenderam e implementaram um modelo único de qualidade sem, ao menos, discuti-lo na sua condição e contexto. A crítica a esse modelo, mesmo que fundamental, nem sempre tem encontrado energias capazes de fazer vigorar uma perspectiva emancipatória. As preocupações decorrentes dessa dimensão têm estimulado, entretanto, alguns questionamentos: Que saberes precisam ser mobilizados pelos professores para que a visão crítica dos processos regulatórios redunde em movimentos de resistência, em diferentes campos e oportunidades? Como tomar essa realidade como ponto de referência para uma discussão mais sistematizada no interior da universidade? Há espaços para a continuidade de iniciativas emancipatórias, contra a corrente dominante? Como elas se constituem?

Essas questões mobilizaram nossas reflexões e, ainda que possa parecer inicialmente ingênua a compreensão, acreditamos que a resposta à última questão seja predominantemente positiva. Essa condição nos estimulou a levar adiante o processo de pes-

quisa. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade nessa direção é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação que, necessariamente, numa inspiração freireana, precisa estar prenhe de esperanças.

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Sousa Santos (2000), esses podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências.

Esta reflexão quer ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais, mas também uma forma de concentrar energias para a resistência. Quer se alinhar a outros movimentos que reforcem a afirmativa de Sousa Santos (2000) de que a subjetividade emergente é uma subjetividade do sul. Ao fazer essa afirmativa, o autor recupera analogicamente e se contrapõe à idéia eurocêntrica, que afirma o entendimento de que o rumo certo está no norte, de onde vem o uso corriqueiro da expressão “nortear” como sinônimo de colocar no rumo, dar um sentido adequado. Reconhecer o sul, no contexto do hemisfério, como energia inovadora, é estar disposto a legitimar formas alternativas de conhecimento, bem como ousar andar na subjetividade da fronteira.

Na transição paradigmática

a subjetividade navega por cabotagem, guiando-se ora pelo paradigma dominante, ora pelo paradigma emergente. E, se é verdade que o seu objetivo último é aproximar-se tanto quanto possível do paradigma emergente, ele sabe que só ziguezagueando lá poderá chegar e que, mais do que uma vez, será o paradigma dominante a continuar a guiá-lo. Cabotando assim, ao longo da transição paradigmática, a subjetividade de fronteira sabe que navega num vazio cujo significado é preenchido, pedaço a pedaço, pelos limites que ela vai vislumbrando, ora próximos, ora longínquos (SOUSA SANTOS, 2000, p.335).

Nessa perspectiva, é possível acreditar na condição de ruptura com a lógica dominante. Esta condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para seus silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança.

Regulação da docência: contradições e possibilidades na construção de saberes

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

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

Entre outros, alguns foram os méritos dessas reflexões no campo da formação de educadores no Brasil. Ampliou o delineamento dos saberes numa similaridade com os estudos de Nóvoa (1989; 1992), que vinham impactando o campo das pesquisas educacionais no país, analisando a constituição genealógica da docência. Além disso, mostrou que os saberes requeridos para o professor são definidos na relação histórica do papel da escola e da educação nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, estão matriciados numa relação de poder macro-estrutural. Sendo

assim, os saberes variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano.

Em contribuições mais recentes (2001; 2002) Tardif e sua equipe ampliaram, por meio de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando a tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem

que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho.

Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos... bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (2001a, p. 213).

O autor aponta, também, para as dimensões da crise que assola a profissão docente. Menciona, em primeiro lugar, que a crise do profissionalismo é, sobretudo, uma crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas por meio das quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas. “A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e construído localmente” (p. 251). Mais do que conhecimentos advindos da racionalidade técnica, a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc. Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor “dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portadora de imputabilidade” (p. 251), alicerçadas no pilar da regulação, explorado por Sousa Santos (2000).

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

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

Por fim, lembra o autor a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Nos últimos 30 anos, nota-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais têm sido permeados por conflitos de valores para os quais se tem tornado cada vez mais difícil encontrar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores “parecem ainda mais graves nas profissões cujos objetos de trabalho são seres humanos, como ocorre com o magistério” (p. 252).

Os saberes dos docentes do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõem esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas dos alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o

utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira se alia ensino e pesquisa? Que competências é preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? É preciso dar conta do cumprimento do programa de ensino, mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, pode-se garantir conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como é possível contribuir para propostas curriculares inovadoras?

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

O que é um professor de sucesso na Universidade?

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

configurando como um importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes.

Os conhecimentos legitimados para a docência universitária têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e as estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto, as políticas públicas também são definidoras de seus contornos. Essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e movimentos vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados.

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

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

Mesmo que esse processo, que inclui a avaliação, possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para

a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. A relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu. Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. O mais grave, entretanto, é reconhecer que esses processos não são analisados nas suas relações mais amplas, ou seja, articulados com o conceito de Estado.

A compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade precisa ser referenciada em perspectivas mais largas. A rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação.

Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um *ethos* regulatório geral. Ao contrário, como afirma Sousa Santos (2000), sua característica é de “não ser indiferente à diferença” (p. 30). Isso significa que a competência situa-se justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes.

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

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

Um intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceitos de controle e poder. Bernstein (1998) diferencia essas duas dimensões explicitando que “o controle estabelece formas de comunicação legítimas e o poder, as relações legítimas entre categorias” (p. 37). Assim, o poder vincula-se às relações que se instituem na prática pedagógica e o controle refere-se aos dispositivos do discurso pedagógico que regula as mesmas. Como é fácil perceber, para o autor, “a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura” (1990, p. 68). Suas reflexões, aliadas às contribuições de Santos, servem para que se compreenda que o sentido da profissionalidade não é arbitrário, pois sempre revela e contém formas de controle e poder ou, dito de outra forma, de regulação. No caso da educação, essas formas se materializam na prática pedagógica.

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

As práticas inovadoras como possibilidade na construção de saberes docentes: o desafio da pesquisa

A alternativa escolhida para uma intervenção que valorize

a prática pedagógica inovadora do professor foi a pesquisa. Acreditamos que a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a construção de saberes docentes. Isso porque o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo.

Alguns resultados aqui discutidos representam, então, a tentativa de compreender os sentidos que os professores entrevistados, nossos interlocutores, atribuíram aos desafios enfrentados e assumidos nas suas experiências de sala de aula em uma possibilidade de práticas inovadoras. Assumimos nesta pesquisa, o conceito de inovação na perspectiva da ruptura paradigmática. Entretanto, como o desenho da pesquisa não incluía uma delimitação teórica prévia, foi importante coletar, por meio de entrevistas semi-estruturadas, a percepção dos professores sobre o que viviam, suas trajetórias e perspectivas. Foi fundamental, ainda, entender, a partir de suas narrativas, que saberes foram mobilizados para a construção das práticas inovadoras e como eles se constituíram na trajetória dos nossos interlocutores.

Na perspectiva do conceito de inovação, não o isolamos em um padrão, estamos atentas à idéia de que o “grau de dissidência mede o grau de inovação” (Sousa Santos, 1987), mas também não consideramos que uma mudança seja por meios tecnológicos ou de metodologias, se constitua em inovação. Entretanto, há uma sinalização de que certo grau de insatisfação está gerando uma necessidade de mudança no cotidiano da sala de aula, que vem impulsionando em alguns professores uma primeira tentativa de sair de um lugar já demarcado pela prescrição de práticas que se *tornam repetitivas em que os alunos desatentos saem de sala de aula e acabam também contaminando a gente, por isso tenho feito tentativas para chamar a atenção deles.*

A escolha dos Cursos de Graduação obedeceu alguns critérios, tais como: representatividade de diferentes áreas, receptividade dos coordenadores, interesse do curso em participar. Foram envolvidos oito cursos de graduação: Enfermagem, Engenharia Elétrica, Direito, Arquitetura, Licenciatura em Matemática, Publicidade e Propaganda, Gestão e Liderança e Nutri-

ção na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Enfermagem, Matemática e Nutrição da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ambas localizadas no Rio Grande do Sul.

Tanto com os coordenadores dos cursos como com os professores foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Em muitos casos participaram delas mais de um professor por curso, uma vez que há experiências de coordenação colegiada.

Os dados coletados apontaram para a possibilidade de gestão do novo, mesmo em um contexto que vem privilegiando as políticas neoliberais, sendo explorada a categoria da contradição como condição processual de análise para inserção teórico-metodológica no campo empírico.

A análise das experiências estudadas revelou que o campo epistemológico e o campo profissional em que está contextualizado o curso e o movimento das relações produzidas nesse/naquele contexto interferem nos processos de mobilização dos alunos, bem como, também trazem uma carga externa de *naturalização* de expectativas de um conhecimento posto, de uma pedagogia de respostas. Nesse contexto, os professores apontam dificuldades no sentido de os alunos acolherem uma proposta de trabalho que vise romper com a concepção de um ensino transmissivo e reprodutivo centrado fortemente no professor, o que acaba resultando em uma *resistência* por parte dos alunos *em se assumirem sujeitos de uma aula*.

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

Foi apontada pelos nossos interlocutores dificuldade em relação às condições estruturais dos sistemas de ensino. O volume de trabalho e o número de alunos em cada sala de aula tornaram-se, muitas vezes, impeditivos para a realização de práticas pedagógicas que ultrapassassem uma perspectiva da racionalidade técnica, outros ainda apontaram a dificuldade de acesso ao material necessário e à organização do currículo.

Nos seus depoimentos foi possível perceber que a avaliação é considerada um ponto complexo e difícil de ser trabalhado com os alunos e dentro do próprio processo de organização de *outras formas alternativas de ensinar e aprender*. Muitas vezes, um *processo mais alternativo* é sufocado na avaliação, tanto pela dificuldade do professor em situar-se em uma outra proposta em termos de atendimento às normas do curso/da instituição e às *suas próprias incertezas*, quanto dos alunos em conseguir visualizá-la como um *processo não restrito às respostas de uma prova*. A avaliação precisa ser entendida como atividade crítica de aprendizagem no sentido de que, por meio delas, é possível a construção de conhecimentos, num movimento de retro-alimentação das práticas pedagógicas alternativas que protagonizam nossos entrevistados (ZANCHET, 2003).

Os professores, ao se referirem às experiências inovadoras que realizaram, apontaram para uma possibilidade de ter a relação teoria e prática como referência do trabalho pedagógico. A prática assumiu, para eles, distintos significados, sendo possível observar que nela estão incluídos os trabalhos de campo, a utilização do arsenal tecnológico, os projetos de ensino, o trabalho em equipe e as reflexões individuais para sistematização dos estudos, aparecendo em menor incidência a idéia de prática como uma atividade necessária de inserção no campo de trabalho e/ou como uma exigência de experimentar as *condições reais de resolução de problemas não previstos na teoria*; sendo fundamental para esses professores, *a prática como ponto de partida e de retorno teórico dessa mesma prática*.

A análise das experiências e as interlocuções feitas com os professores permitiram-nos compreender que *rupturas paradigmáticas* estão sendo vividas em diferentes condições e com

as repercussões possíveis no processo de ensino e de aprendizagem no *locus* universitário. Constatamos, também, o quanto é difícil fazer rupturas que transgridam o paradigma da ciência moderna e a lógica de sua construção, entretanto, quando se amplia a possibilidade de relacionar a teoria com a prática, e o professor estimula e desafia os alunos à elaboração de um conhecimento próprio, cria-se uma outra cultura em sala de aula.

Na direção da construção de uma outra cultura é possível inferir que o conceito de conhecimento pode ser compreendido sobre outras bases, que se diferenciam daquelas que têm uma formulação prescritiva e fragmentada da ciência moderna. Na medida em que os estudantes partem em busca de caminhos para se relacionarem com os fatos do cotidiano, o saber disciplinar é ressignificado, dando sentido ao conteúdo estudado e incidindo sobre o currículo acadêmico.

Foi interessante constatar em algumas experiências analisadas, que os professores investem na construção de práticas que possibilitem ao aluno a apropriação e ressignificação dos conhecimentos disciplinares por meio da discussão sobre temas do cotidiano, que envolvem conteúdos estudados ou propostos na sua disciplina, ou ainda, no curso como um todo.

Nesse sentido, um dos entrevistados disse que *os alunos vão trazendo recortes de jornal que tratam de temas ligados ao SUS e, à medida que vamos discutindo essas notícias, vamos desenvolvendo o seminário em sala de aula*. O professor explicou, também, que em algumas situações, os alunos são incentivados a pesquisar sobre o tema antes das aulas, resgatando o conhecimento já estudado em outras disciplinas e cruzando com os do tema em questão na tentativa de explicá-lo para *depois discutir comigo o que entenderam. Para isso, disponibilizo tempo depois do expediente, na minha casa, para conversarmos sobre aquilo que eles entenderam e depois eles discutem em aula*.

Cabe salientar que em alguns relatos os professores disseram que *fornecem para os alunos partes de textos de filosofias que trabalham várias teses (hipóteses), prós, contras, diversos argumentos sobre os casos e os alunos é que precisam discuti-los coletivamente*.

No processo de trabalho coletivo, práticas dessa natureza não envolvem apenas o domínio do conhecimento específico,

mas sim toda uma forma de trabalhar com argumentos contrários que, em alguma medida, rompe com a expectativa dos alunos de obter uma resposta única e universal, característica da racionalidade técnica.

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

A fórmula da resposta única não permite a possibilidade de pergunta, tampouco de aprender a perguntar. Freire explora a negação do ato de perguntar dizendo que “o que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá para lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada” (p. 46).

Essa idéia de múltiplas possibilidades nos processos de ensinar e de aprender está presente em professores que trabalham com seus alunos na direção de pesquisa como princípio educativo, quando eles solicitam que seus alunos decidam sobre possíveis alternativas para resolver as situações-problemas propostas por um projeto de trabalho, pois os *estudantes precisam usar conceitos aprendidos em várias disciplinas para poder fazer o projeto, pois eles (no momento do projeto) já tinham condições de integrar o conhecimento de várias disciplinas.*

Finalizando: o saber que construímos nessa travessia

Compreendemos que a inovação é tarefa daqueles que estão convencidos de que a ordem habitual e rotineira do ensino deve ser alterada por novas formas de comunicação didática, por novas formas de compreender o mundo e exercer a docência.

Práticas pedagógicas que permitem a discussão coletiva dos temas, a escolha das parcerias para a formação dos grupos, a disponibilidade de atendimento fora do horário, o acesso aos materiais que o professor disponibiliza e o processo de trabalho em sala de aula na direção da construção coletiva, favorecem a relação democrática e permitem aos alunos criar uma cultura de respon-

sabilidade, autonomia e de rigor no trato com os temas em estudo, entendendo rigor como “um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (FREIRE; SHOR, 1987, p.14). Percebe-se que há uma decisão do professor para que a sala de aula não seja o limite de sua ação. Como revelou um entrevistado, *os alunos não vão encontrar as respostas em nenhum livro, então vão ter que investigar, vão ter que correr atrás (...) para conseguir estruturar a teoria e desenvolver a prática*. Outro ainda reforça a relação espaço-tempo ao dizer que a sua prática cotidiana é desenvolvida no sentido de possibilitar aos alunos *produzir modificações na realidade dele ou que ele se permita problematizar o suficiente para adiante construir essa mudança ou ajudar a construí-la em outros espaços*.

Os depoimentos dos professores subsidiaram a compreensão dos processos vividos por eles e seus alunos na construção de práticas pedagógicas que apresentam indicadores de inovação. Evidenciaram, ainda, os processos que vivem na construção dos seus saberes, tomando o espaço da prática acadêmica como condição de produção de conhecimento. Atestam, sobretudo, a condição de autoria que conseguem manter, muitas vezes opondo-se aos movimentos contraditórios das políticas educacionais. No campo da pesquisa, acompanhar as experiências que sustentam esse estudo constitui-se em uma oportunidade de aprendizagem e de diálogo com os diferentes campos científicos que constituem a pedagogia universitária. Nessa direção, os resultados e reflexões delas provenientes podem ser úteis ao campo do currículo e da formação de professores.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Editora da Universidade do Minho, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. *On pedagogic discourse*. Vol. IV, Class, codes and control. Londres: Routledge, 1990.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel et al. Formatos Avaliativos e concepção de docência. Unisinos. *Relatório parcial de pesquisa*, 2002.
- FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis: Paz e Terra, 1985.

- LEITE, Denise. Innovaciones em la educación universitaria. In: Contera, Cristina. *Primer foro innovaciones educativas en la enseñanza de grado*. Montevideo: Universidad de la Republica, 2002.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Ed. Afrontamento, 1986.
- _____. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1998.
- _____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane; CUNHA, Maria Isabel da; GUE MARTINI, Jussara (orgs). *Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. São Leopoldo, Tese de Doutorado, PPG Educação, Unisinos, 2003.

Endereço para correspondência:
Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Av. Unisinos, 950, B. Cristo Rei, São Leopoldo, RS
CEP: 93022-000
e-mail: cunhami@uol.com.br

Beatriz Atrib Zanchet
Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Campus Universitário,
s/n. Cx. postal: 354
CEP: 96010-900 – Pelotas, RS
Fone: (53) 3275-7107
e-mail: biazanchet@terra.com.br

Recebido: janeiro de 2007
Aceito: março de 2007