
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE NOVA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

AMANDA REZENDE COSTA XAVIER

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dezembro - 2014

**UNIVERSIDADE NOVA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

AMANDA REZENDE COSTA XAVIER

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro, SP - Brasil

Dezembro – 2014

370
X3u

Xavier, Amanda Rezende Costa
Universidade Nova : desafios para a prática pedagógica
numa perspectiva interdisciplinar / Amanda Rezende Costa
Xavier. - Rio Claro, 2014
148 f. : il., figs., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Inovação
curricular. 4. Inovação pedagógica. I. Título.

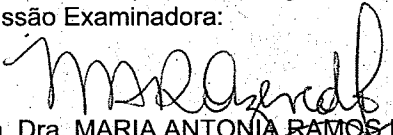
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO: Os desafios da prática pedagógica docente em contexto de inovação curricular

AUTORA: AMANDA REZENDE COSTA XAVIER

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela
Comissão Examinadora:


Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS


Prof. Dr. JOÃO PEDRO PEZZATO
Departamento de Educação, IB/Rio Claro/SP

Data da realização: 03 de dezembro de 2014.

**Título alterado para: Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica
numa perspectiva interdisciplinar.**

À Deus, por me iluminar em tudo que faço.
Ao meu marido, Rodrigo, por estar ao meu lado nesse longo caminho.

AGRADECIMENTOS

Acima de qualquer coisa, agradeço aos meus pais, porque sempre me estimularam aos estudos, mesmo sem imaginarem que eu poderia chegar até aqui. A vibração deles com nossas vitórias é mais que suficiente para nos manter firmes na caminhada.

Agradeço ao meu irmão, por ele existir. Ele é fundamental na minha vida.

À Maria Antonia, orientadora e amiga, agradeço pelo incentivo e pelas palavras de conforto, em muitos momentos em que estive aflita. Agradeço pela confiança, que desde o começo depositou em mim. Agradeço por ser exatamente do jeito que é, porque dá a nós, seus orientandos, a sensação de bem-estar que o processo de aprendizagem deve mesmo proporcionar.

À UNIFAL-MG e ao *Campus* Avançado de Poços de Caldas, na figura dos diretores e dos colegas de trabalho, agradeço pelo apoio e liberdade para a realização desse estudo.

Aos docentes que aceitaram participar deste trabalho como sujeitos de pesquisa, agradeço pela confiança em dividir comigo seus conhecimentos, suas percepções, suas angústias.

À Professora Maria Isabel da Cunha e ao Professor João Pedro Pezzato, agradeço pela consideração que tiveram conosco, ao nos tornar evidente que se debruçaram sobre este trabalho, presenteando-nos com contribuições tão ricamente detalhadas.

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões de campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força.
Maria Isabel da Cunha (1998)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de identificar quais os desafios que os docentes universitários balizam nas suas falas, frente ao enfrentamento do desenvolvimento da prática pedagógica, em ambientes de inovação curricular. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, ancorada em um método do tipo etnográfico, visto que a pesquisadora está inserida integralmente no universo estudado. O *locus* de pesquisa foi um *campus* avançado de uma universidade federal, no sul de Minas Gerais, onde se desenvolve o modelo curricular incentivado pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), originado com a proposta da Universidade Nova – o modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar. Essa escolha potencializa o estudo porque representa o cenário no qual os docentes se veem inseridos em um modelo curricular inovador, que fomenta a adoção de práticas pedagógicas também inovadoras. Como instrumentos de pesquisa foram realizadas análise documental do projeto político-pedagógico de um curso de Bacharelado Interdisciplinar, foco deste estudo, e análise documental do programa institucional de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente; e também foram aplicados questionários abertos junto aos sujeitos da pesquisa, docentes do curso. O estudo apontou o perfil do docente inserido nesse modelo curricular, e apontou como os docentes têm percebido a base conceitual que alicerça sua prática pedagógica. Nesse sentido, o estudo perpassou por quatro categorias, que revelam o entendimento dos docentes acerca dos conceitos de inovação – curricular e pedagógica –, dos saberes docentes, da interdisciplinaridade e sua relação com a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, e dos desafios da docência em contextos de inovação curricular, admitindo aqui a compreensão do projeto político-pedagógico e do programa de desenvolvimento profissional como caminhos para a superação desses desafios. Logo, a partir desse contexto, identificamos elementos conceituais que precisam ser assimilados pelos docentes, pois são fundamentais para a compreensão da inovação de suas práticas pedagógicas. A assimilação desses conceitos facilitaria o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, de forma coerente com as propostas curriculares em que se inserem. Entendemos que, frente à necessária inovação pedagógica, os docentes deveriam assumir o projeto pedagógico do curso como um norteador, de tal forma que esse documento valide as práticas que direcionam no sentido da inovação. Assim concebido, o projeto pedagógico permitiria a emancipação do docente, enquanto ator ativo do processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos, também, que os programas de desenvolvimento profissional devem estimular a construção de saberes, com vistas à construção de espaços formativos, coletivos e institucionalizados. São esses espaços bastante importantes para promover a superação dos desafios, que são experienciados no cotidiano da prática pedagógica docente, nos contextos de inovação curricular.

Palavras-chave: Universidade Nova. Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica Docente. Inovação Curricular. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to identify the challenges that university teachers encounter in their speeches, before the confrontation of pedagogical practices' development in curriculum innovation environments. To do so, we develop a qualitative research, based on a method of the ethnographic type, once the researcher is fully inserted in the universe of study. The *locus* of the research was a *campus* of a federal university in southern Minas Gerais, which is developing the curriculum model promoted by the Restructuring and Expansion of Brazilian Federal Universities Program (REUNI), originated with the proposal of the New University - the Bachelor Interdisciplinary curriculum model. This choice potentiates the study since it represents the scenario in which teachers find themselves entered in an innovative curriculum model, which also promotes the adoption of innovative pedagogical practices. The research instruments used were document analysis of the political-pedagogical project of a Bachelor Interdisciplinary, focus of this study, and document analysis of institutional teacher professional development program and pedagogical training; and also applied open questionnaires to the research subjects, teachers of the course. The study pointed out the profile of teachers entered this curriculum model, and revealed how teachers have been perceiving the conceptual foundation that underpins their pedagogical practice. In this direction, the study passed over four categories, which reveal the understanding of teachers about the concepts of innovation - curriculum and pedagogical -, of teaching knowledge, interdisciplinarity and its relation to the indissociability of teaching, research and science outreach, and teaching challenges in curriculum innovation contexts, assuming here the understanding of the political-pedagogical project and professional development program as ways to overcome these challenges. Therefore, within this context, we identify conceptual elements that need to be assimilated by the teachers, as they are fundamental to understanding the innovation of their pedagogical practices. The assimilation of these concepts would facilitate the development of pedagogical practices consistent with the curriculum proposals in which they operate. We understand that facing the necessary pedagogical innovation, teachers should take on political-pedagogical project as a guiding, so that this document validate practices that drive towards innovation. Conceived so, the political-pedagogical project would allow the teacher' emancipation, while active actor of the teaching and learning process. We also understand that professional development programs should encourage the construction of knowledge, with a view to constructing formative spaces, collective and institutionalized. These are very important to promote the overcoming of challenges, which are experienced in everyday teaching pedagogical practice, in curriculum innovation contexts.

Keywords: Universidade Nova. Interdisciplinarity. Teaching Pedagogical Practice. Curriculum Innovation. Pedagogical Innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura curricular da Universidade Nova	34
Figura 2 - Concepções de inovação emancipatória ou edificante e projeto político-pedagógico	51
Figura 3 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade, de uma universidade federal da região Sul.....	54
Figura 4 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, de uma universidade federal da região Sudeste.....	54
Figura 5 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas, de uma universidade federal da região Nordeste	55
Figura 6 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, de uma universidade federal da região Sudeste.....	56
Figura 7 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, de uma universidade federal da região Sudeste	56
Figura 8 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, de uma universidade federal da região Nordeste.....	57
Figura 9 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da universidade federal locus da pesquisa.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação docente no Programa de Desenvolvimento Profissional.....	65
-----------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de Universidade	20
Quadro 2 - Comparativo entre paradigmas.....	45
Quadro 3 - Instrumentos de coleta de dados.....	61
Quadro 4 - Seleção da amostra pela organização curricular do projeto pedagógico.....	63
Quadro 5 - Demonstrativo da caracterização do corpo docente	86
Quadro 6 - Demonstrativo do nível de titulação	87
Quadro 7 - Demonstrativo da formação para a docência	89
Quadro 8 - Demonstrativo do tempo de experiência na docência.....	90
Quadro 9 - Conhecimento das propostas de inovação curricular	92
Quadro 10 - Relação inovação curricular – inovação pedagógica	94
Quadro 11 - O que você entende como inovação pedagógica?.....	96
Quadro 12 - Autoafirmação sobre a inovação da própria prática pedagógica.....	98
Quadro 13 - Saberes da docência	103
Quadro 14 - Saberes necessários à docência no Bacharelado Interdisciplinar.....	106
Quadro 15 - O que é interdisciplinaridade?.....	109
Quadro 16 - Sua prática pedagógica é interdisciplinar?	112
Quadro 17 - Interdisciplinaridade na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão	115
Quadro 18 - Compreensão do PPP do BI	121
Quadro 19 - Creditamento a Programas de Desenvolvimento Profissional Docente.....	123

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	143
APÊNDICE B.....	146
APÊNDICE C.....	148

SUMÁRIO

I APRESENTAÇÃO	13
II INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MODELO DE UNIVERSIDADE	18
1.1 Origem dos modelos universitários	18
1.2 Processo de Bolonha: reforma do sistema de educação superior europeu	21
1.3 O modelo universitário norte-americano	23
1.4 Universidade no Brasil: breve histórico	24
1.5 REUNI	26
1.6 Universidade Nova	28
1.7 Bacharelado Interdisciplinar: modelo de inovação curricular da Universidade Nova	32
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS PARA A INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	36
2.1 A interdisciplinaridade	38
2.2 Inovação curricular	41
2.3 Inovação pedagógica	42
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS PARA A INSTITUIÇÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	46
3.1 Desenvolvimento Profissional Docente.....	47
3.2 Projeto Pedagógico	49
3.3 Projeto Pedagógico na proposta da Universidade Nova.....	51
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO	58
4.1 Instrumentos de coleta de dados	59
4.2 <i>Locus</i> da pesquisa	61
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	62
CAPÍTULO 5 - A INOVAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	67
5.1 Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	67
5.2 Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente	81
5.3 O docente.....	86
5.4 A prática pedagógica, segundo os docentes	91
5.4.1 A inovação pedagógica.....	92
5.4.2 Os saberes docentes	101
5.4.3 A interdisciplinaridade	109
5.4.4 Os desafios da docência em contexto de inovação	116
5.4.5 Caminhos para a superação dos desafios da docência em contexto de inovação.....	121
III ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	127
REFERÊNCIAS	133
GLOSSÁRIO	140
APÊNDICES	143

I APRESENTAÇÃO

A figura do profissional da pedagogia tem sido percebida, com frequência cada vez maior, na estrutura acadêmica das instituições universitárias.

Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, a Pedagogia Universitária opera no espaço transdisciplinar da universidade. Nesse contexto, o pedagogo toma como objetos de estudo e de trabalho as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Não obstante, preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional, de tal forma que introduza também a questão pedagógica como quesito basilar para o exercício da docência universitária.

É exatamente nesse cenário que estive, e estou inserida, nos últimos três anos, mais precisamente a partir do momento em que tomei posse em um cargo público, de uma universidade federal brasileira. A previsão desse cargo, e de tantos outros em diversas universidades, muito se deu em decorrência das políticas de reestruturação e ampliação das universidades federais brasileiras, do governo federal.

Com a ampliação das universidades federais, um modelo curricular foi fomentado. Esse modelo estrutura-se a partir de Bacharelados Interdisciplinares, cuja fonte filosófica encontra-se na proposta da Universidade Nova. Esse modelo foi aceito pelas universidades federais, que julgaram de bom alvitre participar do programa de ampliação e reestruturação das instituições universitárias federais no país. Ao ocupar o cargo de pedagogo da universidade, fui inserida exatamente nesse modelo curricular.

A Universidade Nova, que alimenta essa proposta de inovação curricular, foi discutida no âmbito da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e do Ministério da Educação (MEC). Assim, quando as universidades aderiram ao programa de reestruturação e ampliação do governo federal, apresentaram projetos pedagógicos que condiziam com o modelo proposto.

Estes projetos permitiram a abertura de novas universidades federais e, também, de novos *campi* para as universidades existentes. Com isso, ampliou-se a oferta de cursos, principalmente fundamentados no modelo curricular da Universidade Nova, e, em consequência, abriram-se inúmeros novos cargos nas universidades, não somente cargos docentes, mas igualmente cargos técnicos, como é o caso do cargo de pedagogo.

Nesse cenário, assim como eu me vi inserida em um contexto de inovação curricular em pleno movimento de implantação, também se viram os docentes que assumiram esses

novos cargos. Iniciava-se, então, um percurso desafiador, em que todos esses profissionais necessitariam desenvolver uma prática pedagógica coerente com a inovação curricular proposta.

Então, por que nos é caro abordar questões sobre o currículo se nosso foco é a prática pedagógica? Porque, nessa perspectiva, o currículo se configura como o cenário – e não como o protagonista – do que delimitamos como problema de pesquisa. Porque, evidenciado no interior dos projetos pedagógicos, o currículo ganha vida no desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com suas concepções.

Todo esse contexto foi o gatilho que nos incitou tomar a prática pedagógica docente, em contexto de inovação curricular, como problemática de estudo. Afinal, quais os desafios que os docentes, segundo suas próprias falas, enfrentam para desenvolver sua prática pedagógica, em ambientes de inovação curricular? Como o docente tem percebido suas práticas nesses contextos? Que caminhos podem auxiliar na superação desses desafios, caso eles existam?

Atuando, pois, como pedagoga de um *campus* avançado, de uma universidade que aderiu à proposta de reestruturação das universidades federais, e implantou um curso estruturado na filosofia da Universidade Nova, observo e convivo, cotidianamente, com as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelo corpo docente, na tentativa de lograr êxito no processo de ensino e de aprendizagem, contando que de maneira coerente à proposta curricular desse novo modelo. Essas práticas têm se configurado como desafios para os docentes? Esses desafios precisam ser superados?

Se assim percebido e a partir de questionamentos dessa natureza, enquanto pedagoga da instituição meu papel será intervir nesse contexto, buscando e propondo alternativas para contornar esses desafios. Essa intervenção deve contribuir para a promoção de um espaço formativo junto aos docentes que vivenciam esse modelo de inovação curricular. Por isso, o foco se repousa na prática pedagógica dentro de um determinado contexto curricular, e não no currículo em questão.

Assim, partimos da premissa de que podem existir desafios para a prática pedagógica docente, visto que o modelo curricular decorrente da Universidade Nova está posto e nele já estamos inseridos. Compreendendo essa condição, não nos reportamos, nesse trabalho, ao mérito do modelo curricular proposto, mas o que nos torna caro, sim, é compreender quais são e como têm sido percebidos e vivenciados esses desafios que se apresentam ao desenvolvimento da prática pedagógica docente, nesses contextos de inovação curricular.

II INTRODUÇÃO

A discussão que trazemos nesse trabalho é um reflexo da preocupação que se volta para a prática pedagógica do professor universitário, quando inserido em ambientes de inovação curricular. Como o professor universitário tem percebido sua prática pedagógica nesses contextos?

O modelo universitário trazido com a proposta da Universidade Nova, derivado do contexto político-educacional recente, favorecido pela política de reestruturação e ampliação das universidades públicas federais, implica concepções de formação adversas daquelas às quais a universidade brasileira está habituada. Requer o entendimento de uma formação generalista, flexível e interdisciplinar como pilares do modelo. Por assim ser, se autodenomina como um modelo de inovação curricular.

Um breve delineamento histórico da constituição da universidade é exposto no capítulo I, na tentativa de elucidar como chegamos ao modelo da Universidade Nova, e, portanto, compreender melhor de onde surge essa proposta.

Não obstante, entendemos que não basta um modelo curricular se autodeterminar inovador para efetivamente o ser. Também não é suficiente derivar-se de uma normativa legal para representar uma inovação curricular. E, ainda, políticas governamentais de ampliação, como é o caso do REUNI, por si só também não representam inovação. Em nossa concepção é necessária uma construção e assimilação coletiva para que qualquer modelo curricular proposto seja assumido como inovador.

Contudo, ainda que diante dessa concepção por nós assumida, ressaltamos que não esteve dentre nossas intenções discutir o mérito da proposta da Universidade Nova como modelo de inovação curricular. Trouxemos o modelo – origem e concepção, defesas e críticas –, porque ele é colocado, no momento político instituído pelo REUNI, como proposta de reforma e reestruturação da educação superior brasileira. Dessa forma, ao citarmos o modelo, empreendemos trazer à tona a discussão sobre como os docentes desenvolvem, em contextos de inovação, sua prática pedagógica, ainda que seja este um modelo de inovação curricular autoafirmado.

Em todo este cenário, nossa preocupação se justifica porque entendemos que os docentes universitários têm, cada vez mais, uma formação muito dedicada à pesquisa, no intuito de se tornarem pesquisadores. Com isso, os saberes necessários para o exercício da docência são desconsiderados ou secundarizados, desde os momentos iniciais de sua formação.

Aliada a essa condição, que já tem sido amplamente discutida por autores reputados do campo da Pedagogia Universitária, temos a inserção das exigências de desenvolvimento dos pilares do modelo de inovação curricular. Incita-nos, portanto, saber se essas exigências trarão desafios que precisam ser enfrentados pelos docentes que se veem inseridos nesses contextos de inovação curricular. Isso porque temos um corpo docente formado em modelos ditos tradicionais, que já têm, em boa parte, desconsiderados em sua formação os saberes da docência, mas que, agora, precisam desenvolver suas práticas pedagógicas de uma maneira diferente daquela para a qual foi formado, qualificando-a para torná-la coerente a esses pilares que sustentam o modelo de inovação curricular no qual estão inseridos.

Nesse sentido, entendemos importante a conceituação de pilares como interdisciplinaridade e inovação, e suas implicações na prática pedagógica, conceitos estes que apresentamos no capítulo II. Isso porque, acreditamos que para se atingir os objetivos propostos em currículos inovadores, a prática pedagógica precisa ser inovada na mesma medida e intensidade.

A partir de então, desenvolvemos o capítulo III, no qual buscamos a compreensão de desenvolvimento profissional docente e de projeto pedagógico, como caminhos possíveis para aclarar como esses desafios podem ser enfrentados.

Sobre o desenvolvimento profissional, buscamos um processo que nos seja suficiente para dar conta de um desafio que se instaurou como realidade no exercício da docência universitária. Por isso, acreditamos que a institucionalização do desenvolvimento profissional docente possa ser uma via alternativa na superação dos desafios encontrados na prática pedagógica docente, em contextos de inovação curricular.

Outro caminho possível é a compreensão do projeto pedagógico. Quando entendido como instrumento de emancipação, o projeto pedagógico pode ser um alicerce para a inovação das práticas pedagógicas. Isso porque ao deixar clara a intencionalidade de inovação no projeto, as ações passam a ter um cunho institucionalizado, que tem mais força do que ações pontuais e isoladas de distanciamento das práticas habituais.

Quando nos referimos à institucionalização, ao longo de todo esse trabalho, não nos referimos à imposição de normas ou definições unilaterais de uma instituição, derivadas de políticas ou normas. A concepção que adotamos para institucionalização se refere à promoção e valorização, em níveis institucionais, de espaços coletivos de formação. Nada relativo à verticalidade de imposições, mas sim, relativo à horizontalidade da construção de espaços formativos, que se transformam, com validade fortalecida, em lugares de formação.

Definidos os referenciais, traçamos, no capítulo IV, nosso percurso metodológico. Esse percurso se ancorou em um método do tipo etnográfico porque a pesquisadora, definindo o *locus* de pesquisa a partir de sua realidade laboral, está, também ao desenvolver o trabalho de pesquisa, imersa no universo de uma instituição e na realidade de docentes que experienciam cotidianamente essa proposta curricular derivada da Universidade Nova.

Assim, as análises das respostas do corpo docente às questões que norteiam o trabalho, e que refletem a visão que os docentes têm sobre a temática, aliadas à análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e do Programa de Desenvolvimento Profissional institucionalizado, programa este desenvolvido pelos pedagogos da instituição *locus* da pesquisa – onde se enquadra o trabalho efetivo da Assessoria Pedagógica, setor de responsabilidade desta pesquisadora, e que representa o lugar de onde falamos –, trazem luz ao entendimento dos desafios que os docentes têm enfrentado para desenvolverem suas práticas pedagógicas, no modelo de inovação curricular trazido pela Universidade Nova.

A exposição e análises desses dados, no capítulo V, permitiram-nos chegar às nossas considerações e a novos questionamentos. Parece-nos que esses apontamentos indicam que a inovação curricular presente nos projetos pedagógicos é um fator que possibilita a ocorrência de inovação pedagógica. Contudo, essa presença não é suficiente para que efetivamente haja inovação pedagógica. Isto é, independente de contarmos com projetos pedagógicos regulatórios ou emancipatórios, temos que a inovação das práticas pedagógicas poderá vir a acontecer se frente a um querer explícito e consciente do profissional da docência.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MODELO DE UNIVERSIDADE

1.1 Origem dos modelos universitários

A Europa medieval do século XI foi o local de origem da universidade (SOUSA SANTOS, 1995). Fundamentalmente estruturada pela doutrina escolástica, mas em substituição aos monastérios, a universidade medieval se dedicava à formação da elite pensante da época. Essas instituições representavam o *locus* da pesquisa e da produção do conhecimento da sociedade feudal (HELMER, 2012).

Nessa instituição medieval, o modelo universitário baseava-se na transmissão do saber, em relações diretas entre mestre e aprendiz. A estrutura curricular da universidade medieval se alicerçava sobre o saber legitimado, organizando o conhecimento em torno das letras e das ciências – o *trivium* e o *quadrivium*. Como apresenta Torres et al. (2013), estes blocos de conhecimentos agregavam gramática, retórica e dialética, no *trivium*; e aritmética, geometria, astronomia e música, no *quadrivium*. O ensino especializado, com a organização das universidades laicas no século XIII, detinha-se às faculdades superiores de Teologia, de Direito e de Medicina.

Frente à ascensão do novo modelo de produção, o capitalismo, a universidade continuou com seu objetivo de formar a elite burguesa, mantendo um currículo enciclopédico, em que o saber doutrinário era fortemente valorizado. Assim, pouco se esperava da instituição universitária como formadora dos novos sujeitos, articulados às demandas da industrialização que principiava mudanças no mundo. Almeida Filho (2008) aponta que, frente à limitação da universidade em atender às novas exigências da sociedade que se inaugurava – a sociedade capitalista –, novas alternativas às universidades foram procuradas.

A biblioteca foi reinventada, por meio da proliferação de publicações e, paralelamente, revigoraram também os museus, instituições cuja finalidade se dava no armazenamento da massa de conhecimento e cultura produzidos. Essas instituições, aliadas ao domínio da leitura e ao livre acesso dos cidadãos aos seus espaços, pareciam substituir a universidade, e com ela, seu objetivo maior de formar as elites.

É, portanto, nesse momento histórico, em que a universidade parecia dispensável, e fruto de três importantes movimentos sociais revolucionários – revolução inglesa, revolução francesa e revolução industrial –, que a universidade moderna surge, construída a partir da autonomia do saber diante da Igreja e do Estado, e organizando-se em torno de uma lógica

científica que orientava tanto a produção quanto a transmissão do conhecimento por ela produzido (HELMER, 2012; MARTINS, 2013; ROSSATO, 2011).

Kant¹, proeminente filósofo iluminista, foi o primeiro a analisar criticamente a situação da universidade. Em sua crítica apontou que suas Faculdades Superiores – Teologia, Medicina e Direito – submetiam-se indiscriminadamente à verdade divina, à verdade da autoridade dos mestres e à verdade do rei, respectivamente. Em seu argumento, Kant defendeu que a Faculdade de Filosofia deriva-se da pesquisa científica do mundo, não se subordinando a nenhuma das verdades até então estabelecidas. Portanto, ela teria direito a autonomia em relação às Faculdades Superiores, como a qualquer outro poder externo à própria universidade.

Nessas condições, sua defesa se estendeu não somente à Faculdade de Filosofia, mas à instituição universitária como um todo, visto que entendeu necessária uma reforma que transformasse seus espaços em *locus* livre de produção do conhecimento, fiéis à elaboração de uma verdade científica. Na filosofia kantiana, autonomia universitária significa capacidade de superar tanto tradição como conservadorismo, contribuindo então para a construção de um compromisso com o novo.

As defesas e argumentos de Kant foram aludidos no levante do modelo universitário alemão, regido por Humboldt. Concebida a partir de uma comunidade de pesquisadores, o fundamento do modelo humboldtiano estava na premissa de que a verdade é encontrada por meio da pesquisa científica. Logo, o modelo de universidade de Humboldt resguarda a autonomia da produção de conhecimento, não subordinando esse processo de produção à vontade do Estado e de quaisquer outras fontes de poder. Prega, portanto, uma relação integrada entre universidade e Estado, com respeito a sua condição de instituição autônoma.

No modelo humboldtiano, a organização acadêmica na universidade se dá pelo conceito de cátedras, isto é, pela repartição dos campos do conhecimento, na qual para cada disciplina científica há um intelectual responsável e autônomo nas questões acadêmicas, curriculares e administrativas da instituição.

Assim, em linhas gerais, os princípios adotados pelo modelo universitário de Humboldt caracterizam-se pela formação através da pesquisa e a sua unidade com o ensino, pela interdisciplinaridade, pela autonomia e liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz, sintetiza Pereira (2009).

¹ Almeida Filho (2008) utiliza em seu argumento a filosofia de Kant, publicada em: KANT, Immanuel. Les Conflits des Facultés. In: _____. **Opuscules sur l'histoire**. Paris: Flammarion, 1990.

No século XIX, o modelo humboldtiano foi amplamente difundido na Europa, firmando a pesquisa como eixo integrador do ensino superior, e transformando a pesquisa científica na definidora dos conteúdos que deveriam ou não ser ensinados na universidade.

Apesar de amplamente difundida, a reforma universitária de Humboldt não foi acolhida por todos os países europeus. Aponta Rossato (2011) que foram criadas universidades técnicas e escolas politécnicas, constituindo uma grande diversidade de modelos, concepções e missões para a universidade.

Quadro 1 - Concepções de Universidade

A Universidade do Espírito			A Universidade do Poder		
Concepção geral	Um centro de educação.	Uma comunidade de pesquisadores.	Um núcleo de progresso.	Um modelo intelectual	Um fator de produção
Autor principal	J.H.Newman	K.Jaspers	A.N.Whitehead	Napoleão	Conselho dos Ministros da URSS
Finalidade	Aspiração do indivíduo ao saber.	Aspiração da humanidade à verdade.	Aspiração da humanidade ao progresso.	Estabilidade política do Estado.	Edificação da sociedade comunista
Concepção Geral	Uma educação geral e universal por intermédio do saber universal.	A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências.	A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora.	Um ensino profissional uniforme confiado a grupo profissional	Um instrumento funcional de for mação profissional e política
Princípios de organização	Uma pedagogia do desenvolvimento intelectual. Internato. Tutores.	Uma sã organização da faculdade. A liberdade acadêmica.	Um corpo docente criador. Estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais.	Uma hierarquia administrativa controlada. Programas uniformes.	Uma manipulação controlada da oferta de diplomas. Apelo a todas as forças produtivas da nação.
O problema do acesso	Uma rede diversificada de instituições de ensino superior no seio da qual as universidades conservam sua originalidade.			Uma rede oficial uniforme para a massa e a elite.	Adaptação do número às necessidades da economia.

Fonte: DRÈZE, J.; DEBELLE, J. (1983) apud ROSSATO (2011).

Na crítica a essa diversidade estão autores como Almeida Filho (2008), que afirmam que o fato de ter, cada país, adotado um modelo universitário definido por questões políticas locais fez com que o sistema de educação superior da Europa se estabelecesse alicerçado numa incompatibilidade estrutural com os demais países do continente.

Na defesa desses distintos modelos universitários, entretanto, há autores que entendem essa multiplicidade de modelos como um resultado da ação de elementos próprios, de natureza político-social. Frente isso, a divergência de modelos universitários europeus é entendida não como um problema, mas como um fato historicamente construído, que representa uma “heterogeneidade enriquecedora” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 8).

1.2 Processo de Bolonha: reforma do sistema de educação superior europeu

Com a evolução do sistema capitalista e consequente globalização, a incompatibilidade gerada por modelos universitários adversos começou a incomodar os países europeus, frente à diversidade de modelos universitários adotados na Europa, e frente à intenção de se manter o continente na vanguarda acadêmica.

Esse desconforto provocou o início das discussões sobre o processo de reforma universitária europeia, por meio de articulações datadas de 1988, com a Carta Magna Universitária, assinada em Bolonha; e de 1998, com a Declaração de Sorbonne (BORGES, 2013; MARTINS, 2013; ROSSATO, 2011).

Na Carta Magna, os reitores europeus, que compuseram o documento, discutiam o papel da universidade numa sociedade em transformação pelo efeito da globalização, na qual as principais demandas dessa sociedade giravam em torno do mercado de trabalho e do desenvolvimento da economia europeia. Isso porque a consolidação do modelo produtivo capitalista imputa uma globalização imperativa entre as sociedades. Vê-se, então, no ensino superior, uma engrenagem que pode movimentar o motor do desenvolvimento econômico, como sintetiza Rossato (2011).

Por sua vez, na Declaração de Sorbonne, os ministros de educação europeus discutiram o papel da universidade na formação intelectual, cultural, social e técnica no continente europeu, trazendo para a instituição universitária a missão de constituir a Europa do conhecimento². Encontrava-se ali, a discussão sobre a formação por competências, necessárias para atender às exigências de mercado. Nessas articulações, já se introduzia, também, a proposição da construção de um espaço europeu de educação superior.

Em 1999, vinte e nove ministros de educação europeus publicavam a Declaração de Bolonha, um tratado internacional no qual se comprometiam a tornar compatíveis os modelos

² A criação da Europa do Conhecimento é colocada como resposta à demanda de formação de determinadas competências exigidas pelo mercado de trabalho globalizado e de valores necessários à criação de um espaço comum (BORGES, 2013).

universitários dos países signatários do acordo. A Declaração de Bolonha marcou o início do Processo de Bolonha, que, mais do que um acordo, representa uma complexa reforma no modelo universitário europeu, com vistas a tornar o espaço europeu de educação superior compatível e competitivo. Reforça Sousa Santos (2008, p. 6), que a Declaração de Bolonha conduziu a um complexo contexto de reformas na universidade europeia, chamado Processo de Bolonha, e que ainda “está longe de ter chegado ao fim”.

Nas palavras de Almeida Filho (2008, p. 146), o Processo de Bolonha, que tem implantado o Modelo Unificado Europeu de Educação Superior, representa um “esforço de unificação de sistemas de formação universitária da União Europeia, visando à livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre países-membros”. Compreende um conjunto de medidas para a promoção de programas que permitam maior mobilidade acadêmica, padronização de créditos e dinâmicas curriculares compatíveis, além de viabilizar um sistema integrado de credenciamento e avaliação de instituições de ensino.

O quesito competitividade evidencia, contudo, a lógica neoliberal, como defendem Lima, Azevedo, Catani (2008) e Morgado (2009). Os autores apontam que a ideia está na convergência de objetivos centrais políticos, face à busca da competitividade, que representa uma competição mercantil declarada ao modelo norte-americano de ensino. O que buscam, portanto, é colocar e manter a Europa em posição de centralidade, no que diz respeito ao fornecimento de serviços educativos, além de trazer para a agenda política questões da economia europeia em crise.

Contudo, mesmo frente às finalidades políticas a que se presta o Processo de Bolonha, concordamos com Sousa Santos (2008) quando argumenta que as mudanças na lógica da educação superior são irreversíveis. Nesse sentido, nos atemos às propostas para a educação superior – que influenciam as propostas para a educação superior brasileira, textualmente derivadas do acordo de Bolonha. Por essa linha de raciocínio, as propostas de reforma da educação superior podem ser interpretadas como oportunidades de superação da crise universitária, se tais propostas forem compreendidas como “uma globalização solidária da universidade como bem público”, e que, por assim ser, “tem de partir da solidariedade e da cooperação no interior da rede nacional de universidades” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 86).

Adeptos a esse contexto trazido por Sousa Santos (2008), interessa-nos a organização da estrutura curricular no Processo de Bolonha. Na reforma europeia, a estrutura curricular passa a ser organizada em ciclos, nos quais o primeiro ciclo abrange programas de ensino compostos por conteúdos básicos e gerais, em nível de graduação, aponta Almeida Filho (2008).

O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 3).

1.3 O modelo universitário norte-americano

De outro lado, encontramos o modelo universitário norte-americano, instituído por volta do século XVII, por meio dos *colleges*, escolas utilitárias que tinham como objetivo o atendimento das necessidades educativas das comunidades locais e a preservação de seus valores.

A denominação utilitarista se deve ao caráter prático da concepção e finalidade com que definiam a educação. Tendo como objetivo o acesso direto aos textos bíblicos cultuados em uma sociedade basicamente protestante, a alfabetização seria fundamental para o desenvolvimento da educação no sujeito. Seria essencial também para ser usada, como indica Helmer (2012), como meio de ascensão social, progresso científico e econômico do país, visto que em uma sociedade altamente instruída, os cidadãos se tornariam sujeitos ativos da evolução nacional.

Com a chegada do século XIX, o sistema de educação superior norte-americano se estruturou em dois modelos: um, seguindo a filosofia humboldtiana, em que se distanciou do utilitarismo e se aproximou da pesquisa como produtora do conhecimento; e outro, em que criou instituições cujo objetivo era preparar para o trabalho e elevar a cultura geral em instituições chamadas *Junior colleges* e *land-grant colleges*, define Almeida Filho (2008).

Em face à diversidade de modelos e pautada na reforma educacional proposta por Flexner³, o governo norte-americano instituiu uma estrutura curricular de formação por ciclos para o sistema de educação superior. O primeiro ciclo se constitui por uma formação básica e flexível, a pré-graduação ou *undergraduate*, com caráter terminal, e cuja conclusão concede ao egresso o título de Bacharel. A conclusão do primeiro ciclo é pré-requisito para o ingresso no próximo ciclo de estudos, que é composto por programas de graduação profissional, também terminal, e que confere ao egresso o título de mestrado; ou por programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior, cuja conclusão se dá pela sequência de estudos em nível de mestrado e de doutorado,

³ Para detalhamento da Reforma Flexner confrontar <FLEXNER, Abraham. **Medical Education in the United States and Canada**: a report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching . New York City: Carnegie Foundation, 1910>.

concedendo os títulos de mestre e doutor ao egresso, conforme delimita Almeida Filho (2008, p. 145).

Também pautada na reforma Flexner, a arquitetura acadêmica da universidade passou a ser departamental em substituição à estrutura de cátedras de Humboldt. No sistema de departamentos, a gestão da instituição é isolada das decisões acadêmicas; enquanto aquela é exercida pelos diretores, essa se realiza pelos departamentos, regidos pelos professores titulares.

1.4 Universidade no Brasil: breve histórico

O modelo de educação superior brasileiro remonta à sua era colonial.

O histórico universitário no Brasil nasce com a restrição do acesso de seu povo ao ensino superior, em virtude do monopólio que Portugal impetrou para esse nível de ensino, assertiva apontada por Oliven (2002) e Helmer (2012). O monopólio era de tal ponto elevado, que a metrópole impedia que as instituições universitárias se estabelecessem em suas colônias. Os membros da aristocracia que desejavam e os funcionários da alta hierarquia política que precisavam de formação educacional superior se dirigiam a Portugal, para estudar na Universidade de Coimbra.

Em oposição ao entendimento português, a instituição universitária já estava presente na América Latina de colonização espanhola desde o final do século XVI, com fiel modelo adotado nas respectivas metrópoles. Logo, essa negação ao acesso brasileiro às instituições universitárias explica, em muito, a condição de atraso educacional e desenvolvimentista por que se prolonga no Brasil.

Somente com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, estabeleceram-se no país as primeiras instituições de ensino superior – a Escola de Medicina e a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, ambas fundadas na Bahia; as Escolas Régias Superiores de Direito, fundadas em São Paulo e em Olinda; e a Escola de Engenharia, fundada no Rio de Janeiro. Todas essas instituições, contudo, mantinham o modelo português escolástico de universidade, e priorizavam uma formação profissional, em detrimento à formação intelectual, como aborda Helmer (2012).

“Enquanto projeto acadêmico e institucional pleno”, a universidade brasileira surge somente nos anos de 1930, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), cujo modelo era concebido em consonância com as tradicionais universidades europeias, define Almeida Filho (2008, p. 132). Ainda aqui não havia um modelo propriamente brasileiro, mas

elementos trazidos dos modelos norte-americano e europeus, em especial o modelo francês e o modelo alemão, dominantes no cenário mundial, como afirma Rossato (2011).

As universidades federais, por sua vez, só foram criadas a partir de 1945, com o término do governo Vargas. Almeida Filho (2008) assevera que essas instituições trouxeram em seu modelo universitário uma cópia da Universidade de Coimbra, que ainda cultuava a tradição escolástica como modelo de ensino.

A partir dessa constituição, determinados momentos representaram tentativas de reforma no sistema universitário brasileiro.

Um momento significativo ocorreu no período marcado pela industrialização e urbanização nacional, na década de 1960. A proposta de reforma universitária pretendia a replicação básica do modelo norte-americano de educação superior. Contudo, as mudanças se implantaram de modo pouco coerente com a realidade nacional, uma vez que muitas vertentes do modelo norte-americano foram transplantadas sem a devida atenção às peculiaridades da universidade brasileira. Com isso, essa reforma não rompeu com o modelo preexistente no Brasil – as tradicionais cátedras europeias –, como também implantou o sistema departamental de modo irrestrito (ALMEIDA FILHO, 2008; MARTINS, 2013).

Os anos seguiram-se e com eles uma nova realidade passou a imperar na universidade. A crise econômica vivenciada no Brasil refletiu-se no sistema universitário, por meio do subfinanciamento e descapitalização, que conduziu às crises da universidade, já denunciadas por Sousa Santos (2011): a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

Na teoria defendida por Sousa Santos (2008, 2011), a crise de hegemonia resultou das contradições que se acometeram entre a missão tradicional da universidade – produzir alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos científicos – e as missões que a ela foram sendo atribuídas, ao longo do século XX – conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada. A universidade, nessa contradição, se mostrou incapaz de desempenhar, de maneira satisfatória, essas funções. Essa condição levou o Estado e os agentes econômicos – em uma lógica neoliberal – a procurarem em outras instituições os meios necessários para atingir seus objetivos capitalistas. Assim, se efetivou a crise da hegemonia da universidade, quando esta deixou de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa.

A crise de legitimidade é resultante de uma falta de consenso. Por um lado, a universidade hierarquiza os saberes especializados, e o faz por meio das restrições de acesso a seus espaços, e da credenciação das competências necessárias para se fazer parte de sua comunidade. Do lado oposto estão as exigências sociais, as políticas que tendem à

democratização da universidade, e a reivindicação por igualdade de oportunidades para as classes populares. Assim, uma vez que não valoriza, e ainda desqualifica, os conhecimentos produzidos fora de seus muros, mantendo-os marginalizados, e vez que também mantém relações de mérito elitista como meio de acesso a seus espaços, a instituição universitária é deslegitimizada pela sociedade que, em grande parte, se mantém alheia, em um relacionamento de não pertença com essa instituição.

A terceira crise é a institucional, que é resultado do duelo travado entre a reivindicação da autonomia para a definição da concepção, missão e objetivos da universidade e a pressão regulatória para que ela – a universidade – seja submetida a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Daqui se deriva uma outra tentativa de reforma da universidade brasileira, já nos idos dos anos de 1990. Os documentos oficiais do governo legislavam sobre uma reforma com pauta nas questões sobre qualidade, eficiência, autonomia e avaliação das universidades brasileiras. As ações concretas que aconteceram, no entanto, incentivaram a oferta do ensino superior privado, não contribuindo para a superação dos centenários problemas na educação formal que afetam o Brasil.

A base que sustentou esse processo de reestruturação no âmbito educativo, nacional e internacional, se efetivou na transformação da concepção de educação como direito e como bem público, em serviço e mercadoria, como defendem os estudos de Malaguti, Carcanholo, R. e Carcanholo, M. (1998), Helmer (2012), e Martins (2013).

Em suma, a influência de modelos que fundamentavam a universidade nos países centrais, no século XIX, parece ainda persistir se considerarmos a atual estrutura curricular da educação superior brasileira, conforme sinalizam Helmer (2012), Martins (2013), Rossato (2011). Porém, em seus países de origem, esses modelos tradicionais de universidade, estanques em estruturas curriculares, estão sendo superados, face ao contexto de globalização e transnacionalização da educação, como defende Almeida Filho (2008).

1.5 REUNI⁴

No governo de 2003, o discurso do Ministério da Educação recoloca prioridade na reforma universitária. As discussões sobre essa temática conduziram, em 2004, à elaboração da Proposta da Andifes⁵ para a reestruturação da educação superior no Brasil.

⁴ REUNI: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Instituído por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.

Além de tratar de autonomia e financiamento das instituições federais de ensino superior, a publicação da Proposta Andifes (2004) aponta ações que são tratadas como estratégias para alcançar um ensino que desenvolva uma formação cidadã, baseada em valores éticos e cívicos, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Em seu discurso, a Andifes aponta que essas ações visam o oferecimento de uma educação capaz de transformar a sociedade em um espaço mais justo e democrático.

Dentre essas ações, a Proposta Andifes propõe a revisão dos projetos acadêmicos e dos projetos curriculares, de forma a torná-los suficientemente flexíveis para atenderem à necessidade de formação profissional e, ainda, constituir uma formação interdisciplinar, com destacada instrução crítica e humanística. Assim, buscando uma reforma universitária, discussões foram travadas entre a Secretaria de Educação Superior (SESu), órgão do Ministério da Educação, a Andifes e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e, em meados de 2007, o MEC lançou o REUNI, programa de ampliação das instituições federais de ensino superior e reestruturação dos modelos pedagógicos por elas adotados.

Nesse ponto é premente destacar que existe uma estreita relação entre as diretrizes estabelecidas no REUNI e a filosofia concebida para o projeto Universidade Nova, que trataremos mais adiante. Ao analisar ambos os textos, é possível encontrar pontos de convergência ideológica que permitem ao leitor realizar conexões entre os documentos.

Para Almeida Filho (2008, p. 192), a partir da publicação do REUNI, o programa favoreceu a implantação de novos modelos curriculares de educação superior no Brasil e, por consequência, favoreceu a implantação da Universidade Nova.

Sob outra ótica, contudo, Martins (2013, p. 32, grifo nosso) afirma que “a Universidade Nova [*é que*] foi um dos elementos balizadores do REUNI”. Nessa mesma linha de pensamento, Lima, Azevedo e Catani (2008) defendem que o que o REUNI fez foi fomentar um momento político propício para a materialização da adesão a um novo modelo de universidade, o que tornou favorável a proposta da Universidade Nova.

Ainda Lima, Azevedo e Catani (2008) apontam para o fato de o REUNI estar limitado ao planejamento orçamentário, e, portanto, não teria condições de garantir efetividade, continuidade e financiamento, conforme o acordado pelo programa junto às IFES. Na contramão desse pensamento, Almeida Filho (2008, p. 235) defende que “a implantação da arquitetura proposta para a Universidade Nova terá seu maior impacto não em termos

⁵ Andifes: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

financeiros e administrativos, mas justamente nos aspectos filosóficos e conceituais das funções culturais e sociais da Universidade”.

Contudo, como nosso foco está na prática pedagógica docente em contexto de inovação curricular, afora todos esses debates, o fato que nos atém, nesse momento, é o estabelecimento das diretrizes do REUNI (BRASIL, 2007a). Em especial, referimo-nos à busca por um ensino superior de qualidade, que segundo as diretrizes pode ser alcançado por meio da flexibilização curricular dos cursos oferecidos nas universidades federais, valorizando interdisciplinaridade e permitindo a criação de diversificados itinerários formativos, bem como possibilitando a diversificação das modalidades de graduação e articulação com a pós-graduação. Nesse sentido, tais diretrizes impactam, consideravelmente, a prática pedagógica do docente universitário.

O programa estabeleceu, ainda, diretrizes relacionadas ao aumento do número de vagas no ensino superior, às mudanças na forma de ingresso, às possibilidades de mobilidade acadêmica, aos programas de inclusão social, assistência e permanência estudantil, dentre outras diretrizes. O processo de reforma da universidade pública, segundo as diretrizes do REUNI, fixa que a educação superior “não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (BRASIL, 2007).

Para tanto, a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior, com o objetivo de proporcionar a construção de conhecimentos pedagógicos que conduzam à utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem também se efetivou como uma diretriz do REUNI. Essa previsão de formação pedagógica é coerente com os desafios que o programa busca transpor, visto que a inovação curricular somente se efetiva no momento em que conduz a inovações pedagógicas.

1.6 Universidade Nova

A fim de explicitar a proposta da Universidade Nova, buscamos seus conceitos na sua fonte de autoria.

O idealizador da proposta da Universidade Nova é o Professor Naomar de Almeida Filho, atual reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia e membro da Andifes quando da elaboração da Proposta de Reforma Universitária

daquele órgão, já mencionada. Assim, para explicitar a proposta da Universidade Nova, expusemos suas concepções e discursos, sendo do Professor Naomar, portanto, as definições que trazemos nesse tópico.

O modelo universitário no Brasil, historicamente dependente de outros modelos, apresenta uma estrutura curricular que resulta de “uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento; modelos superados de formação profissional e acadêmica; reformas universitárias incompletas (ou frustradas); desregulamentação da educação superior” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 149).

Nessa conjuntura, face à arquitetura acadêmica brasileira, segundo defende Almeida Filho (2008), tradicional e iminentemente desarticulada com as arquiteturas adotadas no mundo globalizado, especialmente nos países desenvolvidos, a proposta curricular apresentada no projeto da Universidade Nova se autodetermina ser uma alternativa tangível de superação dos problemas que a universidade brasileira acumula.

Assim, a superação que a Universidade Nova busca se relaciona com problemas próprios da estrutura curricular universitária. Encontra-se aqui a precocidade na escolha da carreira profissional, quesito que contribui para os altos índices de evasão na educação superior do país; encontra-se também o viés monodisciplinar na graduação, que impede que os currículos sejam integrados e integradores; e se encontra a incompatibilidade curricular e de titulação com os modelos adotados nos países desenvolvidos, países com os quais, segundo Almeida Filho (2008), é preciso estabelecer relações de reciprocidade, com vistas ao desenvolvimento nacional e à evolução da produção do conhecimento científico.

Com essas características, a estrutura curricular brasileira se lança em múltiplas titulações, produzidas em currículos com reduzida possibilidade de articulação, cujos programas de formação profissional mostram-se cada vez mais estreitos e menos flexíveis, distanciados da formação da inteligência e da cultura, como define Almeida Filho (2007, 2008).

A Universidade Nova consente que o conhecimento disciplinar, valorizado com o modelo de produção capitalista, que serviu de alicerce para as relações de produção e transmissão do conhecimento na universidade, se tornou insuficiente para dar respostas às exigências da sociedade complexa que se consolidou na contemporaneidade. A aceleração na produção de novas demandas, e a mesma aceleração na tentativa de solucionar essas questões, trouxeram para a universidade novas concepções, tanto no plano político, quanto no plano epistemológico.

No plano epistemológico estão as alternativas de organização do pensamento e de produção conhecimento. Entre essas alternativas estão a interdisciplinaridade, correspondendo à “busca de interfaces e conexões entre disciplinas”, e a transdisciplinaridade, compreendida como a “experimentação de trânsito de sujeitos entre campos de conhecimento distintos” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 170). No plano epistemológico, verifica-se uma articulação, consciente e proposital, de disciplinas, paradigmas educacionais e de campos do saber.

Em termos políticos, a universidade tem que corresponder à sua missão social, na qual a inclusão seja um imperativo e não uma benevolência. Essa é uma questão a ser superada para que a crise de legitimidade seja minimizada ou extinta, e a universidade deixe, definitivamente, de ser historicamente uma instituição para as elites. Isso porque a universidade, enquanto bem público ligado coerentemente com um projeto de nação⁶, como advoga Sousa Santos (2008, 2011), deve levar em conta sua missão de integração social e política, de inclusão social e defesa da cultura local, de formação humanística e ética, e de formação profissional, na mesma medida em que deve levar em conta sua concepção para a pesquisa e para a produção do conhecimento científico e tecnológico, exigidos pela sociedade globalizada. Não há mais espaço para a universidade doutrinadora, encarregada da educação das elites, ou somente a serviço da produtividade.

Nesse sentido, Sousa Santos (2008, p. 05) reconhece na Universidade Nova uma possibilidade de reforma inovadora. Em suas palavras, é o desenho de uma proposta que não deixa de “estar atenta às experiências internacionais, busca as suas raízes nas melhores experiências e ideias universitárias brasileiras. Consciente de que a universidade, para ter legitimidade e eficácia, tem de conhecer bem o lugar onde está implantada [...]”. Segundo as conclusões de Sousa Santos (2008) sobre o projeto da Universidade Nova, caso este esteja aliado ao projeto de nação, pode alcançar condições de visionar a superação dos entraves na educação universitária, tanto em termos de produção do conhecimento, quanto em termos de equidade social.

Porém, para que um projeto como o da Universidade Nova se efetive, Sousa Santos (2011) aponta que é inevitável uma preparação para enfrentar a transnacionalização da educação.

A transnacionalização existe na educação superior desde sua origem, traduzida pelo estabelecimento de parcerias e de trocas universitárias, que permitem o movimento entre

⁶ Projeto de nação: contrato político e social amplo, desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56).

estudantes de diferentes instituições e países, principalmente na formação em nível de pós-graduação. Contudo, com o domínio da lógica neoliberal, a transnacionalização passou a ser concebida e definida por processos de provimento de serviços educacionais, para consumidores que buscam tais serviços em países estrangeiros. Em outros termos, a transnacionalização neoliberal da educação consiste em transformar a educação superior em uma mercadoria educacional, com cunho exclusivamente mercantil.

O que reconhece Sousa Santos (2008, 2011), portanto, é que a transnacionalização deve ser conduzida não como uma determinante de valores de mercado, mas concebida como um caminho para transpor as fronteiras geopolíticas. Assim, é possível criar circuitos mundiais de produção e circulação do conhecimento e da cultura. Trata-se, portanto, segundo o entendimento afim de Almeida Filho (2008) e Sousa Santos (2008, 2011), de encarar a transnacionalização como uma rede internacional de troca e intercâmbio entre as instituições e, conseqüentemente, um intercâmbio educacional, científico e tecnológico, artístico e cultural, independentemente das condições que as regem.

Dessa forma, a proposta da Universidade Nova tomou a concepção filosófica de uma educação holística, que permite conexões que levam à integralidade dos conhecimentos e a uma formação mais ampla e significativa, conforme o expresso na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998), porém, a seu modo, como defende Almeida Filho (2007, 2008). Na visão de seu idealizador,

a Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim poderemos resgatar o ensino superior e a produção criativa de tecnociência e artecultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 181).

A proposta da Universidade Nova, portanto, busca construir um modelo de educação superior que seja compatível, naquilo que for pertinente para o contexto nacional, com o modelo norte-americano e com o modelo europeu de educação superior. Compatibilidade, nesse caso, não significa submissão a esses modelos universitários, como assevera Almeida Filho (2008, p. 232). A distinção entre as realidades universitárias de Brasil, Estados Unidos ou Europa é distante o suficiente para não recomendar uma adesão irrestrita aos modelos por cada um deles praticados.

Fechando a questão, e contrapondo o que expressam Lima, Azevedo e Catani (2008), ao definirem a Universidade Nova como “uma mescla tímida” dos modelos universitários

norte-americano e europeu do Processo de Bolonha, Borges (2013) afirma que a reforma universitária em curso no Brasil não traduz uma mera importação de modelos. Pelo contrário, afirma que “no caso brasileiro, presencia-se a ocorrência de uma dinâmica no interior do campo, em que temas globais e específicos se relacionam na configuração do papel da educação superior e da universidade” (BORGES, 2013, p. 77).

1.7 Bacharelado Interdisciplinar: modelo de inovação curricular da Universidade Nova

A proposta da Universidade Nova visa transformar radicalmente a arquitetura acadêmica e curricular da universidade brasileira, para então superar os problemas que são verificados no modelo universitário brasileiro atual (ALMEIDA FILHO, 2007; 2008).

Com base nas premissas da Universidade Nova, é necessário inserir mais cultura nos currículos, levando-se em consideração a diversidade multicultural do mundo atual, além de inserir nos currículos da educação superior elementos que permitam mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, com vistas à compatibilização com as demandas da sociedade e com modelos de educação superior do mundo contemporâneo.

Assim, a estrutura curricular proposta pela Universidade Nova compreende um itinerário formativo composto por três ciclos.

O primeiro ciclo é o Bacharelado Interdisciplinar (BI), modelo de graduação generalista e não profissionalizante. Compreende uma formação geral e introdutória, com elementos culturais e humanísticos fortemente inseridos no currículo. O Bacharelado Interdisciplinar é um curso de nível superior terminal, ou seja, a integralização de sua dinâmica curricular conduz a diploma de nível superior. O tempo curricular previsto para o Bacharelado Interdisciplinar é de três anos. O egresso recebe o título de Bacharel na grande área de conhecimento do curso.

Antes de avançarmos, entendemos necessário esclarecer dois conceitos utilizados no modelo curricular dos Bacharelados Interdisciplinares: a definição de não profissionalizante e a definição de grandes áreas.

Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais. São exemplos de grandes áreas: Artes; Ciências da Vida; Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Sociais; Humanidades e outros (BRASIL, 2010).

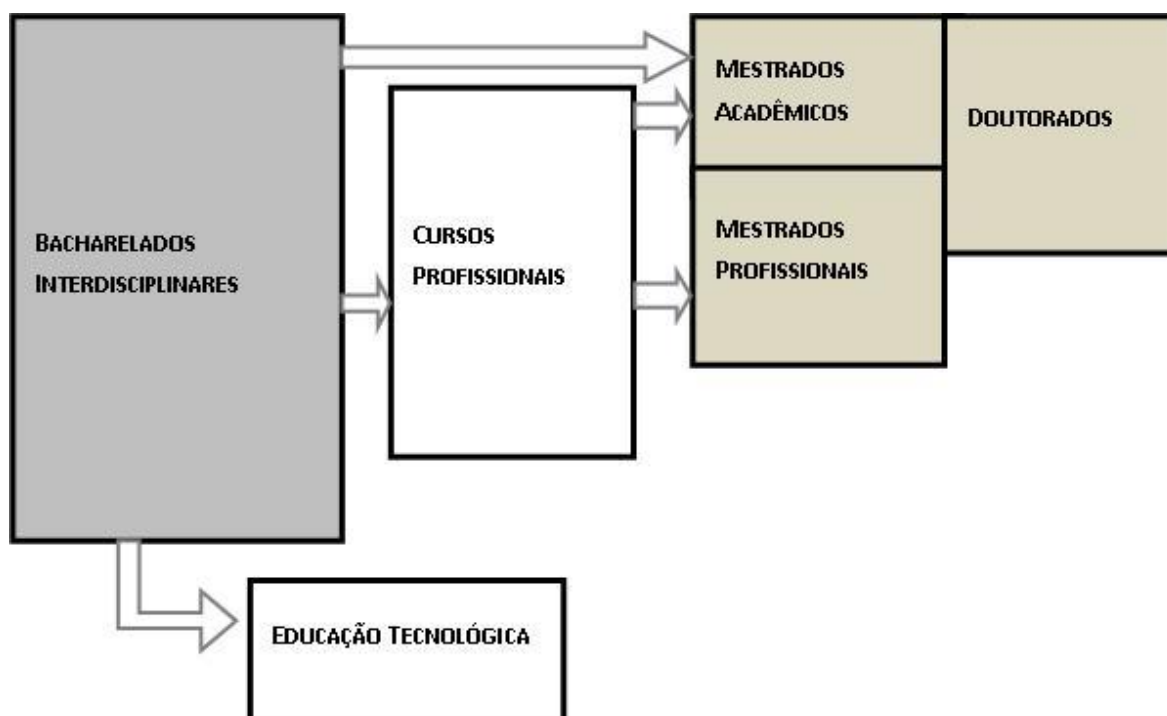
O conceito “não profissionalizante” adotado pelo modelo curricular do BI não se refere à não formação de profissionais. Na verdade, diz respeito à formação não especializada em uma determinada categoria profissional. Em outras palavras: o modelo se preocupa em formar profissionais generalistas para o mundo do trabalho, e não para um mercado de trabalho específico e afunilado. Procura desenvolver nos estudantes habilidades e competências, assim como busca solidificar conteúdos básicos da grande área de conhecimento do curso. Estas são condições importantes para a atuação profissional no mundo do trabalho, cuja atuação se dá na grande área de conhecimento. Logo, não é objetivo do curso oferecer especialização em determinada profissão, pois, em sua filosofia, o modelo busca romper com a escolha profissional precoce. Assim, a não profissionalização se refere ao fato de que não é intencionada a especialização durante o primeiro ciclo formativo, e, por isso, esse primeiro ciclo não conduz a registro em órgão ou conselho de classe. Nesse sentido é que o modelo se denomina não profissionalizante.

Retomando o ciclo formativo, a conclusão do BI é pré-requisito para o ingresso no segundo ciclo, constituído por cursos de formação específica, voltados para o currículo profissional especializado. A integralização das dinâmicas curriculares do segundo ciclo de formação concede ao egresso o título profissional, com direito a registro em órgãos de classe, se for o caso.

O terceiro ciclo, cujo acesso também pode ocorrer logo após a integralização curricular do BI, engloba as formações em nível de pós-graduação, sejam mestrados acadêmicos e consequentes doutorados, ou mesmo os mestrados profissionais. Ou seja, se o estudante desejar ter acesso direto aos cursos de pós-graduação, não é necessário cursar o segundo ciclo de formação.

A figura 1 ilustra o modelo de formação proposto pela Universidade Nova:

Figura 1 - Estrutura curricular da Universidade Nova



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2008, p. 201.

Conceitualmente, o Bacharelado Interdisciplinar

compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 201).

Os princípios orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares se modelam sobre a flexibilidade curricular, que busca a superação dos currículos rígidos, reflexos do modelo universitário do século XIX; sobre a autonomia no processo de aprendizagem, pois essa é condição básica para o desenvolvimento de competências e habilidades, em um currículo em que a simples memorização de conteúdos não é suficiente, além de ser elemento fundamental para o desenvolvimento da prática da investigação e, assim, conectar ensino e pesquisa; sobre a articulação disciplinar, para superar a visão fragmentada do conhecimento e construir um currículo interdisciplinar; e sobre a atualização, forma pela qual os projetos pedagógicos devem se manter vivos, para, então, contemplarem os avanços científicos e tecnológicos, e as inovações artísticas e culturais na grande área de conhecimento em que se concentra (BRASIL, 2010).

Essa modalidade de estudos, representada pelos Bacharelados Interdisciplinares, objetiva a aquisição de uma base de conhecimentos sólida, que subsidia o desenvolvimento de competências cognitivas; objetiva a flexibilização curricular, por meio da liberdade de escolha dos percursos de aprendizagem, para se alcançar uma consequente integração disciplinar; objetiva romper com a precoce escolha profissional, postergando-a para um momento de maior maturidade do estudante e possibilitando diminuir os prejuízos individuais e institucionais que essa escolha precoce acarreta, prejuízos estes verificados principalmente na figura da evasão e da desistência.

Um ponto de flexibilidade desse modelo reside em organizar a dinâmica curricular em eixos integradores. Um eixo voltado para a formação geral – que se ocupa da formação básica, social, cultural e humana –, outro voltado para a formação na área de conhecimento – que se destina a tratar dos estudos relativos à grande área de conhecimento do curso – e outro eixo destinado a projetos integradores do conhecimento construído. O itinerário formativo do estudante, então, passa a ser também flexível, visto que pode ser construído segundo suas aspirações.

Segundo a proposta da Universidade Nova, o egresso do BI será capaz de desempenhar funções que requeiram capacidade interpretativa crítica e humanista, bem como funções que mobilizem competências, habilidades e conhecimentos de modo flexível, relacionados à área de conhecimento que compreendeu sua formação. Isso se torna possível em vista de sua formação em uma grande área de concentração, e não apenas em uma área profissional específica, nessa primeira etapa de estudos.

O que se espera do estudante, futuro egresso do BI, portanto, é que seja competente e ativo no exercício da aprendizagem, capaz de analisar e interpretar criticamente, capaz de se expressar por meio de diferentes linguagens e que seja culturalmente bem formado. Um perfil intelectual fielmente interdisciplinar.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS PARA A INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Observando o modelo do Bacharelado Interdisciplinar, proposto pela Universidade Nova, percebemos especificidades formativas que diferem dos cursos tradicionais, aos quais estamos habituados na universidade. O modelo se constrói sobre determinados pilares que sustentam uma formação generalista, que busca o rompimento com padrões curriculares baseados em processos prescritivos de ensino.

Nesse cenário, a prática pedagógica docente precisa então ser refletida, no sentido de inová-la para se tornar coerente com a proposta de inovação curricular do modelo do Bacharelado Interdisciplinar.

Concebemos a prática pedagógica como uma ação que envolve todas as atividades que permeiam a docência, na missão de indissociabilizar ensino, pesquisa e extensão. Aglutina, pois, todas as ações pedagógicas do exercício da docência. Nesse sentido, nossa concepção de prática pedagógica se filia à concepção defendida por Cunha (2010), que a define como uma prática intencional, que se ocupa da produção do conhecimento e da cultura, e que não se reduz à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender.

Para que a prática pedagógica seja bem desenvolvida e coerente com os objetivos curriculares que a ela se vinculam, o domínio dos saberes docentes deve ser compreendido como quesito essencial dessa prática.

Os saberes docentes correspondem ao conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções, que compõem a capacitação do sujeito para a atividade profissional da docência. São plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas, como concluem os estudos de Tardif (2000). São todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços, de vida e de atuação, e que são acionados nos espaços cotidianos da docência. Por isso, nas palavras de Cunha (2006), os saberes são caracterizados como experienciais, acadêmicos, profissionais, curriculares, disciplinares.

Assim, na mesma intensidade em que identificamos elementos como interdisciplinaridade e inovação representando os pilares do modelo curricular proposto, assumimos que também representam elementos fundamentais para a inovação pedagógica. Isso porque são conceitos essenciais, que se constituem como saberes docentes a serem construídos ou desenvolvidos por aqueles profissionais que se veem inseridos em contextos de inovação curricular.

Se em situação habitual, a assimilação desses elementos já é importante para a constituição dos saberes docentes, em contexto de inovação curricular parece, essa assimilação, alcançar um patamar capital. Portanto, para dar conta de inovar suas práticas pedagógicas, o docente precisa se ver como ator do processo de inovação, tanto no âmbito curricular, quanto no âmbito pedagógico. E para tanto, tem que dominar os saberes que envolvem a profissão docente, e não somente os saberes da área de conhecimento em que se especializou.

Porém, embora fundamentais para o exercício da docência, os conhecimentos pedagógicos na formação do professor universitário há muito foram colocados em posição de desprivilégio, como concluem os estudos de Cunha (2008). Com isso, parece que o fato de haver na universidade uma ideia enraizada de que o bom modelo de ensino é aquele baseado unicamente em questões científicas, de modo que este se sobreponha às questões didático-pedagógicas, não tem incomodado.

Nessa lógica, Morgado (2009) aponta que esse modelo de ensino se perpetuou no tempo e contribuiu para que a reflexão pedagógica e o ensino crítico não se tornassem uma prática. Os saberes pedagógicos foram compreendidos como desnecessários e, por isso, foi desmotivada a formação nesse rol de saberes. Se, conforme nos aponta Cunha (2008), entendemos por *habitus* a matriz de princípios que predis põe o sujeito a agir de determinada forma, a partir de analogias e com disposição estável, esse descompromisso com os saberes pedagógicos contribuiu para que a formação do docente universitário se compusesse como um *habitus* carregado de conservadorismo. Um modelo que foi fazendo da transmissão de conhecimentos e da reprodução de saberes dois dos seus pilares.

Reforçam essa linha de reflexão os resultados dos estudos de Azevedo e Andrade (2011), que constata a desconsideração da importância e valor do saber docente, e os estudos de Cunha (2009), que apontam que a dedicação dos profissionais da docência para as questões pedagógicas e humanísticas do ensino não se dá na mesma intensidade com que se dá para os conhecimentos e conteúdos específicos que ministram. Cunha (2009a) afirma ainda que o que realmente interessa para o professor universitário é o domínio do conhecimento da área em que se especializou, de forma que ele se prepara com excelência para as atividades de pesquisa, prioritariamente.

Assim, a situação de domínio do conteúdo pelo docente se fundamenta, segundo Masetto (2003), na crença inquestionável de que quem sabe fazer, automaticamente sabe ensinar. Logo, o recrutamento docente no ensino superior segue essa mesma ideia: “quem sabe fazer sabe ensinar”. Essa lógica faz o próprio processo de ingresso na carreira

universitária revelar que não há grandes preocupações com a formação pedagógica do professor universitário, defendem Fernandes, Bastos e Selbach (2010).

Contudo, assegura Sousa Santos (2005, 2008) que irreversíveis são as transformações no ensino e nos modelos universitários. Face a isso, aponta Cunha (2004, p. 10; 2008, p. 19) que, “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”. São novos, portanto, aqueles saberes relacionados à experiência, à profissão, ao currículo, dentre outros. Enquadram-se neles a apropriação dos conceitos dos pilares apontados – interdisciplinaridade, inovação curricular e pedagógica – pois se tornam um arcabouço teórico que fundamenta e legitima a prática pedagógica inovadora.

Nessa condição, conscientiza-se, o professor, de que o “papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, que não se restringe a um diploma [...] ou ainda apenas ao exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador” (MASETTO, 2003, p. 13).

2.1 A interdisciplinaridade

A universidade do século XIX, frente às mudanças e exigências da realidade capitalista, precisou acompanhar a evolução histórica e assim, semelhante ao modelo de produção industrial, passou a ser o modelo de produção do conhecimento: segmentado em especialidades.

A delimitação de linguagens próprias, de territórios de trabalho e de métodos específicos fez surgir o conceito de disciplina, como apontam Torres et al. (2013). Foi privilegiada uma estrutura curricular organizada com base nas disciplinas, que foram assumidas como territórios de poder e conduziram à fragmentação e à especialização do conhecimento. O valor excessivo que se atribuiu à hierarquização do saber conteudista, apreendido nas disciplinas, e à própria sistematização que se fez delas, orientou o isolamento dos objetos de estudo e, por consequência, o isolamento dos campos de conhecimento.

Contudo, com o decorrer dos anos e com o avanço tecnológico que mais uma vez transformou o modo de ver e viver o mundo, a sociedade – em mudança – passou a ter novas exigências. A busca por uma formação para a autonomia, a compreensão da complexidade das questões em torno de determinado objeto – e a busca por soluções de problemas com mesma complexidade – e o dinamismo com que as mudanças passaram a acontecer são pontos que afetaram diretamente a forma de se produzir e fazer uso do conhecimento.

Nesse cenário, ao construir o conceito de ecologia dos saberes – definindo-a como uma revolução epistemológica, alicerçada na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico produzido pela universidade e o saber leigo e popular, produzido na sociedade – Sousa Santos (2008, 2011) dá novo significado às formas de produção do conhecimento, validando aqueles processos em que há uma evidente transposição das fronteiras cognitivas e metodológicas.

A ecologia dos saberes é a inversão da extensão universitária⁷, em que a universidade se abre às práticas sociais, permitindo que o conhecimento científico dialogue com outros conhecimentos que estão ali presentes. É o caminho que a universidade percorre para ir até a sociedade e trazê-la para dentro de suas fronteiras. “É integrar as grandes teorias epistemológicas, abstratas, às práticas concretas. [...] É um novo equilíbrio, uma nova relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares” (SOUSA SANTOS, 2005). Nesse processo é permitida a produção de conhecimento de uma maneira mais integradora e humana. Visualiza-se, com isso, o surgimento de um conhecimento transdisciplinar que, por sua contextualização, conduz a um diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos.

Por conseguinte, em todos os campos do conhecimento foram instituídas formas alternativas de ver o mundo e de organizar o pensamento. A tais formas evocamos a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade. “A multiplicação de aportes disciplinares sobre objetos e temáticas convergentes, a busca de interfaces e conexões entre disciplinas, e a experimentação de trânsitos de sujeitos entre campos de conhecimentos distintos” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 246) permitiram que essas formas alternativas de processo de produção e disseminação do conhecimento fossem assimiladas. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são, então, indissociáveis, em virtude das múltiplas circunstâncias de integração que exigem entre os campos disciplinares, como defendem Cunha e Isaia (2006).

À vista disso, defender a produção do conhecimento de forma interdisciplinar não significa desqualificar o valor do saber disciplinar e especializado, mas sim, entender necessária nessa produção a compreensão da totalidade do universo que compõe o conhecimento – indiferente de qual este seja.

⁷ A Extensão Universitária é um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (**Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012).

Nas palavras de Milton Santos⁸, pensar a interdisciplinaridade não significa abandonar as disciplinas; “pensar em interdisciplinaridade é, antes de tudo, a busca de uma apurada compreensão da disciplinaridade, da contribuição das diversas disciplinas na interpretação do mundo” (SILVA, 2006, p. 19). Nessa linha de pensamento, Milton Santos defende, ainda, que o mundo faz uma disciplina dialogar e se relacionar com as demais, concretizando ali um discurso inteligível e estabelecendo um canal de comunicação entre os diferentes campos disciplinares (SERPA, 2006).

O que a interdisciplinaridade tenta superar, portanto, é a aceitação de que o conhecimento pode ser britado, fragmentado, e o faz por meio da superação dos limites estreitos que são delimitados pela especialização das disciplinas. Dessarte, a interdisciplinaridade deve ser concebida como um “princípio epistemológico e uma atitude metodológica” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 213). Trata-se de uma ótica globalizadora, que é constituída por uma dinâmica teia de inter-relações, na tentativa de superar o caráter fragmentador e tecnicista da formação acadêmica, observada no modelo universitário do século passado, segundo assinala Lück (1994).

Por se referir a uma comunicação entre os saberes, a interdisciplinaridade redimensiona a forma pela qual se estabelecem os processos de ensino e de aprendizagem, para muito além do mero ato memorizador. A construção do conhecimento é relacional, e por isso as dicotomias existentes nessa construção são minimizadas quando o todo é percebido em prioridade ao específico, asseveram Azevedo e Andrade (2011). Ao trazer a possibilidade de uma relação entre os componentes curriculares de diferentes disciplinas, pois se refere a uma interação e a uma interdependência entre as áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade compõe “um trabalho que se constrói com as especificidades e suas diferenças, buscando construir um conhecimento novo” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 211).

A interdisciplinaridade se constitui a partir de movimentos de ruptura e continuidade, que estão incluídos nas interações entre ideias e atitudes, numa apreensão profunda da realidade. Esses movimentos valorizam a instabilidade dos limites disciplinares e de suas certezas provisórias, usando-os como meio de estabelecer redes interativas de produção de conhecimento, explicitam Cunha e Isaia (2006). Assim, em relação à inovação curricular que aqui abordamos, Almeida Filho (2008) afirma que, coerente com essa concepção, no modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar, a interdisciplinaridade deve ser definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares. A produção do

⁸ Milton Santos (1926-2001), geógrafo e filósofo, autor e defensor de “Por uma Geografia Nova”, obra na qual utilizou as mesmas bases epistemológicas da “Escola Nova”, de Anísio Teixeira.

conhecimento, então, acontece na ultrapassagem dos limites da disciplina, em uma ação de resgate da totalidade do campo do saber.

Não obstante, lembra Cunha (1998) que a realidade, por natureza, já é interdisciplinar e, por isso, quando os processos pedagógicos a consideram como ponto de partida, o ensinar e o aprender acontecem com a mesma lógica, sem necessidade de se criarem estruturas forçadas para a construção do conhecimento.

2.2 Inovação curricular

Pereira, Mercuri e Bagnato (2010) direcionam as discussões sobre a inovação curricular, no sentido de evidenciar que ela só pode acontecer se houver um ambiente político favorável à flexibilidade curricular. Assim, inovação e flexibilidade caminham juntas, visto que a centralização e a rigidez nos currículos impedem que currículos inovadores sejam desenvolvidos, confirma Pereira (2007).

Frente a essa premissa, encontramos dois documentos da política educacional que tornam favoráveis a flexibilização curricular. O primeiro deles é a LDB⁹ que, enquanto normativa educacional, trouxe condições de flexibilidade aos currículos, ao entender que as peculiaridades existentes no interior de cada instituição deveriam ser atendidas. Esse atendimento seria condição necessária para se alcançar o sucesso no processo de aprendizagem; o outro se reporta ao REUNI que, enquanto política pública educacional, permitiu que se visualizassem possibilidades de elaboração de currículos mais flexíveis no ensino superior. Portanto, esse programa pode ser entendido como um novo estímulo para o desenvolvimento da inovação curricular, no ensino superior brasileiro, desde que essa inovação seja construída e assimilada coletivamente pelos atores do processo educacional.

Definido o ambiente político favorável, discernirmos do que se trata a inovação curricular. Nas palavras de Saviani (1989), tratar de inovação curricular significa dar novas finalidades ao processo de educação, fazer novos questionamentos sobre a finalidade da ação educativa e sobre o papel da educação na formação do sujeito. Por isso, a inovação curricular é uma busca intencional de se modificar uma situação verificada no processo educativo, de forma a organizá-la de uma maneira adversa, porém, melhor do que estava até então. Tomando a definição de Pereira (2007) e Pereira, Mercuri e Bagnato (2010), a inovação curricular é, portanto, a criação de respostas, novas e contributivas, aos desafios que

⁹ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, promulgada em 1996.

cotidianamente são vivenciados na realidade educacional. Essas respostas representam, então, possibilidades abertas à experimentação do novo.

Essa concepção converge com o conceito de inovação defendido por Lucarelli (1994). A autora sustenta que a inovação pode ser entendida como “uma maneira diferente da habitual na organização e utilização de recursos humanos e materiais para alcançar fins e objetivos definidos. [...] Inovação é e se dá em relação a um determinado contexto, cuja situação habitual tende a distanciar-se da prática inovadora” (LUCARELLI, 1994, p. 6, tradução nossa)¹⁰. Em síntese, Lucarelli (2010) define que inovação é a ruptura com práticas habituais, gestadas e protagonizadas conscientemente, na realidade acadêmica.

Posto isso, entendemos que a forma de se organizar o pensamento e de se produzir o conhecimento subsidiada pela possibilidade da interdisciplinaridade encontra grande respaldo em currículos flexíveis e inovadores. Isso é possível porque é essa flexibilidade quem orienta a elaboração de inovações curriculares, inovações estas que propiciam a reorganização do que está posto, em busca de melhorias no processo educativo.

A alteração substantiva dos contextos educacionais, uma nova postura da universidade e seus agentes, aliada a uma transformação da matriz curricular são as chaves que permitem a superação de um *curriculum* de índole academicista, derramado em celas disciplinares, sem articulação horizontal, resistente às contextualizações, por um *curriculum* flexível, integrador quer no plano dos conhecimentos, quer no plano dos agentes, com as suas múltiplas variáveis (MORGADO, 2009, p. 57).

Contudo, ter uma proposta curricular inovadora, amparada legalmente em documentos político-educacionais, não é condição suficiente para que os propósitos de melhoria da educação sejam atingidos. Isso significa que para se concretizar a inovação curricular, coerentemente com as novas formas de se organizar o pensamento, é necessário dotar as práticas pedagógicas com os mesmos conceitos.

Em outros termos, não basta existir a inovação curricular; é necessário conduzir a prática docente a uma inovação pedagógica, de tal forma que todos os objetivos e propósitos estejam alinhados.

2.3 Inovação pedagógica

Lucarelli (2003) conceitua inovação pedagógica como a prática protagônica no processo de ensino, que produz uma ruptura com as práticas habituais. Consolida-se a partir

¹⁰ “[...] Una maneira diferente a la habitual em la organización y utilización de recursos humanos y materiales para alcanzar fines y objetivos definidos. Por tanto toda innovación lo es (y se da) em relación a um determinado contexto, de cuya situación habitual tiende a distanciarse la práctica innovativa” (LUCARELLI, 1994, p. 6).

da busca de solução para um problema relativo às formas de operar com os componentes didáticos.

Entendida como ruptura, a inovação pedagógica implica na interrupção de um determinado comportamento que se repete no tempo, e, como consequência, legitima-se a partir da possibilidade de relacionar esta nova prática com aquelas já existentes, por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação, defende Lucarelli (2003).

A esse propósito, admite Cunha (2006), que o conceito de ruptura nas inovações inclui uma perspectiva epistemológica, pois, nesse sentido, a inovação se diferencia de rearranjos de métodos ou abordagens, ao pressupor que deve ser assumido um conceito de conhecimento que rompa com a perspectiva dominante.

Essa perspectiva epistemológica é marcada pela

ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; re-configurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; reorganização da relação teoria/prática rompendo com a dicotomização; e perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (CUNHA, 2006, p. 445).

Assim, a inovação pedagógica se inicia na ruptura com os paradigmas dominantes do processo de ensinar e de aprender, reconfigurando os saberes. Aqui se inclui a valorização de novas formas de produção do conhecimento – epistemológica e metodologicamente –, sem desqualificar aquelas de valor já reconhecido. O que se espera é a inclusão de dimensões para além da experimentação científica, na qual a produção do conhecimento contemple a incorporação do social, do histórico e do axiológico, em um processo integrador da totalidade, exalta Cunha (2006).

A polarização do conhecimento e do próprio processo de ensino-aprendizagem são condições que devem ser superadas. Nesse sentido, não há inovação pedagógica se não houver o rompimento com a dualidade teoria e prática, porque, nessa lógica, o conhecimento surge pela dúvida, e esta orientará o sentido da teoria.

Logo, a prática é condição de problematização do conhecimento a produzir, advoga Cunha (2008). Isso não acontece por meio, apenas, da inserção de mudanças metodológicas no processo de ensinar. A superação acontece quando a forma de compreender o conhecimento é revista, traduzindo então uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, e então, objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e

prática, cultura e natureza, deixam de ser observados como dicotomias, defende Cunha (2005).

Entender que o conhecimento deve ser produzido face uma nova sociedade que tem reivindicações diferentes daquelas feitas há um ou dois séculos atrás, é também requisito para inovar pedagogicamente. As mudanças na sociedade requerem do sujeito uma nova forma de ser e estar nessa sociedade e, por isso, a inovação pedagógica das práticas docentes é uma exigência, conclui Pacheco (2012).

Nessa questão alinham-se interdisciplinaridade e inovação pedagógica: o entendimento de que o mundo – e os objetos que nele existem – são constituídos de forma naturalmente interdisciplinar corroboram para uma nova forma de organizar o pensamento e uma nova forma de construir conhecimentos. Nesse sentido, o conhecimento, que até pouco, vinha sendo produzido em uma lógica especializada passa a considerar a totalidade e a complexidade do mundo. Os processos de ensino e de aprendizagem, então, devem constituir-se por intermédio de uma abordagem integradora, de modo que concedam sentido e significado ao conjunto das informações que, até então, vinham se apresentando em fragmentos desconexos, sustenta Ribeiro (2003).

Nessa lógica de pensamento, Almeida Filho (2008, p. 224) aponta para uma busca da “desconstrução de práticas pedagógicas redutoras, passivas, de baixo impacto e ineficientes, ainda vigentes na educação superior”. Para o autor, com a implantação do modelo curricular da Universidade Nova, as práticas pedagógicas “deverão ser renovadas como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 224).

Serão, portanto, práticas pedagógicas inovadoras aquelas que podem potencializar modelos educativos inovadores, rompendo com a mera transmissão de conhecimentos e se tornando permissiva da protagonização dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa prática deverá ser constituída por elementos pedagógicos embasados na participação ativa, na discussão crítica e na negociação como oportunidades de aprendizagem, corrobora Morgado (2009). A prática imbuída de inovações pedagógicas se envolve coerentemente com os projetos de inovações curriculares, ao se preocupar com o desenvolvimento de competências científicas e profissionais, na mesma intensidade que o faz com as competências axiológicas, comunicacionais e afetivas.

Para tanto, a assimilação de práticas que se fundamentam em processos de mediação podem conduzir à concretização das propostas curriculares inovadoras, afirma Morgado (2009).

Por mediação pedagógica, entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. [...] É o professor que interage com os alunos com uma atitude de parceria e coresponsabilidade pelo processo de aprendizagem (MASETTO, 2010, p. 16-17).

A mediação é uma importante categoria de ruptura paradigmática, pois assume “a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento” (CUNHA, 2008, p. 26). Essa ruptura pode viabilizar o protagonismo dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, em seus processos de aprendizagem e construção do conhecimento.

Sintetizando essa ruptura, Helmer (2012), embasada no referencial teórico de Cunha (1998), delimita a ruptura paradigmática, da qual falamos.

Quadro 2 - Comparativo entre paradigmas

Ensino Tradicional	Novo paradigma
O conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é, descontextualizado historicamente.	Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo.
A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.	Estimulam a análise, a capacidade de compor, recompor dados, informações, argumentos, ideias.
Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança.	Valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos.
Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira.	Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza.
No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda a matéria dada.	Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.
O professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos.	O aluno interage com o conhecimento de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói.
A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance dos alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.	Entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.

Fonte: Helmer, 2012, p. 74.

CAPÍTULO 3 - CAMINHOS PARA A INSTITUIÇÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Frente à proposta de inovação curricular apresentada pela Universidade Nova, parece-nos possível visualizar que desafios são colocados para o exercício da docência. Isso porque concebemos que inovar pedagogicamente não se refere a um simples mudar metodológico. Também não se refere à simples alteração de estratégias de ensino. Concebemos, sim, que a inovação pedagógica é um movimento de ruptura com o paradigma dominante de concepção do conhecimento, que reconfigura os saberes.

Por assim ser, considerando que o corpo docente universitário, atualmente, é composto por profissionais que tiveram eles próprios uma formação tradicional, baseada no *habitus* como lógica de internalização da docência, inovar as práticas pedagógicas, a fim de atender às demandas inovadoras propostas para o ensino superior, se torna um desafio a ser superado.

Levada à luz das diretrizes do REUNI (BRASIL, 2007a), esta condição de desafio encontra alternativas de superação em dois pontos, bastante significativos. Esses pontos podem ser interpretados como caminhos que conduzem e facilitam a instituição da inovação pedagógica.

No primeiro ponto é sugerido que sejam revistas e reorganizadas as estruturas acadêmicas e curriculares, de forma que seja possível flexibilizar a formação universitária. Essa diretriz se torna tangível, na medida em que os projetos pedagógicos dos cursos sejam construídos – ou reconstruídos, se necessário – em torno das concepções que delineiam a proposta de inovação curricular.

Essa alternativa, porém, só tem sentido se construído o projeto pedagógico de maneira participativa e integrada entre todos os atores que compõem o processo educativo. Os docentes têm que se ver parte desse processo para que tragam ao interior do projeto pedagógico toda a lógica de inovação que deve ser construída. Nessa condição, o docente faz do projeto pedagógico um instrumento de desenvolvimento de um currículo articulador, que permite a possibilidade de inovação pedagógica. Inserido nessa construção, o docente percebe, com maior clareza, os desafios que enfrentará e, assim, tem maiores condições de superá-los.

O outro ponto determina que os desafios sejam superados por meio de ações formativas, organizadas em programas de formação pedagógica. Espera-se com isso que haja uma renovação pedagógica da educação superior, adequada à realidade inovadora dos currículos no qual esses docentes estão inseridos.

Por meio desses programas, espera-se que sejam criadas condições de desenvolvimento de novas habilidades e competências para o exercício profissional da docência. Esse desenvolvimento seria condizente ao que do docente se exige, nos ambientes de inovação curricular.

Em ambas as situações, entendemos necessária a institucionalização das ações. Institucionalização, nesses casos, adota o sentido de promoção e valorização, em níveis institucionais, de espaços coletivos de formação. Essa institucionalização não se refere à verticalidade de imposições de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na horizontalidade da construção de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, se transformam em lugares de formação.

Concebemos, portanto, a institucionalização como resposta às contradições encontradas nos estudos de Lucarelli (2003, 2004), Leite (1999) e Cunha (1998, 2005, 2005a). Nesses estudos as autoras verificam que

não raras vezes percebe-se que as iniciativas de práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, são, na verdade, ações individuais de alguns professores. Mesmo quando o discurso presente nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior (IES) menciona uma prática pedagógica comprometida com essa dimensão, poucos esforços concretos nessa direção são percebidos. Não raras vezes as IES nem têm clareza das propostas diferenciadas que abrigam e não proporcionam visibilidade às experiências em desenvolvimento, valorizando os seus atores (CUNHA, 2007, p. 20).

A institucionalização se estende, portanto, à valorização das ações de inovação pedagógica. Essa valorização dos espaços de construção e formação tende a romper com o que Cunha (2010) chama de 'não lugar'. E, logo, nesse sentido a institucionalização desses espaços formativos romperia com a compreensão de que a formação é uma responsabilidade individual dos sujeitos interessados na docência universitária.

Destacamos, pois, a seguir, o conceito de desenvolvimento profissional docente, que se refere aos espaços de formação, e o conceito de projeto pedagógico, porque, quando representam construções institucionalizadas, concretizam a intencionalidade de validar as ações que convergem na inovação pedagógica.

3.1 Desenvolvimento Profissional Docente

O conceito de desenvolvimento profissional proposto por Marcelo (2009) define que este é um processo permanente pelo qual passam os docentes, e que se constrói com a aquisição de experiência e consciência profissional.

O desenvolvimento profissional docente é um processo “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7). Em complementação, Imbernón (1998, p. 45) se refere ao desenvolvimento profissional docente como “uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado” e, então, a formação docente, entendida como parte integrante do desenvolvimento profissional, se define como um processo permanente de construção de saberes, que renova a cultura profissional, corrobora Leitinho (2012). Nessa linha de pensamento, as concepções mais recentes de desenvolvimento profissional docente supõem que a formação profissional é um ato contínuo que se dá ao longo da vida, finaliza Vaillant (2009).

Não obstante, em se tratando de contextos de inovação curricular, a formação necessita adotar um itinerário intencional, no sentido de dar condições de superação aos desafios enfrentados, pelo corpo docente, para inovar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, configura-se a formação pedagógica “como um construto¹¹ teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformadora e emancipatória, que tem na sua dimensão coletiva e na responsabilidade institucional uma possibilidade de concretude” (FERNANDES; BASTOS; SELBACH, 2010, p. 133). Esse construto teórico-prático se constitui dos saberes docentes, que nascem da reflexão e permite a criação de redes com as epistemologias de outras áreas de conhecimento, permitindo ao docente assumir a responsabilidade com o percurso de aprimoramento formativo.

Assim, ainda segundo Fernandes, Bastos e Selbach (2010), a busca pela formação pedagógica ocorre quando há a desinstalação, insatisfação e desequilíbrio com a racionalidade única do paradigma dominante – a competência técnico-científica reconhecida e legitimada pelos pares. Essa inquietude estimula e conduz o professor a procurar alternativas para sua prática.

A formação pedagógica pode, portanto, ser estimulada por meio de programas que unam essas intencionalidades, de forma que se propicie ao corpo docente em formação oportunidades de aprimoramento e atualização.

Nesse intuito, lembra Leitinho (2012) que a questão não se centra unicamente em atitudes constantes de aprendizagem por parte dos docentes. Vincula-se, também, ao contexto político que se estabelece nas instituições de ensino. Essas relações políticas contribuem para

¹¹ O construto é uma construção mental elaborada a partir de elementos simples que têm a capacidade de representar o significado teórico de um conceito. Desta forma, “um construto apresenta validade quando reflete o seu verdadeiro significado. Ou, em termos mais técnicos, quando a definição operacional do conceito se mostra adequada para identificar o fato ou fenômeno em estudo” (GIL, 2009, p. 36).

facilitar ou dificultar a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional, e a consequente formação pedagógica.

Nessa direção, considerando a essencialidade que o desenvolvimento profissional docente representa para a manutenção da qualidade do processo de ensinar e de aprender, para a constituição da profissionalidade e identidade docente, bem como para a promoção de oportunidades de superação dos desafios vivenciados nas ações objetivas da prática pedagógica docente, as relações políticas devem transpor as ações que obstaculizam a institucionalização dos programas de desenvolvimento profissional. Estes programas devem ser concebidos de maneira institucional, de tal forma que se revele a intencionalidade e o compromisso da instituição com a formação docente, assumidos como percursos permanentes de aprimoramento formativo. Assim constituído, os elementos que permitem a sustentabilidade de um programa de desenvolvimento profissional docente são a adequação do contexto de transformação, a formação mediante redes, a obrigação de prestar contas e o compromisso de obter resultados a curto e longo prazo, sintetiza Vaillant (2009).

O desenvolvimento profissional docente, para apresentar impacto nos processos de ensinar e de aprender, e representar um instrumento facilitador para a superação dos desafios encontrados nos processos de inovação das práticas pedagógicas, necessita de uma boa proposta de inovação, respaldo às transformações que ora se realizam, e continuidade, que permita que tal mudança se mantenha no tempo – confirmando o valor da institucionalização desses programas. E, por se constituir a partir dessas premissas, a participação em programas de desenvolvimento profissional deve se destinar a todo docente que se sinta envolvido nas ações e atividades propostas no currículo. Com isso, substitui-se o elemento de obrigatoriedade na participação pelo elemento envolvimento, substituição que visa a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, e a superação dos desafios vivenciados na prática pedagógica docente.

3.2 Projeto Pedagógico

Inovação e projeto pedagógico se articulam e se integram, como aponta Veiga (2003), em uma relação ativa que age no resultado do processo de ensino e de aprendizagem, provocando rupturas epistemológicas que ganham vida na prática pedagógica.

Essa conjunção é possível porque, mais do que uma formalidade instituída, o projeto pedagógico é a transcrição da “reflexão sobre a educação [...], sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a

prática pedagógica que se realiza na universidade” (VEIGA, 2004, p. 25). Nesse sentido, a construção de um projeto pedagógico pode impactar as ações que se desenvolvem no caminho das inovações.

Tomando os estudos de Veiga (2003), esse impacto causado pelo projeto pedagógico pode ser vivenciado em duas vertentes, que alteram substancialmente seu significado.

Por um lado, existe a possibilidade de ser o projeto pedagógico um instrumento regulador. Nesse caso, o projeto mantém suas bases epistemológicas, e se orienta por preocupações com a forma; aspectos que dizem respeito à padronização, uniformidade, controle burocrático, planejamento centralizado. O projeto pedagógico regulatório é um documento que compila regras técnicas e conteúdos programáticos, e credencia a um determinado nível de financiamento.

No que tange à inovação, em um projeto regulador, esta é instituída, posta, e, então, é presumível que ela seja absorvida pelas lógicas que já existem, anulando a possibilidade de verdadeira inovação. Dessa forma, quem deveria inovar não participa da construção e, por isso, não se sente parte do projeto pedagógico. Nas palavras de Veiga (2003), este projeto serve apenas para perpetuar o já instituído. Nessa condição, o projeto pedagógico regulatório se torna descompromissado com a implantação do novo.

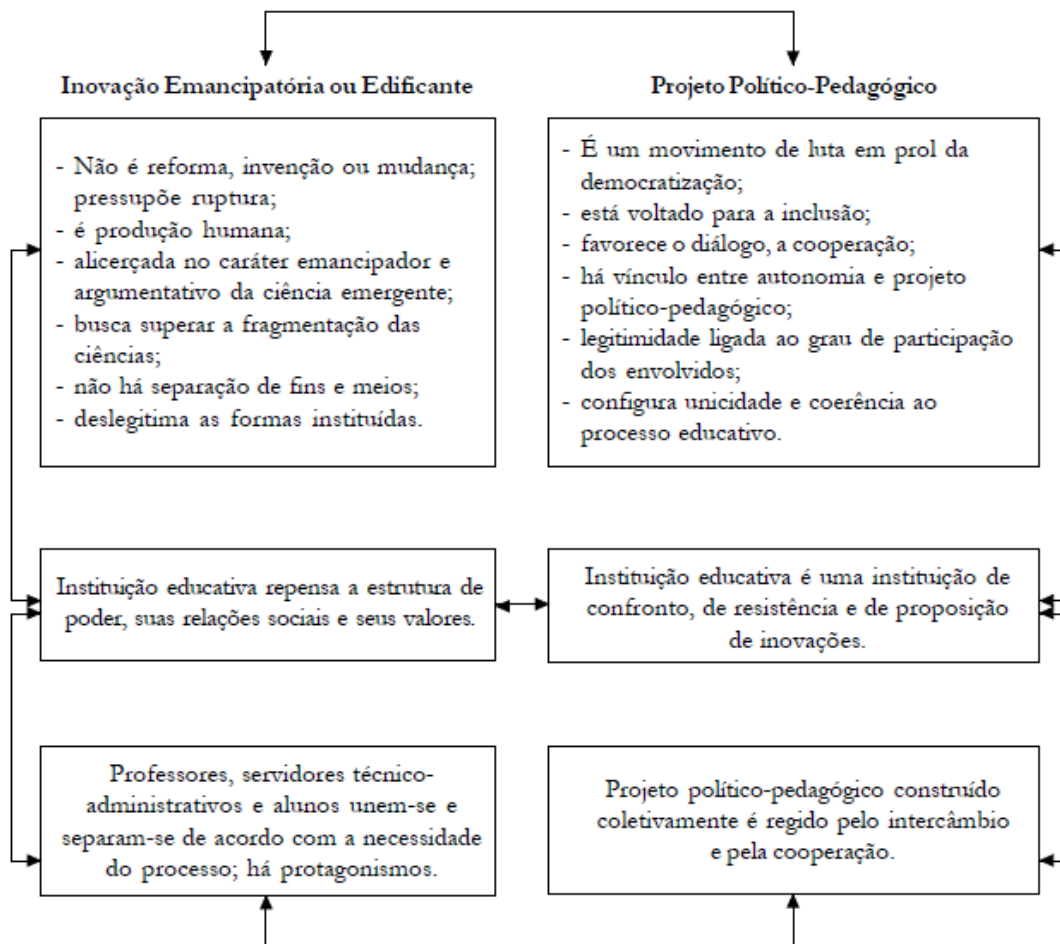
De outro lado, porém, encontra-se o projeto pedagógico como inovação emancipatória. “A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores [...] e trata, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e de suas implicações para a vida do homem e da sociedade” (VEIGA, 2003, p. 274, grifo nosso).

Nesse projeto, que deve ser essencialmente coletivo, há o estímulo ao sentimento de pertença e se dá legitimidade às propostas e objetivos que nele se explicitam, em um movimento de construção permanente. Assim, as inovações repercutem na prática, pois, no âmbito do projeto pedagógico emancipatório, a inovação rompe com a falésia entre concepção e execução.

O projeto pedagógico, se construído sob a perspectiva emancipatória, é um documento consciente, que rompe com os isolamentos – acadêmicos, curriculares, pessoais –, e que possibilita a mudança na prática pedagógica. Torna-se um elemento de mediação da construção de novos saberes e fazeres, como define Fagundes (2012), visto que, se nele é definida a intencionalidade de provocar a inovação no currículo, também se institui a intencionalidade de inovação da prática pedagógica.

Na figura 2, Veiga (2003) ilustra a concepção de projeto pedagógico emancipador.

Figura 2 - Concepções de inovação emancipatória ou edificante e projeto político-pedagógico



Fonte: VEIGA, 2003, p. 278.

3.3 Projeto Pedagógico na proposta da Universidade Nova

Tomando os projetos pedagógicos que se estruturam a partir da concepção da Universidade Nova, em que se prevê a instituição de um modelo curricular inovador, o Bacharelado Interdisciplinar, torna-se possível identificar que a regulação do projeto pedagógico vem das diretrizes do REUNI (BRASIL, 2007a).

Estas diretrizes determinam condições para a construção de projetos pedagógicos, que são requisitos para o financiamento das propostas. Assim, temos as características de um projeto regulatório, tal qual caracteriza Veiga (2003).

Os projetos apresentados ao REUNI serão avaliados em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como

quanto à exequibilidade dessas proposições. Este documento, expondo os principais pontos do REUNI, busca esclarecer e orientar as universidades federais que desejem participar do programa, uma vez que a sua implementação está fundamentada no princípio da adesão. Nesse sentido, este documento contempla um conjunto de indicadores que caracterizam as diretrizes a serem observadas por aquelas instituições quando da construção de suas propostas (BRASIL, 2007a, p. 6).

Não suficiente, além das metas quantitativas descritas no Decreto que instituiu o REUNI (BRASIL, 2007), há determinados aspectos que devem ser observados na construção dos projetos, e tratados como prioridade na estrutura curricular universitária. Dentre esses aspectos estão:

a existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil; a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e a disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (BRASIL, 2007a, p. 10).

Reforça-se, com isso, a característica regulatória, uma vez que a condição de inovação já está instituída na regulamentação do programa; está posta e foi discutida basicamente dentre os órgãos governamentais e direcionais das IFES, como apontamos anteriormente.

Não obstante, defendemos que apenas a previsão legal não garante a qualidade do ensino superior. A cultura institucional influi diretamente nos resultados que se almeja alcançar. Por isso, à vista dessa premissa, para que a proposta de inovação curricular não seja absorvida pelas lógicas já existentes, com a conseqüente anulação da possibilidade de inovação pedagógica, os atores do processo precisam participar da construção dos projetos pedagógicos. Dessa forma, quem inova se sente parte do projeto, e se vê comprometido com a implantação do novo.

Nesse aspecto, ainda que constituído por características de cunho regulatório, é possível reconhecer no documento legal do REUNI um espaço para que, no processo de construção de seus projetos pedagógicos, as instituições atendam suas especificidades locais.

Tomando, pois, essa possibilidade de atendimento das especificidades locais, percebemos uma abertura que pode vir a validar da construção do projeto pedagógico, qualificando-o também com características emancipatórias. Nestes termos, o espaço que permite a valorização da cultura institucional pode ser identificado no documento, ao apontar que

as diretrizes para o REUNI foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos. Essas dimensões [...] devem ser combinadas no plano de reestruturação das universidades federais, *de acordo com a opção institucional* em cada caso. Elas visam, atendidas as exigências colocadas pelas

metas, pontuar aspectos que, ao serem implementados, possibilitam uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação de forma a evitar a especialização precoce e *possibilitar que o seu desenvolvimento atenda às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às múltiplas áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardado o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico* (BRASIL, 2007a, p. 10-11, grifo nosso).

Frente a essa premissa de atendimento à vocação de cada universidade e às suas particularidades locais, tem-se que a construção dos projetos pedagógicos pode se dar ainda em caráter emancipatório, mesmo que estando vinculado a condições regulatórias. É necessário, entretanto, visualizar, no interior de cada instituição, essa possibilidade e fazê-la concreta por meio da construção coletiva, refletida e consciente.

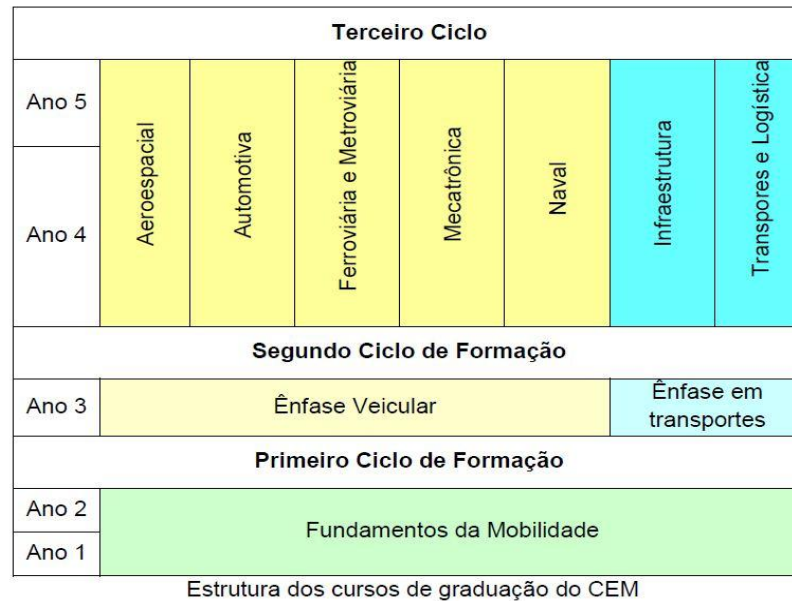
Nesse sentido, várias universidades federais aderiram ao REUNI, e a partir de então criaram seus projetos pedagógicos, com vistas a atender suas próprias expectativas e peculiaridades locais. Embora todas tivessem que seguir uma diretriz preestabelecida para a credenciarem ao financiamento, elaboraram projetos diversos, passíveis de dar identidade à instituição e ao curso que almejavam.

Nas figuras abaixo, podemos observar o perfil gráfico de alguns cursos estruturados sob o modelo do Bacharelado Interdisciplinar, em diferentes universidades brasileiras.

É possível observar que a possibilidade emancipatória está, ainda que em face de condições reguladoras, na construção de projetos que buscam atender às peculiaridades e às vocações locais, independentemente da área de concentração do conhecimento. Entram aqui as reflexões e decisões tomadas pela comunidade acadêmica, acerca do processo educativo por eles concebido, tal qual referencia Veiga (2003) sobre os projetos pedagógicos emancipatórios.

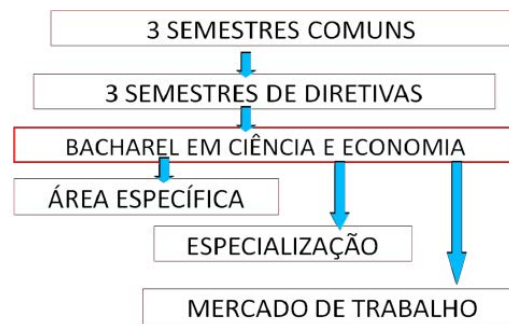
Uma outra condição que pode ser percebida como emancipação está na estrutura curricular que cada instituição universitária delimita para seu curso. Nesse contexto, cada uma delas fez suas opções e desenhou o percurso formativo de seus cursos da forma que melhor traduz suas intencionalidades, coerentemente com as demais reflexões de seus projetos pedagógicos.

Figura 3 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade, de uma universidade federal da região Sul



Fonte: UFSC. Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade. Disponível em <<http://mobilidade.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em 21 Maio 14.

Figura 4 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, de uma universidade federal da região Sudeste



Fonte: UNIFAL-MG. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Varginha: UNIFAL-MG, 2011.

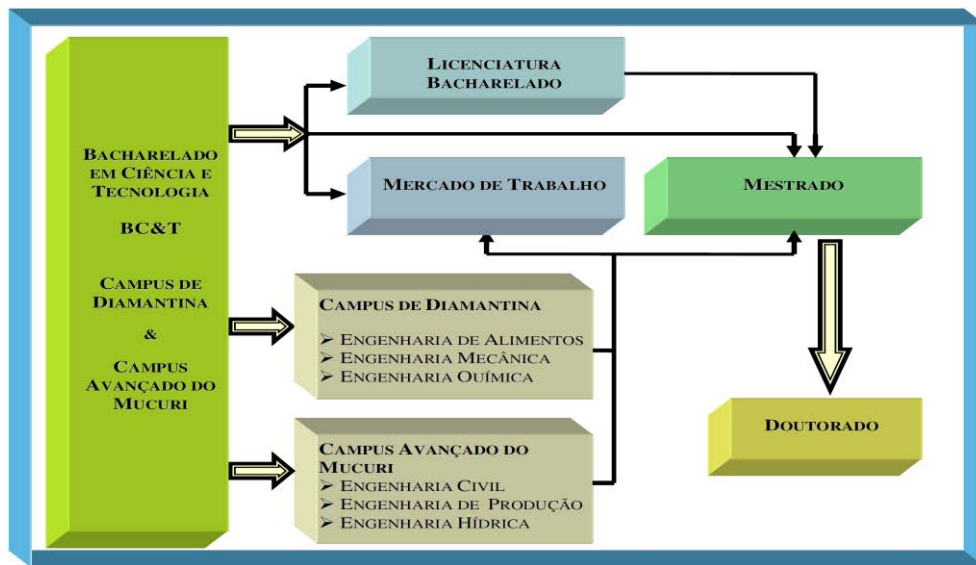
Figura 5 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas, de uma universidade federal da região Nordeste



SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Espaços e interconhecimento: Linguagem e Expressão Artística I 51h	Espaços e interconhecimento: Linguagem e Expressão Artística II 51h	Espaços e interconhecimento Artes do Corpo 51h	Espaços e interconhecimento: Laboratório de ArteMídia I 51h	Espaços de interconhecimento: Laboratório de ArteMídia II 51h	Experiências e Teorias da cultura – Enfoque V: Economia da Cultura e Empreendimento (68h)
Diversidades, Culturas e Relações étnico-raciais 102	Experiências e Teorias da cultura – Enfoque I: Teorias da Cultura, Estado e Política Cultural (85h)	Experiências e Teorias da cultura – Enfoque II: Sócio-Antropologia (85h)	Experiências e Teorias da cultura – Enfoque III: Cultura, Arte e Educação (85 h)	Experiências e Teorias da cultura – Enfoque IV: Cultura Brasileira e Baiana (85h)	Itinerário formativo de uma profissão 68h
Filosofia, Ciência e Realidade 102h	Cultura Digital 51h	Culturas, Linguagens e Tecnologias da Cena 85h	Itinerário formativo de uma profissão 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h
Oficina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos 68 h		Optativa I 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h
Universidade, Sociedade e Ambiente 102h	Comunicação, Linguagens e Tecnologia 51h	Tecnologias da Cena 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h	Itinerário formativo de uma profissão 68h
Laboratório de língua Inglesa 34h	Lab. Língua Inglesa 34h	Lab. Língua Inglesa 34h	Lab. Língua Inglesa 34h	Optativa II 68h	Optativa III 68h
c.H. 459	c.H. 272	c.H. 391	c.H. 374	c.H. 408	c.H. 408

Fonte: UFRB. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas. Santo Amaro da Purificação: UFRB, s/d.

Figura 6 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, de uma universidade federal da região Sudeste



Fonte: UFVJM. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Teófilo Otoni: UFVJM, 2008.

Figura 7 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, de uma universidade federal da região Sudeste

FORMAÇÃO	Créditos Obrigatórios	Períodos				
		1	2	3	4 *	5
As Humanidades como Campo de Conhecimento (disciplina geral)	4					
MATÉRIAS						
Filosofia e Ciência da Religião	16					
Tempo e Espaço	16					
Sociedade e Cultura	16					
Letras e Artes	16					
Formação Científica	8					
ATIVIDADES ESPECÍFICAS						
Área de concentração (CRE,CSO FIL,TUR)	20					
Atividades (seminários, conferências, trabalhos, iniciação científica) ***	Até 8					
Trabalho conclusivo ****	200 horas					

Fonte: UFJF. Projeto Pedagógico para criação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

Figura 8 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, de uma universidade federal da região Nordeste

	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Etapa da Formação Geral	HAC A10– Introdução ao Campo da Saúde 4 horas semanais 68 horas semestrais	HAC – Campo da Saúde: saberes e práticas 4 horas semanais 68 horas semestrais	HAC - Racionalidades em saúde: sistemas médicos e práticas alternativas 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Culturas 1 4 horas semanais 68 horas semestrais	Culturas 2 4 horas semanais 68 horas semestrais	Culturas 3 4 horas semanais 68 horas semestrais
	HAC A 01– Estudos sobre a Contemporaneidade 1 4 horas semanais 68 horas semestrais	HAC A 02 – Estudos sobre a Contemporaneidade 2 4 horas semanais 68 horas semestrais	OPTATIVA 4 horas semanais 68 horas semestrais
	OPTATIVA 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
	LET E43 – Língua Portuguesa, poder e diversidade cultural 4 horas semanais 68 horas semestrais	LET – Leitura e Prod. Textos em Língua portuguesa 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)		
	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Etapa da Grande Área em Saúde	HAC Iniciação científica em saúde 4 horas semanais 68 horas semestrais	HAC Seminários Interdisciplinares de Pesquisa em Saúde I (TCC) 4 horas semanais 68 horas semestrais	HAC – Seminários Interdisciplinares de Pesquisa em Saúde II (TCC) 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Culturas 4 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
	OPTATIVA 4 horas semanais 68 horas semestrais	OPTATIVA 4 horas semanais 68 horas semestrais	OPTATIVA 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	HAC Oficina de textos acadêmicos e técnicos 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)			

Fonte: UFBA. Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Salvador: IHAC, 2009.

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado nesse trabalho se recosta em uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados e aspirações, valores e atitudes correspondentes ao espaço das relações, processos e fenômenos para o qual se volta o estudo, e que não pode ser reduzido a simples variáveis ou quantificações.

Os métodos qualitativos de pesquisa permitem que o pesquisador desenvolva a investigação dos fenômenos no seu estado real, o que conduz ao conhecimento dos fatos sob a ótica dos próprios protagonistas. Essa condição gera, nas palavras de Gil (2009), a possibilidade de compreensão da totalidade e dos processos de mudança.

Definida a abordagem qualitativa, nossa opção foi pelo método do tipo etnográfico. Usamos a denominação de ‘método do tipo etnográfico’ porque, como defende André (1995), nas pesquisas em educação não nos valem literalmente do foco da etnografia.

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...]. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A opção pelo método do tipo etnográfico se ancora no princípio da interação, como descrito por André (1995). Este princípio foi permanente no decorrer de toda a realização da pesquisa. Isso porque a pesquisadora, definindo o *locus* de pesquisa a partir de sua realidade laboral, está, também ao desenvolver o trabalho de pesquisa, imersa no universo de uma instituição e na realidade de docentes que experenciam cotidianamente essa proposta curricular derivada da Universidade Nova. Sua observação, portanto, é permanente, no sentido de que há uma ininterrupta relação com o objeto de pesquisa e com os sujeitos que dela participam.

Nesse contexto, a atenção foi direcionada à percepção dos docentes acerca de suas próprias práticas pedagógicas. Isto é: recorreremos à resposta que os docentes elaboram frente às questões que norteiam o trabalho, aferidas por instrumento de coleta de dados do tipo questionário, na perspectiva de refletir como eles próprios se percebem nesse contexto e, então, caracterizam suas práticas pedagógicas.

Aliada à análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e do Programa de Desenvolvimento Profissional da instituição, as respostas dos docentes tentam elucidar o

entendimento dos desafios que eles têm enfrentado para desenvolverem suas práticas pedagógicas no modelo de inovação curricular trazido pela Universidade Nova.

Finalmente, a opção por um método do tipo etnográfico também se justifica porque buscamos entender quais os desafios que os docentes, segundo suas próprias falas, enfrentam para desenvolver sua prática pedagógica, em ambientes de inovação curricular. E, segundo as características dos estudos do tipo etnográfico, “a preocupação é com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 1995, p. 29, grifo nosso).

Definidos abordagem e método de pesquisa, consideramos a técnica, ou procedimento, para tratamento dos dados coletados com a aplicação dos questionários. Nesse sentido, nossa opção se recai na análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (FRANCO, 2008, p. 38). A análise de conteúdo trabalha com a categorização, que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59). O critério de categorização pode ser semântico, cujas opções se dão por categorias temáticas, ou pode ser sintático ou léxico, cujas opções recaem na classificação das palavras, explica Franco (2008).

Dessa maneira, delimitamos as categorias de análise por critério semântico, por entendermos ser essa a melhor forma para a compreensão do problema que norteia a pesquisa, na perspectiva de analisar as respostas dadas pelos docentes sobre suas próprias práticas pedagógicas.

4.1 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre de 2013 e do primeiro semestre de 2014.

Foram adotados instrumentos de coleta de dados que caracterizam o método do tipo etnográfico: análise documental, do projeto pedagógico de um curso de Bacharelado Interdisciplinar e do programa de desenvolvimento profissional, ambos oferecidos pela instituição *locus* da pesquisa; e aplicação de questionários abertos aos sujeitos de pesquisa, que integram o corpo docente do curso em questão.

A análise documental foi o instrumento que forneceu informações específicas, com relação ao *locus* da pesquisa. A escolha desse lugar foi substancial, pois ele é fruto da proposta de inovação curricular que colocamos em discussão.

Assim, foi realizada análise em dois importantes documentos que orientam a prática pedagógica docente, e que entendemos como caminhos para a inovação pedagógica: os projetos pedagógicos – versão de implantação e versão atual – de um curso de Bacharelado Interdisciplinar e o programa de desenvolvimento profissional docente institucionalizado.

Por sua vez, o questionário foi o instrumento escolhido para o contato com o corpo docente. Em geral e na sua versão tradicional, o questionário atua como instrumento de coleta de dados em pesquisas quantitativas, haja vista que as informações dele extraídas tendem a ser mais objetivas do ponto de vista da organização dos dados, e que, por assim ser, podem propiciar interpretação única. Contudo, no questionário que adotamos foram formuladas perguntas abertas, de tal forma que, conforme delimita Pádua (2006), houvesse ampliação das possibilidades técnicas desse instrumento, em função da exigência de respostas pessoais e espontâneas, por parte dos sujeitos de pesquisa, trazendo dados importantes para a análise qualitativa.

Além disso, percebemos que o questionário proporcionaria mais tempo e liberdade para o sujeito formular suas respostas refletida e conscientemente, não omitindo pontos de percepção importantes para a compreensão do fenômeno em estudo. Permitiria também que questões delicadas fossem colocadas em pauta, por não haver a interferência de nenhum sujeito no momento de suas respostas. Entendemos, portanto, que no caso da pesquisa em questão, o questionário seria o instrumento mais propício para obtermos respostas amplas e livres.

O quadro 3 foi elaborado a partir do exemplo apresentado por Gil (2009) e especifica os elementos necessários para a compreensão do fenômeno e os instrumentos que nos valem para orientar as respostas ao problema de pesquisa.

Quadro 3 - Instrumentos de coleta de dados

Elementos para investigação	Informações requeridas	Instrumentos de coleta de dados
Locais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidade ▪ Curso cujo projeto pedagógico contempla inovação curricular 	Análise documental
Atores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes inseridos em contexto de inovação curricular 	Questionários abertos
Eventos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inovação curricular ▪ Inovação pedagógica 	Fundamentação teórica Análise documental
Processos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiência dos desafios na prática pedagógica docente 	Questionários abertos Análise documental

Fonte: Adaptado de Gil (2009, p. 56).

A construção do questionário levou em consideração questões relacionadas à experiência e à concepção de saberes docentes, fundamentais para o exercício da docência e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com o projeto ao qual os docentes, sujeitos da pesquisa, se vinculam.

Nessa condição, elaboramos dois questionários, aplicados em momentos subsequentes. No primeiro, inserimos questões abertas relacionadas desde a inserção na carreira docente, até a compreensão sobre questões que envolvem a concepção do modelo curricular no qual os docentes estão inseridos. No segundo, abordamos essencialmente questões relacionadas com as inovações curricular e pedagógica, questões estas que entendemos trazer desafios ao desenvolvimento da prática pedagógica. Ambos os questionários são apresentados na íntegra, no Apêndice I.

4.2 *Locus* da pesquisa

Aliada às questões que têm envolvido a prática pedagógica docente no contexto universitário, principalmente após a proposta de reestruturação curricular promovida pelo REUNI, a definição do *locus* de pesquisa se deu, em muito, em função da vivência da pesquisadora no ambiente acadêmico, em sua atuação como pedagoga de uma universidade

federal. Por essa vivência, cotidianamente, é possível verificar a inquietação de alguns docentes – por diferentes causas –, que se vêm inseridos no contexto de inovação curricular. Essa inquietação acarreta reflexos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Contudo, essa mesma vivência fez com que os cuidados em torno do objeto de pesquisa se redobrassem, a fim de que a inserção contínua e laboral da pesquisadora no contexto do objeto de estudo não intervisse em sua análise. Essa mesma preocupação é demonstrada por pesquisadores que tomam como *locus* de pesquisa seu local de trabalho. Exemplifica esse cuidado a fala de Oliveira (2013), em sua tese de doutoramento, ao concluir que

ao pesquisador que constrói um objeto de estudo a partir de inquietações advindas de sua prática, retira dados em seu próprio local de trabalho, muitas vezes com seus pares ou pessoas que conhecem e compreendem a natureza de seu trabalho, cabe a compreensão dos limites acadêmicos e políticos de sua pesquisa, bem como das possibilidades de enfrentamento dessa realidade a partir das reflexões, que possivelmente, surgirão, com a investigação (OLIVEIRA, 2013, p. 66).

Dados todos os recortes, o desenvolvimento da pesquisa aconteceu em um *campus* avançado de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Como nosso foco não está na universidade, e sim no contexto de inovação curricular que ela adotou, não há sentido em nomearmos ou especificarmos. Para além da instituição, nosso olhar se dirige para a prática pedagógica do docente em ambiente de inovação curricular, que, nesse *campus*, torna o estudo bastante potencializado. Por isso, nesse trabalho, sempre nos referimos a esse *campus* ou a essa universidade como “instituição *locus* da pesquisa”.

O ambiente foi favorável à realização da pesquisa, uma vez que esse *campus* foi criado exatamente nas condições de reestruturação e inovação curricular, que ora expusemos. Os cursos desenvolvidos ali se orientam nas diretrizes do REUNI e as contratações do corpo docente se pautaram nas necessidades de um projeto pedagógico assumidamente interdisciplinar.

O corpo docente que compõe esse *campus*, em sua maioria, sempre esteve, desde o momento de ingresso na instituição, vinculado a essa proposta curricular. De tal forma, já no início de suas atividades foi do docente exigido uma prática pedagógica coerente com os objetivos a serem alcançados, no modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Na seleção da amostra, em pesquisas com abordagem qualitativa, é preciso garantir que os participantes sejam apropriados para proporcionar informações relevantes, além de

denotar um extrato representativo do todo. Coerentes com essa premissa, a amostragem que definiu os sujeitos de pesquisa partiu do conhecimento do projeto pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar.

Fundamentado em eixos de conhecimentos, o projeto pedagógico organiza as unidades curriculares de forma a tornar possível o rodízio de professores dentro do eixo, em consonância com a proposta de interdisciplinaridade que alicerça o curso. Estes sujeitos foram então selecionados dentro de cada eixo que compõe o projeto pedagógico. Buscamos, com isso, a contemplação de todos os perfis profissionais que integram o quadro docente, e que vivenciam um curso estruturado na modalidade de Bacharelado Interdisciplinar.

A seleção desses docentes se deu a partir da atuação nas unidades curriculares dos eixos no 2º semestre de 2013, período no qual ocorreu a primeira coleta de dados da pesquisa.

Considerando a exequibilidade da pesquisa, mas preocupadas em garantir a obtenção de informações apropriadas, optamos por uma amostra composta por dez docentes. Logo, com relação à organização curricular do projeto pedagógico do curso, a amostra contemplou todos os eixos de conhecimento, conforme demonstrado no quadro 4.

Quadro 4 - Seleção da amostra pela organização curricular do projeto pedagógico

Eixos do PPP	Matemática e Modelagem	Ciências da Engenharia	Ciências Naturais	Humanidades e Empreendedorismo	Projetos de Integração	Diretivas de engenharia
Unidades Curriculares do curso de Bacharelado Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Álgebra Linear; - Estatística e Probabilidade; - Funções de Várias Variáveis; - Funções Matemáticas; - Informática e Recursos Computacionais; - Introdução às Equações Diferenciais Ordinárias; - Matemática Computacional; - Metodologia e Algoritmos; - Modelagem Física e Computacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Bases Experimentais das Ciências Naturais; - Ciência e Tecnologia dos Materiais; - Ciências Ambientais; - Energia e Meio Ambiente; - Engenharia do Trabalho; - Fenômenos Eletromagnéticos; - Fenômenos Mecânicos; - Fenômenos Térmicos; - Instrumentação e Controle; - Mecânica dos Fluidos; - Operações Unitárias I; - Técnicas de Representação 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura Atômica e Molecular; - Fundamentos de Biologia; - Geologia; - Química Experimental I; - Química Experimental II; - Tópicos de Física Quântica; - Transformações Bioquímicas; - Transformações Químicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de Comunicação e Expressão ; - Ciência e Sociedade; - Direito e Legislação Ambiental; - Empreendedorismo e Inovação; - Filosofia e Metodologia da Ciência; - Gestão de Projetos e Produtos; - Políticas e Direitos Humanos; - Relações Internacionais e Globalização 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Multidisciplinar I/PIEPEX; - Projeto Multidisciplinar II/ PIEPEX; - Projeto Multidisciplinar III/ PIEPEX; - Projeto Multidisciplinar IV/PIEPEX; - Projeto Multidisciplinar V/PIEPEX; - Introdução às Tecnologias e Engenharias 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de Impactos e Licenciamento Ambiental; - Caracterização Tecnológica de Minérios; - Engenharia das Reações Químicas; - Fundamentos da Engenharia de Minas; - Gestão e Planejamento Ambiental; - Hidrologia; - Mineralogia; - Operações Unitárias II; - Poluição Ambiental; - Princípios da Engenharia Química

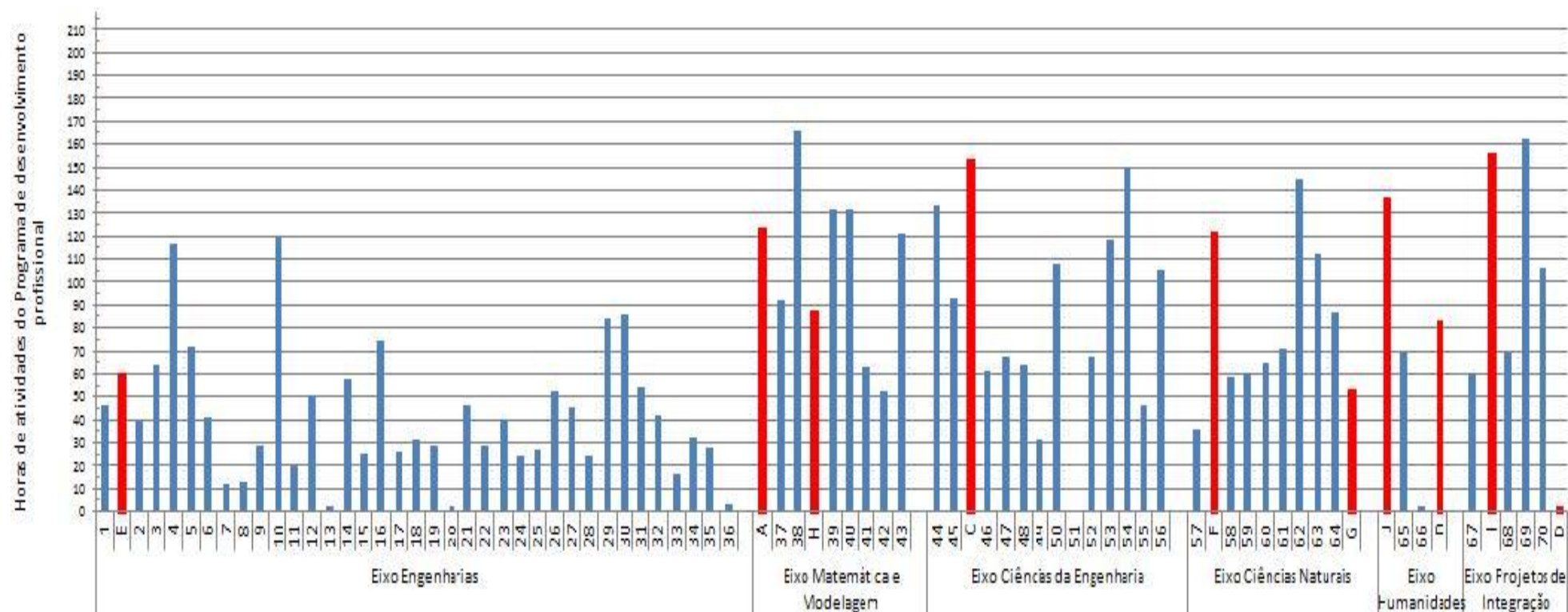
Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, do *campus locus* da pesquisa.

Apontados os docentes dos eixos no período estabelecido, foi considerada a manifestação de interesse pedagógico e a preocupação com o exercício da docência, no contexto universitário, por parte desses docentes.

Tal manifestação pôde ser aferida por meio do registro de participação em atividades do programa de desenvolvimento profissional, coordenado no *campus* pela assessoria pedagógica, setor de responsabilidade desta pesquisadora.

O gráfico 1 evidencia a participação do corpo docente da instituição no programa de desenvolvimento profissional.

Gráfico 1 - Participação docente no Programa de Desenvolvimento Profissional



Legenda:

Eixo X – Disposição dos docentes por eixos de conhecimentos, constantes no projeto pedagógico do curso. Em vermelho estão os docentes sujeitos da pesquisa. Da esquerda para a direita estão os docentes E, A, H, C, F, G, J, B, I e D. Todos os demais docentes, não participantes da pesquisa, estão apenas numerados.

Eixo Y – Horas de atividades oferecidas no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, da instituição *locus* da pesquisa

Fonte: Assessoria Pedagógica do *campus locus* da pesquisa.

Note-se que houve, novamente, a preocupação com a contemplação de todos os perfis, na seleção da amostra de sujeitos, uma vez que, com base na participação no programa de desenvolvimento profissional, selecionamos cinco dentre os que mais participaram das atividades do programa, no interior de cada eixo – considerando aqui que os eixos de ciências da engenharia e diretivas da engenharia foram julgados afins, para os objetivos desta pesquisa –, assim como contemplamos três sujeitos cuja participação esteve dentro da média geral, e outros dois sujeitos que não tiveram grande participação no programa.

Dessa forma, acreditamos que as informações coletadas não se configuram tendenciosas, visto que a variedade da amostra contempla os diversos perfis dos docentes, que estão inseridos na proposta curricular do Bacharelado Interdisciplinar, em termos de engajamento.

CAPÍTULO 5 - A INOVAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para responder à pergunta que orienta essa pesquisa – quais os desafios que os docentes, segundo suas próprias falas, enfrentam para desenvolver sua prática pedagógica, em ambientes de inovação curricular? – buscamos a compreensão de um local específico em que essa realidade acontece.

Adotamos que caminhos possíveis para a inovação da prática pedagógica podem ser encontrados nos projetos pedagógicos e em programas de desenvolvimento profissional. Partindo dessa premissa, a análise do projeto pedagógico de um curso de Bacharelado Interdisciplinar foi a primeira fonte de informações da qual nos valem, nesse estudo. Na sequência, buscamos a compreensão de um programa institucionalizado de desenvolvimento profissional docente, oferecido na mesma instituição do curso em questão.

Quando nos referimos a programas institucionalizados, não nos referimos à imposição de normas ou definições unilaterais da instituição, derivadas de políticas ou normas. Adotamos uma concepção que aborda a institucionalização como referente à promoção e valorização, em níveis institucionais, de espaços coletivos de formação. Nada relativo à verticalidade de imposições. Pelo contrário, referimo-nos à horizontalidade da construção de espaços formativos, que, pelo apoio institucional, se transformam em lugares de formação.

Colhidas tais informações, partimos para o contato com o corpo docente inserido nesse contexto. Esse contato, efetivado na aplicação de questionários, buscou aclarar como estes sujeitos percebem a inovação curricular proposta em sua prática pedagógica, a partir dessa condição. Como os docentes se veem nesse contexto? Que desafios vivenciam para alcançar os objetivos propostos em modelos curriculares inovadores? São questões dessa natureza que buscamos suscitar pelas reflexões dos próprios docentes.

Por meio desse caminho, delineamos nossos dados.

5.1 Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

O curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da instituição *locus* da pesquisa foi uma resposta às demandas de ampliação e reestruturação das universidades federais brasileiras, proposta pelo REUNI.

Essa resposta fica expressa no projeto pedagógico de implantação¹², quando afirma que

este projeto está inserido no Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) que após amplo debate ocorrido em todos os segmentos da comunidade universitária e aprovação pelo Conselho Superior, [...] resultou na adesão da *Universidade*, que em contrapartida assumiu compromissos dentre os quais:

- Implantação de currículos arrojados, consistentes e enxutos, incorporando atividades acadêmicas de cunho multidisciplinar;
- Flexibilização curricular;
- Criação de novos cursos, voltados para a inovação;
- Adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado, com formação de equipes didáticas mistas, integradas por docentes, estudantes de pós-graduação, monitores e bolsistas;
- Direcionamento de parte significativa da expansão das vagas de graduação para cursos que tenham maior potencial de contribuição para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social;
- Aprimoramento dos processos seletivos de ingresso, de modo a reduzir sua seletividade social;
- Fortalecimento das políticas de apoio a alunos oriundos das camadas mais empobrecidas da sociedade;
- Expansão de vagas prioritariamente dirigida ao turno noturno (UNIFAL-MG, 2009, p. 4/5, grifo nosso).

Para além dessa resposta ao programa REUNI, os motivos que conduziram à adesão da instituição *locus* da pesquisa àquele programa não são esclarecidos no projeto pedagógico de implantação.

Contudo, no livro institucional sobre as experiências no Bacharelado Interdisciplinar da instituição, escrito coletivamente por vários envolvidos nesse processo de implantação e consolidação do curso, Fava (2013, p. 64) aponta que a instituição propôs a implantação de novos cursos não somente para atender a proposta do MEC, “mas como uma condição para o seu processo de consolidação como universidade, ao privilegiar a pluralidade de conhecimentos por meio de cursos nas diferentes ciências”. Apesar dessa consideração, cabe ressaltar que até o ano de 2005 a universidade *locus* da pesquisa ainda detinha o *status* de escola.

Ainda segundo a autora, o processo de expansão ao qual a instituição *locus* da pesquisa aderiu provocou intenso debate na comunidade acadêmica, enfrentou barreiras e superou resistências.

Vivenciamos, no decorrer desse processo de expansão da Universidade, situações geradoras de tensões, preocupações e incertezas que, constantemente, nos remetiam à avaliação de nossa competência para enfrentar um processo de tal magnitude. Certamente, o comprometimento da equipe, o estímulo da Reitoria, a busca contínua

¹² O projeto pedagógico de implantação foi o primeiro projeto pedagógico do curso. É chamado de implantação porque além de implantar o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, também subsidiou a implantação do *campus* avançado da *instituição locus* da pesquisa.

pelo conhecimento, a relação dialógica com outras instituições e a ousadia, foram decisivas para a construção dos projetos de curso (FAVA, 2013, p. 65).

Afora a pretensão de se consolidar enquanto universidade, havia mesmo o compromisso em atender as diretrizes do REUNI. Esse compromisso aponta para a existência de um marco regulatório, que formalizou o direcionamento que o projeto pedagógico deveria adotar. Desta forma, garantiu-se que os objetivos previamente traçados pelas entidades superiores à universidade fossem inseridos no projeto pedagógico em construção.

Com o objetivo de apresentar essas propostas de cursos de graduação à Universidade, foram realizadas reuniões com os servidores e com os discentes, que nos permitiram compartilhar saberes, dúvidas e apreensões, uma vez que a experiência era inusitada. Reconhecemos que o modelo proposto de BI foi recebido por muitos com ressalvas, e a sugestão era de que sua implementação deveria ocorrer para os cursos fora de sede. Esse período foi marcado por intensos debates, o que culminou na consulta pública [...] para se tomar a decisão de quais cursos seriam implantados nos *campi* [...] (FAVA, 2013, p. 69).

Esse relato denota o processo pelo qual a instituição transcorreu para chegar à decisão de implantar os cursos estruturados no modelo dos BI, conforme orientação do REUNI. Com isso, embora o objetivo estivesse vinculado à diretriz do governo, as discussões apontam que, mesmo frente a um marco regulatório, houve uma moção coletiva entre os atores do processo, no sentido de refletir sobre os caminhos que seriam tomados.

É exatamente essa participação refletida que dá validade à construção de projetos pedagógicos, como apontado por Veiga (2003), e que propicia condições de emancipação à proposta.

A partir de tudo isso, o projeto pedagógico de implantação do *campus* e do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia foi construído em 2007 e aprovado, pelo Conselho Superior Universitário da instituição, em outubro de 2008. Assim, o *campus* que abriga esse curso passou a existir a partir dos incentivos destinados às propostas e às diretrizes do REUNI, atendendo às tendências de expansão das instituições federais de ensino superior.

Iniciando *campus* e curso, portanto, todos os docentes empossados para ali desempenharem seu trabalho foram originariamente inseridos nesse contexto de inovação curricular dos Bacharelados Interdisciplinares.

Posto o cenário, o projeto pedagógico de implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia explicita sua concepção político-filosófica. Assume que

a educação superior em nossos dias adquire um papel relevante em virtude das mudanças aceleradas de ordem científica e técnica que incidem diretamente no desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país, o que determina a necessidade

de redefinir e aperfeiçoar suas funções com relação à formação e capacitação permanente de recursos humanos altamente qualificados, à investigação científica que sustenta essas mudanças e aos serviços necessários à sociedade em correspondência com tal desenvolvimento (UNIFAL-MG, 2009, p. 9).

Segundo o texto, parece claro que tal concepção se refere ao relacionamento do tripé da universidade – ensino, pesquisa e extensão – com as novas demandas por educação e produção do conhecimento que se instauram na sociedade. Contudo, não fica evidente se essa relação se submete a interesses mercadológicos, ou se refere ao estabelecimento de um projeto de nação¹³.

Ainda que não tão evidente, parece, o projeto pedagógico, entender a universidade como bem público, intimamente ligado ao projeto de nação. Isso porque no projeto pedagógico evidencia-se que a instituição, do ponto de vista social, se vê “como responsável pelo desenvolvimento de sua área de abrangência, objetivando contribuir para a solução dos problemas existentes no meio local e regional, por meio de ações extensionistas que facilitem o intercâmbio da comunidade acadêmica com o social” (UNIFAL-MG, 2009, p. 11), em uma promoção de desenvolvimento mútuo. Há, então, uma intrínseca manifestação da ecologia dos saberes, defendida por Sousa Santos.

Por sua vez, a concepção de educação definida no projeto pedagógico de implantação propõe que esta deve, além de promover a preparação intelectual que conduza à capacidade de pensar autonomamente, para que o sujeito seja capaz de tomar decisões conscientes, deve também criar “uma atitude de autoaperfeiçoamento permanente, envolvendo docentes e discentes” (UNIFAL-MG, 2009, p. 10). Essa premissa aponta para uma preocupação com uma formação para a autonomia, que coloca o aluno em posição protagônica, em seu percurso formativo. No que tange aos docentes, impulsiona a busca pela própria formação e, além disso, parece demonstrar a preocupação institucional com a promoção do desenvolvimento profissional docente.

Tais concepções convergem para a delimitação da concepção do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Essa concepção se estabelece na

busca pela formação de um profissional de concepção generalista, com senso crítico e visão holística dos problemas, enfatizando-se a ética e os aspectos políticos, sociais e ambientais, de modo a atender aos interesses da sociedade é a finalidade de um processo educativo responsável. O propósito de formar recursos humanos com perfil empreendedor, com capacidade de lidar com as constantes inovações tecnológicas, com espírito de equipe e trabalho em grupo, habilidade no relacionamento humano, liderança, iniciativa e disposição para aprender saberes e novas tarefas, facilidade de comunicação, capacidade de adaptação a situações novas

¹³ Projeto de nação: contrato político e social amplo, desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56).

e dinamismo, numa perspectiva de sólida formação científica e humanística, requer pensar em uma estrutura de formação que privilegie a flexibilidade curricular (UNIFAL-MG, 2009, p. 14).

Assim concebido o curso, clarifica o projeto pedagógico de implantação que essa formação expõe o sujeito a uma variedade de temas, que faz com que o acadêmico tenha condições e informações suficientes para realizar a escolha da carreira profissional com mais maturidade, uma vez que ele passa pelos componentes curriculares que irão confirmá-lo em suas aptidões vocacionadas. Essa condição vai ao encontro da proposta da Universidade Nova, que visa romper a precocidade na escolha da profissionalização, elemento que viabiliza a elaboração de estruturas curriculares mais flexíveis e generalistas.

O perfil gráfico do curso, ilustrado na figura 9, retrata essa exposição generalista e ruptura com a precocidade das escolhas profissionais.

Em termos gerais, expliquemos esse percurso. A partir de sua entrada no curso – que se dá pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como opção vestibular da instituição – o estudante mescla unidades curriculares básicas da ciência e da tecnologia, com unidades curriculares das humanidades, na busca por uma formação além da condição técnica, mais crítica e humanista. As unidades curriculares chamadas diretivas inserem o estudante na gama de conhecimentos especializados. Ele tem condições de transitar por todas as opções de segundo ciclo de formação, que detêm a especialização profissional, quesito que permite identificar o campo de atuação daquela área específica e verificar sua aptidão e vocação para a referida profissão.

A autonomia é desenvolvida, dentre outras formas desenvolvidas na prática pedagógica, pelo rompimento com a verticalidade curricular, isto é, não há pré-requisitos entre as unidades curriculares. Assim, o estudante tem liberdade e autonomia para construir seu itinerário formativo.

Entendendo que liberdade e maturidade nem sempre caminham juntas, e visando subsidiar essa construção autônoma, o curso oferece um programa de tutoria, onde o estudante opta pelo acompanhamento e orientação de um professor-tutor, que o apoia em suas decisões, explicitam Xavier, Nascimento e Carvalho Júnior (2013). Logo, esse apoio não retira a autonomia do estudante, mas alicerça suas decisões por meio da maturidade do professor.

Esse programa de tutoria, batizado de Programa Tutorial Acadêmico, implantado pelo projeto pedagógico, busca não deixar que o discente se perca nessa proposta. Por isso, as ações de tutoria se dão ao longo de todo o itinerário formativo, como apontam Xavier, Nascimento e Carvalho Junior (2013).

Os autores ainda analisam, em conformidade com o projeto pedagógico de implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, que o programa tutorial colabora para integrar o discente à plenitude da vida acadêmica, aperfeiçoando saberes que se constroem e oportunidades que surgem na universidade, de forma a estabelecer relações com as diversas áreas do conhecimento e a formação do profissional interdisciplinar que o projeto almeja.

Finalmente, verifica-se a possibilidade de integração dos conhecimentos – básicos, humanistas, especializados – a partir da oferta de projetos de integração. O projeto pedagógico prevê que deverá haver os projetos de integração, desenvolvidos dentro do Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (Piepex) e do eixo dos projetos integradores.

Tanto o programa Piepex quanto o eixo de projetos integradores objetivam integrar e indissociabilizar ações de ensino, pesquisa e extensão, em um percurso de construção de conhecimentos com complexidade crescente, cujo desenvolvimento se dará ao longo do itinerário formativo. Ao mesmo tempo em que propicia a construção desse itinerário formativo, busca produzir conhecimentos, competências e habilidades coerentes com a proposta do curso. Com isso, atende as características e vocações específicas do discente, e paulatinamente permite o aprofundamento de conceitos e a formação qualificada para o futuro exercício profissional.

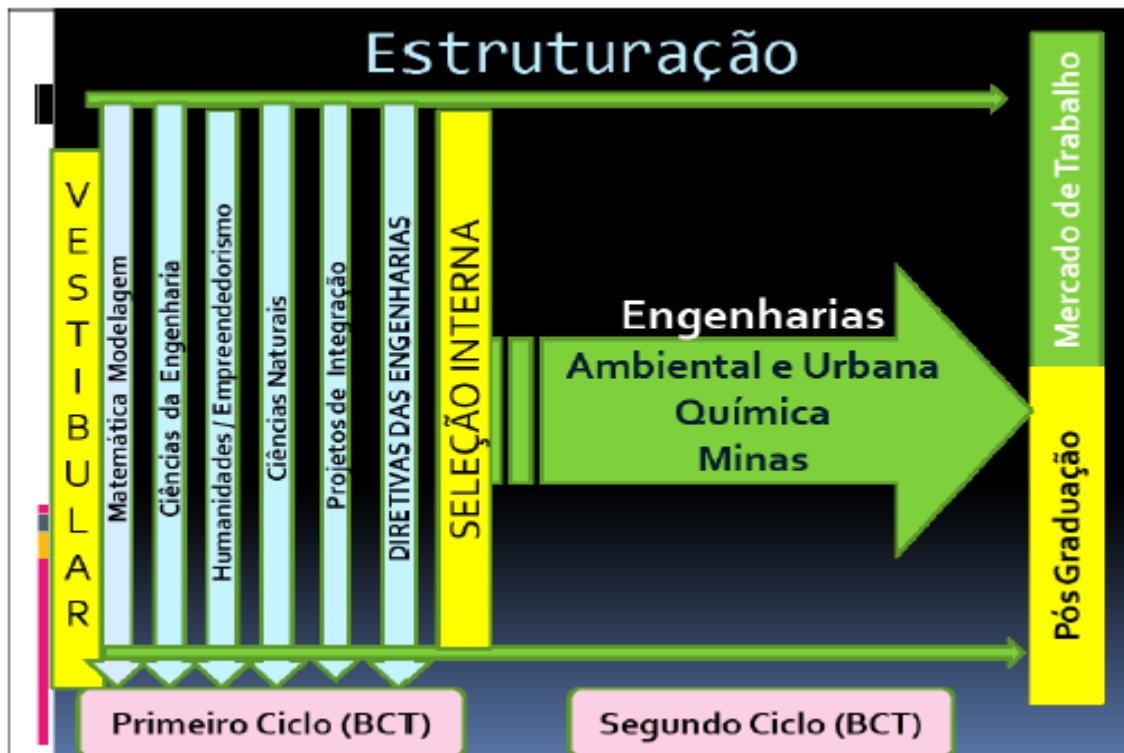
No que tange a essa proposta, apesar de o projeto ser orientado por diretrizes que lhe conferem caráter regulatório e ainda que a lógica presente na proposta curricular aponte um percurso da teoria para a prática, parece-nos que a adoção desse eixo integrador pode possibilitar rupturas com os paradigmas dominantes da produção de conhecimento.

O caminho curricular proposto no projeto pedagógico é mesmo da teoria para a prática. Na contramão dessa lógica, segundo os pressupostos da inovação curricular tomados nos estudos de Cunha (1994, 1998, 2007), a promoção da ruptura paradigmática se dá pelo caminho inverso: da prática para a teoria. Frente a esse quadro, portanto, podemos simplificarmente concluir que o projeto pedagógico não tem condições de provocar rupturas? E se direcionarmos a atenção para a instauração desse eixo integrador?

Parece-nos ser possível entender esse eixo integrador como uma ferramenta que, mesmo dentro de uma lógica que a princípio não provoca rupturas, potencializa condições de indissociabilizar ensino, pesquisa e extensão, em um processo de aprendizagem significativa e integradora. E, nessa condição, tomando essa ferramenta para a organização da construção do conhecimento, ainda que não haja uma inversão explícita da relação teoria-prática no modelo

curricular, seria possível verificar o desenvolvimento de práticas pedagógicas no interior desse eixo que, elas sim, provocariam rupturas paradigmáticas.

Figura 9 - Perfil gráfico curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da universidade federal locus da pesquisa



Fonte: UNIFAL-MG. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Poços de Caldas: Prograd, 2010.

Frente a essa concepção pauta-se a prática pedagógica docente, que deve ser desenvolvida no interior dessa proposta.

De tal forma, os docentes devem agir em conformidade aos objetivos do curso, e não somente em função de um conhecimento técnico vinculado diretamente a uma área profissional. Nesse sentido, é preciso compreender que o curso de Bacharelado Interdisciplinar é um curso superior de graduação, com características não profissionalizantes¹⁴. Sua estrutura curricular busca possibilitar condições para que o discente possa adaptar o seu percurso, ao longo de seu itinerário formativo.

Os objetivos do curso visam:

- Formar cidadãos de nível superior para o mercado de trabalho, dotados de visão atualizada da dinâmica científica e tecnológica na sociedade moderna, com base analítico-conceitual sólida necessária para futura profissionalização em diferentes

¹⁴ A concepção “não profissionalizante”, está descrita no Item 7 do Capítulo I.

áreas da ciência e tecnologia, com formação humanística, empreendedora aliadas à prática por meio de projetos e diferentes tipos de ferramentas, permitindo sua aplicação na solução de problemas da sociedade e contribuindo para o desenvolvimento tecnológico, científico e social do país;

- Servir como formação superior de primeiro ciclo para os cursos de Engenharia que adotarem o modelo de formação em dois ciclos (UNIFAL-MG, 2009, p. 23).

Assim, a prática pedagógica docente deve preparar o discente para um campo de atuação generalista, em que, segundo o projeto pedagógico, o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia seja

a porta de entrada para um amplo conjunto de opções profissionais, todas elas ancoradas sobre o mesmo substrato teórico-conceitual, com linguagem e visão comuns de futuros engenheiros, físicos, químicos, matemáticos, dentre outros profissionais, podendo não só seguir para o segundo ciclo de formação profissional, particularmente nas Engenharias, como também ir direto para programas de pós-graduação, desempenho de função nas áreas de ciência e tecnologia, industriais e de serviços em instituições públicas e privadas (UNIFAL-MG, 2009, p. 23).

Nesse cenário, modifica-se substancialmente a prática pedagógica adotada pelo docente, visto que o objetivo a se alcançar difere de objetivos tradicionais de formação, em nível superior de graduação. Não há a intencionalidade de formar para um campo profissional específico e, então, a tecnicidade presente nas práticas que reproduzem a formação do professor não é plenamente cabível nessa proposta.

O docente precisa adotar práticas pedagógicas que consigam ser coerentes com o perfil de egresso que o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia quer formar, segundo a intenção expressa no projeto pedagógico. Assim, segundo o documento, o curso formará “profissionais críticos, contextualizados nos problemas contemporâneos, empreendedores para atuar em equipe interprofissional nos diferentes campos da ciência e tecnologia, capaz de modelar, analisar e resolver problemas da área, aplicando princípios éticos e científicos” (UNIFAL-MG, 2009, p. 23).

A prática pedagógica adotada deve ser suficientemente capaz de permitir a construção das competências e habilidades consideradas, pelo projeto pedagógico, necessárias para que esse profissional opere em seu campo de atuação. Dessa forma, é esperada a construção de competências e habilidades, sendo elas:

- Promover o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Dominar novas ferramentas e implementação de sistemas visando melhores condições de trabalho e de vida;
- Possuir uma visão humanística consistente e crítica do impacto de sua atuação profissional na sociedade;
- Apoiar o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, interagindo com profissionais de outras formações;
- Buscar constantemente os conhecimentos que lhes permitam desenvolver o raciocínio, senso crítico e habilidades intelectuais;
- Capacidade de buscar conhecimentos num processo contínuo;

- Compreensão de seu espaço de trabalho como ambiente de pesquisa sobre sua própria prática;
- Desenvolver as atividades de pesquisa e extensão para apreensão da realidade social e contribuição para o progresso científico e social (UNIFAL-MG, 2009, p. 23; 24).

Por assim objetivar, o projeto pedagógico do curso aponta a metodologia que deverá ser adotada, para se chegar ao mote esperado. Segundo o documento, a metodologia empregada deve contar com “aulas expositivas, atividades práticas e experimentais em laboratório e campo, com equipamentos e aplicativos adequados para cada atividade, atividades de iniciação científica e de extensão, que serão incorporados à carga horária do curso”, além de organizar os conteúdos por meio de unidades curriculares, seminários, práticas e projetos, com atividades presenciais e na modalidade a distância, de acordo com a legislação vigente (UNIFAL-MG, 2009, p. 24).

Parece-nos, portanto, que face tais propostas advindas da inovação curricular do modelo dos BI, que as exigências em torno do docente distanciam-se da prática exigida em uma estrutura curricular tradicional.

Ademais, o projeto pedagógico de implantação ainda visa à

descentralização acadêmica, expressa na autonomia de cada curso, *que* permite definir seu currículo e traçar as diretrizes da formação profissional de acordo com o nível de desenvolvimento científico e tecnológico alcançado, as características regionais e o diagnóstico dos recursos humanos e materiais com que conta. Pressupõe a orientação das ações acadêmicas a partir dos princípios de liberdade acadêmica, autonomia administrativa e responsabilidade de dar respostas às exigências que a sociedade coloca (UNIFAL-MG, 2009, p. 9, 10, grifo nosso).

Nesse sentido, o projeto sinaliza a possibilidade de serem instituídas relações emancipatórias, como aquelas previstas por Veiga (2003). Isso porque no documento está defendido que a sistematização do projeto pedagógico é processual. Assim sendo, “as suas configurações devem ser desenhadas pelos momentos que compõem os projetos, compreendido como construção coletiva, segundo as referências institucionais e as perspectivas das áreas de conhecimento inerentes à formação profissional” (UNIFAL-MG, 2009, p. 74).

A possibilidade de ser, o projeto pedagógico, um instrumento emancipatório também se faz presente quanto ao seu processo de acompanhamento e avaliação. Isso em razão de ele se apresentar como uma estrutura aberta à possibilidade de experiências emancipatórias. Nesse quesito, há o entendimento de que o processo de avaliação dos projetos deve oportunizar a interlocução entre os diversos membros envolvidos em sua dinâmica. Isto é, não somente durante sua construção, mas também ao longo de seu desenvolvimento – processos

de implantação e de consolidação –, o projeto deve estar pautado na ação e intervenção coletiva.

Considerando esse movimento coletivo, a primeira mudança no projeto pedagógico de implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia ocorreu em julho de 2009, quando se encerrou o primeiro período de funcionamento do curso. Essa foi uma mudança intencional, pautada na reflexão e discussão entre os sujeitos que atuavam no curso, àquele momento.

A diretriz que orientou a alteração se pautava na tentativa de “fortalecer os instrumentos pedagógicos que apresentaram resultados positivos, corrigir os que não responderam as expectativas, aprimorar [...] o processo ensino-aprendizagem com vistas reduzir retenções e evasão, e potencializar a satisfação da comunidade acadêmica” (UNIFAL-MG, 2009, p. 78). Afora a diretriz, a justificativa que embasou a alteração se referiu às condições acadêmico-administrativas que regiam o *campus* à época, com atenção para o número insatisfatório de docentes, em função do atraso da nomeação de novos concursados, e instalações físicas precárias, uma vez que prédios ainda se encontravam em construção. O caráter inovador do projeto também foi citado para justificar a alteração no projeto pedagógico, porém, de uma forma não tão contundente como o foram os dois primeiros argumentos.

A alteração se deu basicamente na dinâmica curricular que compunha o projeto. Assim, as mudanças se restringiram a modificar as unidades curriculares que seriam ministradas – substituídas ou incorporadas –, e ao aprimoramento de programas de ensino e ementários. Nos termos postos na justificativa,

buscou-se também priorizar no primeiro semestre o aprendizado nos fundamentos da matemática e cálculo, reduzir a abrangência temática, valorizar e ampliar as atividades experimentais em laboratórios e campo com vistas a reduzir o grau de complexidade dos conteúdos abordados no ensino médio e no primeiro semestre do *curso* para melhor adaptação e maior motivação dos novos acadêmicos ao ambiente universitário (UNIFAL-MG, 2009, p. 78/79, grifo nosso).

Ainda que presentes justificativas pedagógicas para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem, essa proposta de alteração parece conter, implicitamente, uma concepção reducionista de projeto pedagógico. Parece haver uma interpretação de que o projeto pedagógico se constitui a partir da dinâmica curricular. E um questionamento nos salta: essa concepção reducionista estaria ligada ao modelo curricular em pauta, ou estaria ligada ao não entendimento do conceito de projeto pedagógico, como instrumento vivo das decisões coletivas e orientador das ações pedagógicas? O projeto não nos dá pistas para respondermos a questão. O que se verifica, no entanto, é que a limitação da alteração à

mudança de unidades curriculares é justificada ao considerar a necessidade de construção coletiva que orienta a elaboração dos demais componentes de um projeto pedagógico. Esse argumento é posto quando declarado que

optou-se por postergar, para um segundo momento, a continuidade dos trabalhos de revisão do projeto de implantação concomitante à chegada dos novos docentes e com as obras de infraestrutura do *campus* definitivo, em que se preveem melhores condições e competências para elaboração de um projeto pedagógico mais consistente e menos passível a novas alterações antes de avaliarmos os resultados esperados para a primeira turma de egressos (UNIFAL-MG, 2009, p. 78).

Esse movimento do projeto pedagógico tem continuidade com a construção do projeto pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, aprovado em 2010, pelo Conselho Superior Universitário da instituição.

Nesse novo projeto pedagógico, apesar de trazer uma forma mais bem elaborada com relação à apresentação dos itens que compõem o documento, evidenciando uma melhor contextualização das circunstâncias em que ocorreu a construção, as alterações significativas se concentraram no objetivo do curso, nas competências e habilidades que o egresso do curso deve desenvolver, e na organização da dinâmica curricular, novamente.

No que tange aos objetivos do curso, o segundo deles foi aprimorado. O texto passou a definir que são objetivos do curso:

- Formar cidadãos de nível superior para o mundo de trabalho, dotados de visão atualizada da dinâmica científica e tecnológica na sociedade moderna, com base analítico-conceitual sólida necessária para futura profissionalização em diferentes áreas da ciência e tecnologia, com formação humanística, empreendedora aliadas à prática por meio de projetos e diferentes tipos de ferramentas, permitindo sua aplicação na solução de problemas da sociedade e contribuindo para o desenvolvimento tecnológico, científico e social do país.
- Servir para aquisição de competências cognitivas e habilidades específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional em Engenharia no modelo de formação em dois ciclos e/ou pós-graduação (UNIFAL-MG, 2010, p. 27).

As competências e habilidades também foram aprimoradas, sendo relacionadas com as especificidades cobradas no grande campo de conhecimento da ciência e tecnologia. Essa alteração tornou mais evidente a preocupação com uma formação generalista e não específica, mais coerente com o conjunto da proposta do Bacharelado Interdisciplinar.

- Capacidade de abstração, interpretação, análise, síntese, investigação e criação, combinando distintos campos do conhecimento das ciências e tecnologias (C&T);
- Possuir conhecimento sólido e abrangente em (C&T), com domínio das técnicas básicas de modo a ajustar-se à dinâmica do mundo do trabalho;
- Dominar princípios gerais e fundamentais das Ciências Naturais, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
- Habilidade de identificar, formular e resolver problemas na linguagem matemática;
- Saber se expressar adequadamente seja na forma oral e escrita da língua e pela linguagem matemática e gráfica;
- Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação;

- Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais.
- Conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
- Capacidade de implementar e resolver problemas físicos, matemáticos e da engenharia por meio computacional dispondo de noções de linguagem computacional;
- Habilidades para buscar, processar e analisar, de forma autônoma, informação procedente de fontes diversas;
- Capacidade para identificar, planejar, resolver problemas e tomar decisões;
- Capacidade de autoaprendizado e de atualização contínua e permanente;
- Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;
- Valorização e respeito pela diversidade de saberes e práticas ligadas à C&T;
- Reconhecer as interações dos elementos: Ciência, Tecnologia e Sociedade;
- Propor soluções novas e criativas para os problemas do campo de C&T;
- Responsabilidade socioambiental, ética profissional e compromisso de cidadão;
- Valorização e respeito pela diversidade cultural;
- Consolidação dos valores democráticos na sociedade contemporânea;
- Capacidade de crítica e autocrítica.

No que se refere à organização, o projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia definiu que os conteúdos curriculares serão agrupados em eixos norteadores por campo do saber, distribuídos ao longo de todo o percurso formativo. Essa organização levou em conta a facilidade de integração e a racionalização de carga horária, sendo esses eixos: matemática e modelagem; ciências da engenharia; ciências naturais; humanidades e empreendedorismo; projetos de integração; diretivas de engenharias.

Dessa forma, a dinâmica curricular foi alterada mais uma vez, sendo essa a alteração mais expressiva observada no projeto pedagógico do curso. Essa alteração reforça o questionamento sobre a possibilidade de haver uma interpretação reducionista do projeto pedagógico, mesmo frente à liberdade de construção do documento. Também nesse novo projeto pedagógico do curso não há indícios para elucidar a origem da questão.

Posto e analisado o conjunto dos dois documentos, ressaltou-se uma inquietante contradição. Em todo o movimento de construção e de alteração do projeto pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia há uma clara preocupação com o segundo ciclo de formação.

Nas justificativas apresentadas, tanto no projeto pedagógico de implantação, quanto no projeto pedagógico do curso, são destacadas questões relacionadas aos cursos de engenharia, como os trechos que destacamos, na sequência, para exemplificar essa afirmação.

Conforme pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia há bastante espaço para a expansão da oferta de ensino em engenharia, sobretudo em áreas de alta tecnologia, pois, a grande maioria da oferta atual está restrita na área da engenharia civil. Assim, [...] além do Bacharelado em Ciência e Tecnologia, propõe a implantação de três cursos de graduação – *em Engenharia* – com a finalidade de integrar e contribuir com o incremento da inovação tecnológica e formação de mão-de-obra qualificada (UNIFAL-MG, 2009, p. 14, grifo nosso).

É evidente que com o novo perfil desenhado para o engenheiro não mais se propõe a formação daquele egresso do sistema de currículos mínimos rígidos, típico profissional formado para um determinado “pacote tecnológico”. Devem ser considerados todos os referenciais curriculares e também as diretrizes específicas dos cursos de engenharia (Resolução CNE/CES nº 11/2002), inserindo-os num modelo pedagógico adequado aos objetivos do curso (UNIFAL-MG, 2009, p. 15)

A reestruturação curricular dos cursos de engenharia vem ao encontro desta proposta de implantação do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia seguido pelos cursos de Engenharia, na medida em que o projeto pedagógico traz como característica fundamental, justamente, a flexibilidade curricular, que atende tanto ao acadêmico quanto à Universidade, uma vez que, com esta proposta ambos terão maior autonomia e possibilidade de integração ao mercado e às inovações tecnológicas, além de uma estrutura curricular que promoverá a formação mais abrangente, global, interdisciplinar, com visão holística do meio, considerando não somente os aspectos técnicos da produção e produtividade, mas, sobretudo os impactos da engenharia, tornando-a mais socialmente justa (UNIFAL-MG, 2009, p. 15).

Não somente pela argumentação do MEC, mas também de inúmeras opiniões de especialistas e pesquisadores de outros órgãos do setor produtivo, da ciência e tecnologia, é preciso que se coloque, com urgência, o ensino de engenharia na perspectiva de uma formação mais abrangente, global, interdisciplinar, com visão holística do meio, considerando não somente os aspectos técnicos da produção e produtividade, mas, sobretudo os impactos da engenharia, tornando-a mais socialmente justa (UNIFAL-MG, 2010, p. 21/22).

Apesar da óbvia correlação entre os cursos de segundo ciclo e primeiro ciclo representado pelo curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, ambos os projetos se justificam mais em favor das questões relacionadas a uma nova estruturação dos cursos de engenharia do que sobre questões propriamente direcionadas ao novo modelo curricular. Há pontos nesse sentido, porém não o são tão incisivos quanto o são os argumentos sobre os cursos de engenharia. Na maior parte dos argumentos voltados diretamente para o curso de Bacharelado Interdisciplinar há, somente, reprodução dos argumentos defendidos na proposta da Universidade Nova.

Assim posto, consideramos a possibilidade de haver uma crise de identidade curricular na construção do projeto pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar.

A nosso ver, a crise de identidade curricular se caracteriza pela postura de fechamento e não-identificação para com a inovação curricular, que decorre de um nível de incompreensão das especificidades do modelo curricular. Essa crise faz com que as práticas pedagógicas acabem sendo desenvolvidas da maneira habitual, em um processo de simples reprodução. Instaurada a crise, os docentes se impossibilitam de vivenciar a inovação, e com ela emanciparem suas práticas, inovando-as e qualificando-as.

Ao se fecharem para a inovação curricular presente no modelo, os docentes se impossibilitam de vivenciar o currículo inovador, e com ele se emanciparem. Essa crise de identidade curricular pode, então, ser um fator que contribui para a inexistência de

argumentos, para além daqueles já trazidos pela Universidade Nova. Pode também ser a crise de identidade curricular que esteja fazendo com que a atenção se concentre no segundo ciclo – aqui, no caso, os cursos de engenharia –, visto que retoma, mesmo que timidamente, a origem disciplinar da formação docente.

Ora, mais uma vez questionamentos surgem. Poderíamos considerar que somente o fato de ser o Bacharelado Interdisciplinar um modelo curricular inovador seja suficiente para evocar restrições e provocar a crise de identidade curricular? Mas, também, poderíamos levar em consideração que a condição de não ter claro onde esse conhecimento produzido no modelo curricular interdisciplinar se instala nas necessidades profissionais conduza à crise? Ou ainda, poderíamos atentar para o fato de que a crise surge a partir de que é o segundo ciclo, profissional específico, quem dá sentido à teoria?

Tomando essa crise de identidade curricular como possível, a partir de quaisquer das questões levantadas, parece-nos mais claro compreender a preocupação primeira com a dinâmica curricular, em vez de haver uma preocupação permanente com o currículo, como um conjunto total. Em função disso, a preocupação com a definição de unidades curriculares se vincula mais com a formação do segundo ciclo, isto é, com o conjunto de conteúdos do Bacharelado Interdisciplinar que está para a formação específica, ainda que inseridos em um projeto que visa à formação generalista.

Parece-nos evidente que a questão regulatória pode ser minimizada na medida em que a possibilidade de emancipação se estabelece como condição para a construção do projeto pedagógico. Esse fator pôde ser observado a partir da análise dos projetos pedagógicos.

Contudo, pouco adianta haver liberdade e flexibilidade em uma proposta de inovação curricular, se os envolvidos nessa construção – e aqui tomamos os docentes como atores cruciais – não a compreenderem em sua essência.

A busca por respostas para os questionamentos que levantamos podem elucidar essa compreensão. E nesse sentido, os espaços de formação podem contribuir sobremaneira. É necessário refletir, coletivamente, e se atentar para tantas outras questões: É possível construir um projeto pedagógico pensando primordialmente em disciplinas? O currículo não é um conjunto e o perfil do egresso que se deseja formar não deve nortear as decisões? O fim maior de um projeto pedagógico não é refletir as demandas e os desejos que a comunidade acadêmica constituiu? Porque não apropriar-se da possibilidade de inovação curricular e, conseqüentemente, efetivar a inovação pedagógica?

5.2 Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente

Na instituição *locus* da pesquisa, a preocupação com a formação pedagógica para a prática docente tem sua manifestação institucionalizada em 2005, quando a instituição alçou o *status* de universidade.

Àquela época, o programa de formação e capacitação pedagógica da instituição tinha o objetivo de propiciar a seu corpo docente oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente. Consistia em atividades de apresentação da estrutura acadêmica e administrativa da instituição, e curso de metodologia e didática do ensino superior. Seria aquela uma participação obrigatória, conforme previa o documento, apenas para o cumprimento do estágio probatório¹⁵ do servidor docente ingressante.

Detalhadamente, as atividades de apresentação da estrutura acadêmica abrangiam o tratamento da organização e funcionamento da instituição, legislação básica da educação superior, direitos e deveres do servidor, e questões inerentes à função docente. Com isso, era visada a promoção da ambientação do professor ao local e ao ambiente de trabalho, como forma de nortear a ação docente e promover sua integração com os demais servidores. Para tanto, o programa previa o envolvimento de muitos setores da instituição, em um trabalho mútuo e colaborativo, para o alcance dos objetivos.

Por sua vez, o curso de metodologia e didática do ensino superior era constituído por elementos pedagógicos, com vistas ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. A previsão do curso estava voltada para a manutenção do padrão de qualidade do ensino, praticado na instituição (UNIFAL-MG, 2005).

Com o transcorrer do tempo, em 2008, a instituição atualiza a previsão da capacitação pedagógica. Há, nesse movimento, o desdobramento da previsão de capacitação para novos docentes ingressantes e docentes efetivos, aprovados em dois documentos distintos.

No primeiro documento, o nome do programa é substituído para programa de capacitação pedagógica, abolindo, dessa forma, o termo formação. O objetivo se mantém inalterado – propiciar a seu corpo docente oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente –, contudo fica explícito o direcionamento para docentes ingressantes na instituição. Também permaneceram inalteradas as atividades previstas para o programa, e o caráter obrigatório de cumprimento da carga horária definida para as atividades, como requisito de aprovação no estágio probatório.

¹⁵ O estágio probatório é uma exigência da carreira do servidor público.

O avanço vem no segundo documento, que volta o olhar da instituição para os docentes efetivos, já aprovados em estágio probatório. A esse programa deu-se o nome de programa de capacitação pedagógica permanente. Para esse público, a participação nas atividades do programa seria voluntária, ou, nos termos do documento, teria caráter espontâneo.

No programa de capacitação pedagógica permanente o objetivo era introduzir práticas didático-pedagógicas inovadoras para se alcançar resultados positivos no processo educacional. Para tanto, essa introdução deveria se dar acumuladamente aos conhecimentos adquiridos pelo docente, ao longo de sua formação. No que tange à organização, o programa ofereceria oficinas pedagógicas, nas quais seriam pautas de discussões os temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o documento, o caráter espontâneo do programa de capacitação pedagógica permanente buscava a conscientização do docente efetivo sobre a importância de sua participação nas atividades, de forma que se evidenciasse a necessidade da ampliação do campo do conhecimento pedagógico (UNIFAL-MG, 2008; 2008a).

Com a ampliação dos cursos e a ampliação do quadro docente, a instituição se viu mais uma vez frente à necessidade de atualizar sua previsão de capacitação. Assim foi aprovado o programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente, no ano de 2011. Esse programa revogou os programas anteriores.

Entre os objetivos do programa – oportunidades de aprimoramento e melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente – acresceu-se o objetivo de propiciar oportunidades de atualização. Dessa forma, a previsão de participação nas atividades do programa voltou a ser direcionada para todo público docente. A obrigatoriedade, contudo, se manteve prevista para aquele docente que se encontra em período de estágio probatório, e foi expandida para todo docente que, mesmo efetivo, tiver consecutivas avaliações negativas, aferidas pela Comissão Própria de Avaliação¹⁶ da instituição. Nesse sentido, ampliou a expectativa de atendimento aos objetivos traçados, visto que interliga as atividades do programa com os resultados das avaliações institucionais.

Quanto à organização, o programa ampliou sua condição de oferta, abolindo com o curso de metodologia e didática do ensino superior até então obrigatório. Em contrapartida, assumiu como válidas várias outras atividades – oficinas, cursos, seminários, ações de mesma natureza – nas quais também são possíveis a formação pedagógica e a construção ou

¹⁶ A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é uma instância de avaliação institucional, em todas as dimensões previstas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

ampliação de conhecimentos no campo educacional, para o exercício da docência no ensino superior.

Com vistas a acomodar a gama de conhecimentos que compõem os saberes docentes, estruturou o programa em quatro dimensões de atividades, cujo desenvolvimento atinge diferentes abordagens desse construto. A estrutura das dimensões compreendeu a organização e gestão da estrutura acadêmico-administrativa da instituição, de forma a promover a ambientação do docente, facilitar sua integração e nortear sua vida funcional; os fundamentos educacionais do ensino superior; as bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento do ensino superior; e os recursos, inovações e metodologias educacionais do ensino superior.

O conjunto de atividades a serem desenvolvidas dentro do programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente tenta garantir que sejam propiciados instrumentos de formação que possibilitem ao docente ampliar sua visão acerca da realidade institucional; abordar os elementos pedagógicos que a instituição considera indispensáveis ao exercício da docência no ensino superior; aprimorar o processo ensino-aprendizagem, mantendo o padrão de qualidade dos cursos oferecidos pela instituição.

Na prática, as atividades desenvolvidas no interior do programa levam em consideração, previamente, as necessidades formativas apontadas pelos próprios docentes. Para tanto, a integração entre esses entes é quesito fundamental para que haja a exposição dessas necessidades e, a partir de então, sejam alocadas segundo as dimensões propostas no programa. Dessa maneira, não somente os pontos considerados importantes pela instituição, para a formação docente, são atacados, como também são abrangidos aqueles considerados importantes pelos próprios docentes, que participam das atividades do programa e vivenciam os desafios colocados para a prática pedagógica.

Ressalta-se, para tanto, a valorização da participação de todos os órgãos e setores que compõem a instituição, na elaboração e desenvolvimento das atividades que constituem o programa, em sua totalidade (UNIFAL-MG, 2011), visto que, como apontado, os saberes que constituem a docência são complexos e multifacetados.

Face ao posto, alguns pontos positivos nos parecem evidentes nessa trajetória de construção de um programa institucionalizado de desenvolvimento profissional.

No primeiro apontamos a preocupação da instituição com a formação pedagógica do corpo docente. Isso porque a trajetória acadêmica desses docentes os preparou exemplarmente para a atuação no campo da pesquisa, mas não os preparou adequadamente para os desafios próprios da docência. Nessa questão o programa converge com os estudos de Cunha (1998,

2008, 2009, 2009a), Azevedo e Andrade (2011), Fernandes, Bastos e Selbach (2010), dentre outros autores que tomamos como referência nesse trabalho.

Preocupar-se com a formação pedagógica reflete a intenção de construir uma nova epistemologia para as práticas pedagógicas dos docentes, em que o terreno sócio-científico-cultural é compreendido em sua complexidade. Nesse intuito, a preocupação da instituição com o desenvolvimento profissional dos docentes permite a construção de espaços de formação que se transformam em lugares de formação, como defende Cunha (2010).

Nesse sentido, a preocupação institucional com o desenvolvimento profissional docente, com o transcorrer do tempo, resultou no estabelecimento de setores pedagógicos, em todos os seus *campi*. Estes setores trabalham diretamente com a filosofia do desenvolvimento profissional docente, e representam a valorização institucional dos espaços formativos da profissionalização. São estes setores quem planejam e desenvolvem as ações do programa de desenvolvimento profissional, estando aqui incluída a Assessoria Pedagógica que é, como já apontado, o setor de responsabilidade dessa pesquisadora.

Também a sensibilidade de introduzir no programa dimensões que atingem a diversidade de conhecimentos que estão ligados aos saberes docentes, merece atenção. Esse ponto é coerente com as teorias que indicam que os saberes docentes são heterogêneos, múltiplos, e orientam a prática pedagógica. Nota-se, aqui, a similaridade com as defesas de Tardif (2000). Essa diversidade de dimensões permite a institucionalização de espaços de reflexão e troca, de diálogos e construção de saberes pedagógicos, e, logo, profissionais.

Entretanto, um ponto de regulação nos parece uma ressalva, nessa proposta de institucionalização do programa de desenvolvimento profissional. Trata-se da valorização dada à quantificação de horas de participação, e à obrigatoriedade nos períodos de estágio probatório.

Analisando o processo de construção do programa, por meio de suas distintas resoluções, constatamos que houve uma variação significativa na carga horária prevista para cumprimento do programa. Inicialmente eram exigidas 90 horas de participação do docente em atividades do programa, para cumprimento do estágio probatório; a exigência passou para 60 horas com a aprovação do programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente de 2011.

Essa questão nos direciona há alguns questionamentos: Não seria uma incoerência delimitar uma carga horária mínima a ser cumprida, pois essa ação levaria à inferência de que é possível se quantificar a participação em espaços de formação? Ora, se são esses espaços

que conduzem à reflexão e à construção de novos saberes, porque a obrigatoriedade de estipular uma carga horária mínima de participação?

Parece-nos, então, que essa delimitação se clarifica com base nos mesmos achados, já apontados, dos estudos de Cunha (1998, 2008, 2009, 2009a), Azevedo e Andrade (2011), Fernandes, Bastos e Selbach (2010), no que tange à desqualificação dos saberes pedagógicos docentes. Ao mesmo tempo em que os resultados desses estudos orientam a preocupação institucional para a valorização de espaços formativos, em razão de concluírem que a formação pedagógica não teve a mesma intensidade que teve a formação para a pesquisa, também eles sinalizam que essa formação pedagógica continua sendo desprivilegiada pelos docentes, ao longo da carreira e do exercício da docência. Como, então, romper com esse círculo vicioso de desqualificação da construção de saberes docentes?

Manter uma regulação dessa natureza permitiria chegar a conclusões que não são condizentes com os propósitos dos espaços de formação. Seria possível concluir que basta o cumprimento de uma determinada carga horária para que o docente que pouco ou nunca teve contato com os saberes da docência esteja apto à prática pedagógica? Ou seria possível ultimar o período do estágio probatório como o único pelo qual esse processo de construção de novos saberes deve ocorrer? Essas questões vão na contramão do que a literatura tem proposto para o estabelecimento de programas de desenvolvimento profissional, como apontado por Vaillant (2009), Imbernón (1998), Marcelo (2009).

Uma alternativa viável poderia estar na conscientização plena, para que independentemente do momento da trajetória de formação, o docente tenha a ambição de se ver como um profissional que tem uma missão social, além de uma missão científica. Precisa, portanto, querer compartilhar experiências, construir novos conhecimentos, coerentes com as expectativas e as demandas que são apresentadas com a evolução e o movimento da universidade. Mas como conseguir conscientização plena, se é necessário estabelecer uma parcela temporal para a participação nos espaços de formação?

Nesse cenário, verificamos que não somente os docentes vivenciam desafios. Verificamos também o imenso desafio que os setores pedagógicos, que se imbuem da responsabilidade de transformar espaços em lugares de formação, também têm que enfrentar.

Referendam essa constatação os achados do grupo de estudos de Lucarelli (2004), que concluem a complexidade do trabalho desenvolvido por assessores pedagógicos universitários, posto que,

nos últimos anos, uma das funções mais usuais e significativas do assessor pedagógico universitário (APU) é a formação docente e poderia dizer-se que seu exercício sofre também as mesmas vicissitudes e paradoxos que foram assinaladas

para caracterizar o desempenho desse papel, ainda que no campo da formação docente adquira significados matizados, que se expressam em um amplo intervalo que começa com o consenso comum acerca dessa tarefa, e inclui também uma rica, variada e frequentemente controversa conceituação teórica (HEVIA, 2010, p. 83).

5.3 O docente

O primeiro objetivo a ser atingido com o questionário aberto foi definir o perfil dos docentes que atuam no contexto de inovação curricular, foco da pesquisa.

Nesse intuito, o perfil docente delimitou-se como uma categoria de análise. Compuseram esta categoria a identificação da formação inicial, da titulação e da formação para a docência, e do tempo de experiência profissional docente.

Os dados coletados evidenciam que há uma heterogênea composição do corpo docente, no *campus* que foi constituído para oferecer o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

A heterogeneidade da composição do corpo docente é visualizada desde a discriminação de faixa etária – que vai do início da casa dos trinta anos, chegando à casa dos sessenta anos –, até a formação inicial dos docentes, que abarca uma variedade de áreas do conhecimento.

Quadro 5 - Demonstrativo da caracterização do corpo docente

Docente	Sexo	Idade	Formação na Graduação
A	M	47	Engenharia Elétrica, Bacharelado
B	F	47	Ciências Jurídicas e Sociais, Bacharelado
C	M	47	Engenharia Química, Bacharelado
D	M	36	Ciências Biológicas, Bacharelado e Licenciatura
E	F	32	Geologia, Bacharelado
F	M	34	Física, Licenciatura
G	F	32	Química, Bacharelado e Licenciatura
H	M	32	Matemática, Licenciatura e Bacharelado
I	F	39	Engenharia Química, Bacharelado
J	F	62	Letras, Licenciatura

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Em um modelo curricular em que a interdisciplinaridade é um pilar, a conexão entre diversas áreas do conhecimento deve ser valorizada, para que os objetivos da proposta sejam alcançados. E, para tanto, a contemplação dessas diversas áreas do conhecimento deve ser efetiva, e pode se dar na formação dos docentes.

A essa questão se relaciona a concepção de Gusdorf (1977) sobre ter a interdisciplinaridade o objetivo de não somente integrar o conhecimento, mas também de humanizar a ciência. “A fragmentação do conhecimento desnaturaliza a natureza, por um lado, e desumaniza a humanidade, por outro, ao promover as rupturas entre o conhecimento da natureza e do mundo social” (PHILIPPI JR. et al., 2011, p. 20).

A partir da caracterização observada, parece-nos haver coerência entre a formação dos docentes com a formação que se espera oferecer e desenvolver no curso de Bacharelado Interdisciplinar. Na formação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, parece haver espaço para a gama de profissionais que contribuem para o desenvolvimento desse grande campo de conhecimento, que é a Ciência e Tecnologia. E, no interior desse curso, transitam profissionais desde a área das ciências da natureza, da terra e exatas, perpassando pelas ciências da engenharia, até as ciências sociais e as humanas.

Ademais, a faixa etária do corpo docente chama a atenção, pois em sua maioria é composta por jovens profissionais, e que já têm alto nível de titulação acadêmica.

A observação do nível de titulação que os docentes possuem, aliada ao tempo de formação, indica a preocupação primeira com a especialização, e consequente titulação, necessárias para o ingresso na carreira da docência universitária.

Quadro 6 - Demonstrativo do nível de titulação

Docente	Nível de titulação atual	Tempo de conclusão da titulação atual
A	Pós-doutorado	4 anos
B	Doutorado	10 anos
C	Doutorado	Não respondeu
D	Doutorado	2 anos
E	Doutorado	4 anos
F	Doutorado	5 anos
G	Pós-doutorado	5 anos
H	Doutorado	5 meses
I	Doutorado	10 anos
J	Doutorado	5 anos

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Tomando a literatura, essa especialização é uma tendência que Cunha (1998, 2008), Azevedo (2009), Azevedo e Andrade (2011), dentre outros autores que adotamos como referentes, destacam em seus estudos. Concordamos com as autoras, portanto, quanto aos reflexos dessa especialização na construção dos saberes necessários à docência.

Focalizando essa questão à formação docente para o ensino superior, Fernandes, Bastos e Selbach (2010, p. 129) constataam que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em níveis de doutorado e de mestrado, “são organizados com uma forma que privilegia a especialização, com ênfase no conhecimento de formação de origem disciplinar e profissional, e na preparação para a pesquisa”. A crítica não está na importância da formação para a pesquisa, que contribui para o aprofundamento do campo científico. A crítica está no fato que essa formação não entra em sintonia com outras dimensões que, segundo Fernandes, Bastos e Selbach (2010, p. 130), são “necessárias e complexas para a construção de sua profissionalidade – sua identidade de ser professor”.

A questão se estende e nos leva a entender a preocupação primordial com a especialização por parte dos docentes. Isso porque essa preocupação acaba por ser reforçada, a partir do fato de que o título do doutoramento é requisito, a princípio, para ingresso no cargo docente, nas universidades federais brasileiras.

Nesse sentido, defende Masetto (2003) que a cobrança é por títulos e não pela demonstração de competências profissionais de um educador, seja relativo à área pedagógica ou à perspectiva político-social. E, nessa lógica, perpetua-se a definição e aceitação de que ‘quem sabe fazer, sabe ensinar’, aludida pelo autor e também por Cunha (2009).

A respeito de toda essa discussão, observamos que essas assertivas são vivificadas pelos docentes, quando respondem que não receberam formação para a docência durante seu percurso acadêmico. Quando afirmam que tiveram a formação, ressaltam que esta foi bastante restrita a algumas disciplinas oferecidas no curso de pós-graduação.

A partir do quadro 5, em que abordamos a formação inicial, constatamos que a metade dos sujeitos de pesquisa, docentes do curso, é licenciada. Isso significa que deveriam ter formação profissional para o exercício da docência.

Os docentes chegam a afirmar que, ao cursarem a licenciatura, tiveram disciplinas relacionadas à docência. Porém, mesmo nestes casos, há uma lacuna quanto à formação para a docência, como é possível perceber nas respostas destacadas, no próximo quadro demonstrativo.

Quadro 7 - Demonstrativo da formação para a docência

Docente	Recebeu formação para a docência durante o percurso acadêmico (em relação à formação inicial)?	Formação para a docência foi suficiente para o exercício profissional?
A	Não	“Minha formação consiste em docentes que tomei por modelo [...]”
B	“Uma disciplina na especialização e uma no mestrado”	Não
C	Não	Não
D	“Nas disciplinas de licenciatura, e em um curso de formação docente (Metodologia e Didática do Ensino Superior)”	“Avalio que foi suficiente. Muita coisa aprendemos no decorrer, mas a base foi suficiente sim”
E	Não	Não
F	“Na licenciatura houve uma formação, com matérias teóricas e práticas, inclusive estágio”	“A formação recebida durante a licenciatura foi fundamental para a formação do atual professor que sou”
G	“Seis unidades curriculares de licenciatura com realização de estágio”	“Não, os estágios que eu realizei geraram algumas decepções em relação a prática docente”
H	“Apenas formação para o ensino médio. Para o ensino superior apenas no setor de pesquisa e ou extensão”	“Não, principalmente nos quesitos administrativos”
I	“Apenas no mestrado, na disciplina de seminários”	--
J	“O ensino na universidade visava repassar ao aluno o componente teórico das disciplinas, com muita profundidade, mas deixava para um segundo plano a prática docente”	“A formação acadêmica que recebi na universidade nem de longe me preparou para a docência”

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Azevedo (2009), tendo analisado especificamente o caso das licenciaturas, ergue apontamentos que são facilmente aplicáveis à questão que estamos referindo. A autora constata que ocorre, na formação de professores, a valorização da formação específica, em detrimento aos aspectos pedagógicos. Essa condição, em muito, fortalece a desarticulação entre conteúdo específico e formação pedagógica. Conclui a autora que

a valorização exacerbada desse tipo de racionalidade impregnou a formação de professores que pendiam muito mais para a construção de uma identidade profissional nos moldes de um sujeito capacitado para realizar tarefas, do que alguém competente em nível técnico e político, no sentido de sua prática pedagógica ser condizente com a realidade histórica e com as necessidades sociais vigentes (AZEVEDO, 2009, p. 24).

Nessa direção, e com atenção às respostas dos sujeitos, percebemos que há, de modo geral, uma manifesta insatisfação com a formação para a docência. Dentre os sujeitos da pesquisa, notamos que apenas dois docentes julgaram sua formação para a docência suficiente para a atuação profissional.

Frente à insuficiência da formação para o exercício profissional da docência, um ponto que nos chama atenção é a resposta do Prof. A. Ele explicita a internalização do *habitus* como ferramenta de formação para a docência.

Essa manifestação expõe o ciclo de reprodução que se realiza nas relações acadêmicas, conforme apontado por Cunha (1998). A este propósito, em estudo anterior, Cunha (1994, p. 159) já havia constatado que é de sua história, enquanto alunos, que os professores reconhecem sofrer maior influência. Por sua vez, “esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas”.

Ponderadas as questões que envolvem a formação, observamos a experiência do corpo docente do Bacharelado Interdisciplinar, porque assumimos com Cunha (2006) que a formação docente se constitui de saberes, dentre os quais estão os saberes da experiência.

Quadro 8 - Demonstrativo do tempo de experiência na docência

Docente	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Tempo de experiência na docência	28 anos	32 anos	23 anos	8 anos	4 anos	5 anos	2 anos	7 anos	4 anos	42 anos
Tempo de experiência na docência universitária	28 anos	17 anos	23 anos	7 anos	4 anos	5 anos	1 ano	5 anos	4 anos	20 anos
Tempo de experiência na docência do BI	3,5 anos	9 meses	5 anos	1 ano	10 meses	5 anos	1 ano	3 anos	3,5 anos	5 anos

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Evidencia-se, nesse cenário, que novamente há uma constituição bastante heterogênea.

Verifica-se que compõem o corpo docente do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia profissionais com grande tempo de experiência na docência (de 23 a 42 anos de experiência) e profissionais com pouco, ou muito pouco, tempo de experiência na docência (de 02 anos a 08 anos).

Com relação à experiência no Bacharelado Interdisciplinar, é possível observar que não há uma diferença significativa entre os períodos. Essa condição se efetiva frente à atual proposta do modelo do BI. Trata-se, mesmo, de uma modalidade de ensino superior decorrente da recente política do REUNI e da proposta da Universidade Nova.

Destarte, muito em função dessa recente expansão das universidades, que criou bastantes vagas para o cargo de docente universitário, o tempo de experiência na docência, de alguns dos sujeitos, é quase equivalente ao tempo de inserção na docência do Bacharelado Interdisciplinar. Essa verificação nos permite aferir que não há expressiva experiência profissional na docência, construída previamente à inserção do docente no BI.

Exclusive essa condição, se considerarmos as fases que identificam o ciclo de vida profissional docente, proposto por Huberman (2000), fica evidente na constituição do corpo docente uma representação de todas essas fases.

O ciclo de vida profissional docente, proposto por Huberman (2000), contempla: a fase da entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão); a fase da estabilização (de 4 a 6 anos); a fase da experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos); a fase da serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos); e a fase da preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão).

Temos, portanto, segundo as fases do ciclo de vida profissional docente, a possibilidade de serem verificadas diferentes práticas pedagógicas no exercício da docência. Essas práticas podem ser provisórias ou consolidadas pelo saber da experiência, bem como podem representar situações de entusiasmo, de estabilidade ou de distanciamento. Todas elas se refletem em ações de buscas e descobertas ou em ações cristalizadas e arcaicas, que convivem e, possivelmente, se influenciam mutuamente, em um mesmo espaço curricular.

Contudo, como o próprio Huberman (2000) aponta, não há regra. Dessa maneira, ainda que possível essa classificação, em razão do tempo de experiência na docência, a prática pedagógica é em muito influenciada por elementos que se alocam ao longo do percurso e desenvolvimento profissional. Saberes – curriculares, profissionais e experienciais –, valores pessoais, lugares de formação, e a própria vida da sala de aula (CUNHA, 2007), contribuem para a definição da prática pedagógica que regerá a atuação do docente.

Não obstante, a questão do tempo de experiência no modelo do Bacharelado Interdisciplinar pode contribuir para a maximização, tanto das potencialidades como dos desafios da docência, no interior desse currículo. Se considerarmos que não há outra proposta curricular no *campus* em que desempenham a docência, poderão, de uma forma peculiar, todos os docentes se verem na fase da entrada ou da estabilização do ciclo profissional.

Entendemos, portanto, que este fator confere ao grupo o desafio de promover a ressignificação de suas práticas pedagógicas, no sentido de dar a elas solidez inovadora, em um processo que se consolida coletivamente.

5.4 A prática pedagógica, segundo os docentes

O segundo objetivo a ser atingido com a elaboração do questionário aberto foi compreender como os docentes têm percebido sua prática pedagógica, no ambiente de inovação curricular, proposto pelo Bacharelado Interdisciplinar.

A partir da percepção dos docentes acerca de suas próprias práticas pedagógicas, é objetivo entender quais os desafios que têm se configurado nesse contexto de inovação curricular. Para tanto, delimitamos as categorias de análise por critério semântico, como especifica Franco (2008), de tal forma que conduzisse à compreensão do problema que norteia a pesquisa.

No âmbito da efetivação da prática pedagógica, as quatro categorias, definidas *a priori*, remetem: à concepção de inovação – curricular e pedagógica –, aos saberes necessários à docência, à compreensão de interdisciplinaridade e sua relação com a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, e aos desafios da docência em contexto de inovação curricular.

Nessa última categoria – os desafios da docência – inserem-se a compreensão do projeto pedagógico e a percepção sobre o programa de desenvolvimento profissional docente. Buscamos a compreensão deles como espaços institucionalizados e representativos de caminhos que podem promover a superação dos desafios da docência, porque permeiam a edificação da inovação pedagógica.

5.4.1 A inovação pedagógica

Acreditamos que, para que as práticas pedagógicas atinjam os objetivos almejados em projetos que contemplam inovações curriculares, primeiramente é necessário que os docentes compreendam as propostas de inovação curricular para o ensino superior, em termos amplos, uma vez que estas propostas impactam diretamente na construção dos projetos e em suas próprias práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a questão foi posta e a maior parte dos sujeitos declarou ter conhecimento das propostas de inovação curricular para o ensino superior brasileiro.

Quadro 9 - Conhecimento das propostas de inovação curricular

Conhece as propostas de inovação para o ensino superior (REUNI, Universidade Nova, Bacharelados Interdisciplinares)	
Sim	Não
07	03

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Face a esse cenário, parece-nos importante destacar a resposta do Prof. G, haja vista que, mesmo estando no grupo que afirmou não conhecer as propostas, o docente tem uma percepção positiva a respeito da inovação curricular.

Confesso que eu não conheço as propostas de reestruturação e inovação para o ensino superior brasileiro, acredito que esteja relacionado ao tripé ensino, pesquisa e extensão que deve ser a finalidade de todas as universidades, apresentando um caráter social de modo a contribuir com a sociedade (Prof. G).¹⁷

Assim, partindo da organização curricular como mote para a inovação, a visão do Prof. G encontra significado e vai ao encontro do que defende Pereira, Mercuri e Bagnato (2010). Essas autoras defendem que a inovação curricular deve tanto promover a integração dos conteúdos relacionados ao campo específico da área disciplinar, como também integrar conteúdos que derivam de outros referenciais. A título de exemplo, as autoras citam os conteúdos derivados de questões sociais, do meio ambiente, e de questões culturais.

No entanto, ao tratar a questão do entendimento da inovação curricular proposta para o ensino superior brasileiro, não podemos deixar de considerar os estudos de Cunha (1998), que apontam para o fato de estarem os processos de ensino e de aprendizagem na universidade ligados a uma estrutura política, e, logo, a uma estrutura de poder. Entendemos, portanto, que essa ligação se reflete na propositura de políticas educacionais, que, como no caso do REUNI, orientam as propostas de inovações curriculares.

Por essa razão se torna ainda mais relevante a compreensão dos docentes acerca das propostas de inovação curricular e as concepções que elas abarcam, pois são estas propostas quem irão alicerçar a construção de projetos que orientam o ensinar e o aprender na universidade.

Os processos de ensinar e aprender na universidade, que envolvem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...] estão referenciados num mapeamento epistemológico que, por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade. Estes três elos – pedagogia, epistemologia e estruturas de poder – estão possibilitando melhor análise e maior compreensão da prática pedagógica desenvolvida na universidade (CUNHA, 1998, p. 22).

Ora, a partir dessa reflexão, confirmamos a estreita relação entre a inovação curricular e a inovação pedagógica. Nossas concepções nos levam a entendermos que para que se efetive a inovação curricular, necessário é que se efetive a inovação pedagógica. Mas, nessa lógica, a inovação curricular seria fator suficiente para se conduzir à inovação pedagógica? A resposta parece bastante clara para os docentes, conforme é possível visualizar no próximo quadro.

¹⁷ Optamos pelo texto em itálico, para diferenciar a transcrição da resposta do sujeito de pesquisa das demais citações diretas, extraídas do referencial teórico.

Quadro 10 - Relação inovação curricular – inovação pedagógica

A inovação curricular é suficiente para levar à inovação pedagógica? ¹⁸	
Sim	Não
00	07

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Nas palavras do Prof. C a inovação curricular é

necessária, motivadora e indutora mas não suficiente. Inovação curricular pode ser entendida como abertura de novas "avenidas" para um melhor caminho para a aprendizagem, agora sem inovação na prática docente para alinhamento aos objetivos e metodologias desta novas avenidas, é manter o fluxo em ruas paralelas ou seja, tem-se a obra mas não sua utilização conforme prevista. Assim a capacitação e convencimento para as competências e comprometimento com o novo é que se revestem de essencialidade para efetivação da inovação curricular (Prof. C).

Complementando essa explanação, o Prof. D afirma que a inovação curricular

[...] é um passo, e pode estimular a inovação pedagógica. Assim, nem toda inovação curricular implica em inovação pedagógica. Agora, quando a inovação pedagógica ocorre, num plano mais abrangente, penso que a inovação curricular acaba sendo facilitada [...] (Prof. D).

O Prof. F, um pouco mais crítico, aponta que a inovação curricular não é suficiente para a instituição da inovação pedagógica,

pois conheço currículos totalmente inovadores, partindo de PPP's maravilhosos, nos quais até o nome "disciplina" é proibido, nos quais interdisciplinar é uma palavra de ordem que deve gerir os nortes do curso [...], porém na sua aplicação apresentam-se ainda comportamentos disciplinares, com quistos de área, de componente curricular, de setorização e reserva de mercado, onde a interdisciplinaridade é no máximo uma multidisciplinaridade, e para não me perder nos termos ou ser mal interpretado, aqui estou chamando de multidisciplinaridade, um montão de disciplinas juntas (Prof. F).

E, por fim, o Prof. G arremata que

não é suficiente apenas a inovação curricular, pois existe uma grande parcela de responsabilidade do professor em atuar de forma inovadora, criativa e que permite espaço aos alunos para desenvolver as competências, ou seja, professores com mentes tradicionais tendem a ensinar da forma como eles aprenderam, apenas transmitindo conhecimentos (Prof. G).

A percepção dos sujeitos acerca da questão nos leva a refletir que a inovação curricular pode ser um caminho que venha a mobilizar os docentes para a instituição de práticas pedagógicas também inovadoras. Contudo, parece-nos claro que ela não é pré-requisito para que a inovação pedagógica aconteça.

¹⁸ Os docentes E, I e J não responderam a questão.

O que percebemos, à vista disso, é que se estabelece uma situação favorável quando inovação curricular e inovação pedagógica caminham juntas, porque podem ganhar força, e, com isso, potencializar as ações de ruptura paradigmáticas das práticas pedagógicas.

Contudo, além dessa possibilidade, parece-nos também evidente que a inovação pedagógica pode acontecer desconectada da inovação curricular. A esse respeito, temos que o “surgimento de uma inovação alude a uma detecção de um problema na prática cotidiana, cuja percepção produz preocupação nos docentes e os mobiliza para sua resolução” (LUCARELLI, 2010, p. 24, tradução nossa¹⁹).

A inovação pedagógica, portanto, pode se dar a partir de situações de conflito que desinstalam o sujeito de seu lugar de conforto.

Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita mudança (CUNHA, 1998, p. 25).

Compreendidos o conhecimento e a percepção dos docentes acerca das propostas de inovação curricular para o ensino superior, e da relação entre inovação curricular e inovação pedagógica, avançamos para a compreensão da concepção deles sobre inovação pedagógica. Avançamos nessa direção porque consideramos que o domínio desse conceito pode definir a prática pedagógica adotada pelos docentes.

Partindo do referencial teórico construído por Cunha (1998, 2006, 2007, 2008), organizamos as respostas dos docentes em razão dos critérios apontados pela autora, como genuínos da prática pedagógica inovadora.

¹⁹ “El origen o surgimiento de una innovación alude a la detección de un problema en la práctica cotidiana cuya percepción produce preocupación en el/los docentes y los moviliza tras su resolución” (LUCARELLI, 2010, p. 24).

Quadro 11 - O que você entende como inovação pedagógica?

Elementos característicos da inovação pedagógica	Ocorrência das respostas
	Professor²⁰
<p>Ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - ação intencional, consciente - rompimento com práticas habituais - organização diferente da habitual (pedagógica, metodológica, didática) - reconhecimento de novas formas de produção do conhecimento <p>Gestão participativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - posicionamento de todos os envolvidos como atores protagônicos do processo <p>Reconfiguração de saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> - anulação das dualidades entre os conhecimentos (científico/popular, ciência/cultura, educação/trabalho) <p>Reorganização da relação teoria-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - anulação da precedência entre teoria e prática - apropriação do conhecimento via reflexão (ação-reflexão-ação) - elaboração de novos questionamentos aos processos de ensinar e de aprender - adoção de respostas contributivas aos processos de ensinar e de aprender <p>Perspectiva orgânica do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - integralização da concepção, desenvolvimento e avaliação do processo 	<p>A, B, C, D, G, H</p> <p>G</p> <p>-</p> <p>G</p> <p>-</p>

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Destaca-se, nas respostas dadas à pergunta, que os sujeitos da pesquisa percebem a inovação pedagógica como a adoção de novas estratégias e metodologias de ensino, visto que os tantos outros elementos que caracterizam uma prática pedagógica inovadora praticamente não são mencionados em suas respostas. Logo, parece que todas as demais características não constituem a definição conceitual que eles têm elaborado sobre a inovação pedagógica, visto que a menção a elas se dá pontual e isoladamente.

De fato, a inovação pedagógica também se dá como ruptura com as formas tradicionais de ensinar e de aprender. E nesse sentido, os docentes vinculam esta inovação à adoção de novas estratégias, metodologias e modelos de ensino, como se pode perceber em suas respostas.

²⁰ Os professores E, I e J não responderam. O Prof. F concluiu que responderia a pergunta em outra questão.

*Inovação pedagógica para ‘mi’ significa tentar, e eventualmente **incorporar estratégias de ensino** que se adequem às mudanças psico-sociais da população de estudantes (Prof. A, transcrição literal);*

***Formas de passar conteúdos que fujam a aula tradicional** ou mesmo dialogada (Prof. B);*

***Implementar novas ideias** no processo ensino-aprendizagem, particularmente, **na metodologia da prática docente** para atingir os objetivos instrucionais definidos no projeto pedagógico e planos de ensino (Prof. C, grifo nosso);*

*Tudo aquilo que, seja de forma empírica ou fundamentada, **rompa com modelos e abordagens pré-estabelecidas** (ou tradicionais) de ensino. Aqui entram inclusive os "experimentos", ou seja, iniciativas "de risco" que sejam implementadas no âmbito do ensino-aprendizagem, sem que haja uma vivência prévia da mesma, e sem saber exatamente os resultados de tal implementação. E considero também como inovação o rompimento dos espaços usualmente utilizados, como salas de aula e laboratórios por exemplo (uma aula ao ar livre, ainda que expositiva, ou uma aula em círculo, mesmo na sala de aula, podem ser consideradas, na minha opinião, como inovadoras do ponto de vista pedagógico) (Prof. D, grifo nosso);*

*Entendo que inovação pedagógica seja buscar **permitir ao aluno diferentes momentos, ou modos, que estimulem a aprendizagem** (Prof. H, grifo nosso).*

No entanto, dentre as demais características da inovação pedagógica, a reconfiguração dos saberes, essencial para anular ou, ao menos, minimizar a hierarquização dos conhecimentos, em função de sua forma de produção, é ignorada pelos docentes. Aqui temos uma nota que se destaca porque é essa reconfiguração que, de acordo com Sousa Santos (2011), tem condições de legitimar os saberes produzidos nas diferentes esferas sociais, e, com isso, diminuir os impactos causados pela crise de legitimidade da universidade.

Também a reorganização da relação teoria-prática, que tem condições de impactar positivamente na crise de legitimidade da universidade, é ignorada. Isso seria possível porque a reorganização da relação teoria-prática é uma ferramenta de ruptura com o paradigma dominante da produção de conhecimento.

Nesse sentido, a reorganização da relação teoria-prática romperia com o panorama usual dos cursos de graduação, apontados por Cunha (1998), que nega a ideia do ensino com pesquisa. A autora afirma que, nos cursos de graduação geralmente estão presentes a concepção positivista de ciência, marcada pelas prescrições e certezas, e a estrutura de controle do conhecimento presente na sociedade.

A reorganização da relação teoria-prática também é importante porque insere “a apropriação do conhecimento via reflexão e discussão a partir de problemas reais” (CUNHA, 1998, p. 80) nos processos de ensino e de aprendizagem. A propósito, essa característica foi mencionada por apenas um dos docentes, sendo ignorada por todos os demais. A resposta do Prof. G destaca-se a esse respeito, uma vez que foi o único a apontar o protagonismo dos

alunos como uma forma de inovar as práticas pedagógicas, aludindo a reorganização da relação teoria-prática ao apontar a inserção de problemas reais como mote para a construção do conhecimento.

Entendo que a inovação pedagógica esteja relacionada à mudanças no processo ensino-aprendizagem. O sistema tradicional de ensino era baseado no professor como transmissor de conhecimento, e inovar a prática pedagógica seria o professor atuar como um mediador para que o aluno busque os conhecimentos, participe mais ativamente do processo de construção de conhecimento, ou seja, o professor deve oferecer as ferramentas e propor problemas reais para que o aluno proponha soluções (Prof. G, grifo nosso).

Note-se que o Prof. G faz, ainda aqui, uma nítida correlação com as proposições defendidas por Almeida Filho (2008), por Morgado (2009) e por Cunha (2008), no que tange à prática de mediação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo esses autores, as práticas pedagógicas devem ser instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos, na construção de sua formação profissional, política, cultural e acadêmica. Logo, as práticas pedagógicas inovadoras, enquanto processos de mediação, e sendo a própria mediação uma ruptura paradigmática, rompem com o processo educativo baseado na transmissão de conhecimentos, efetivando a protagonização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Apropriam-se as práticas das características inovadoras, e se torna possível perceber que práticas pedagógicas baseadas na mediação se relacionam com a característica da reorganização da teoria-prática. A partir do então, rompe-se com o vício de entender, como denuncia Lucarelli (1994), teoria e prática como tarefas excludentes, que marginalizam uma a outra. ’

Com base nessa reflexão, podemos dizer que a inovação pedagógica representa a busca da superação da dicotomia teoria x prática, “através de ações intencionais, no sentido de romper com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem” (CUNHA, 1998, p. 83). E, então, sendo uma ação intencional, questionamos os sujeitos sobre se, efetivamente, inovam suas práticas pedagógicas.

Quadro 12 - Autoafirmação sobre a inovação da própria prática pedagógica

Você inova suas práticas pedagógicas? ²¹		
Sim	Não	Tenta ou Sempre que possível
3	1	3

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

²¹ Os Prof. E, I e J não responderam a questão.

Ao serem questionados sobre a inovação da própria prática pedagógica, os docentes apresentaram diferentes respostas, que ora evidenciam uma concepção reducionista de inovação pedagógica – relacionada apenas à questão da mudança de metodologias, como demonstrado pela maioria dos docentes –, ora apontam para uma percepção mais abrangente dessa inovação.

Reafirmando o posicionamento de que a inovação pedagógica está relacionada diretamente à adoção de novas estratégias e metodologias de ensino, evidenciamos a resposta do Prof. C. Dentre os docentes que afirmam que sim, inovam suas práticas, o Prof. C o faz

renovando metodologias, buscando novos caminhos que consigam levar mais aprendizes ao caminho de aprendizagem compatível com os objetivos dos planos de ensino (Prof. C).

Por sua vez, trazendo novamente a questão do protagonismo na construção do conhecimento e a reorganização da relação teoria-prática como condição de inovação pedagógica, por meio da preocupação com a apropriação do conhecimento via reflexão, o Prof. G, integrante do grupo que se diz tentar inovar sempre que possível, afirma que

*é sempre um grande desafio praticar a inovação pedagógica tendo em vista que aprendemos através de sistemas tradicionais. Dentro das possibilidades eu tento inovar as práticas pedagógicas através de **diferentes metodologias para que o aluno faça suas reflexões, adquira um raciocínio próprio, mesmo que seja diferente do meu**, ou seja, procuro estar aberta para não assumir uma atitude centralizadora e tentar **incentivar a curiosidade**, para que eles busquem informações sempre novas. Meus professores diziam sempre para não estudar e procurar informações pela internet, eu sei que isso é impossível, então eu digo para eles usarem sim, mas para **serem críticos com as informações obtidas**. Eu tento abrir um espaço no final para discutir assuntos de atualidades, coisas que saíram na mídia, sites ou revistas sobre química e inclusive alunos que não fazem mais unidades curriculares que eu ministro me envia no facebook algo que encontrou e achou interessante, faço isso **porque o mundo está em constante avanços tecnológicos e temos que nos adaptar e incentivar a curiosidade para que eles busquem informações para participarem ativamente desse processo de aprendizagem** (Prof. G, grifo nosso).*

A questão da “apropriação do conhecimento via reflexão e discussão a partir de problemas reais” é apontada por Cunha (1998, p. 80) como uma categoria que diz respeito à relação teoria-prática. Essa via de apropriação tenciona o rompimento com a dicotomia teoria-prática que se percebe no ensino tradicional. “Em geral, no ensino tradicional, teoria e prática são geralmente vistos como momentos distintos na apropriação do conhecimento. Embora esta separação seja mais formal do que real, ela existe vinculada à ideia de divisão de trabalho presente na escola” (CUNHA, 1998, p. 81).

A mesma preocupação com a apropriação do conhecimento via reflexão aparece nas palavras do Prof. D.

Reconheço que acabo caindo em atividades expositivas com alguma frequência. Mas não condeno totalmente tal abordagem, e a vejo como necessária em algumas

circunstâncias. Mas procuro sempre que possível estabelecer atividades que promovam o diálogo e a interação, bem como a reflexão [...] (Prof. D).

Revela-se aqui a situação de “tentar inovar, mas acabar caindo” em abordagens ou métodos ditos tradicionais, o que aparenta ser, para o Prof. D, uma situação contraditória. Contudo, esta é, na verdade, uma constante na realidade acadêmica. Lucarelli (1994) demonstrou essa condição em suas investigações, e observou que, no cotidiano das instituições de ensino, as práticas inovadoras, que se lançam no avanço da reorganização da relação teoria e prática, convivem com as práticas pedagógicas tradicionais, nas quais teoria e prática são entendidas como tarefas excludentes, desenvolvidas à margem uma da outra.

Além disso, na continuação de sua resposta a respeito de inovar suas próprias práticas pedagógicas, o Prof. D aponta outras características, também definidoras da inovação pedagógica. Em consonância com as características definidas por Cunha (1998, 2006, 2007, 2008) para categorizar a inovação pedagógica, o Prof. D evidencia sua preocupação com a gestão participativa, indicando a perspectiva orgânica do processo, em que a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do processo de aprendizagem são construídos por todos os entes envolvidos.

[...] Nas avaliações, por exemplo, geralmente são os próprios alunos que elaboram as questões, as respondem e as corrigem (com um sistema de controle deste processo). Aplico também a auto-avaliação ponderada, onde o estudante se atribui uma nota de rendimento a partir de critérios acordados. A utilização de materiais didáticos alternativos, como filmes e documentários (a serem assistidos pelos próprios alunos em suas casas) é uma tentativa de fugir do convencional texto acadêmico, sem abrir mão dele, claro (Prof. D, grifo nosso).

Ressaltamos que essa posição do Prof. D, reveladora, não foi mencionada quando expôs sua definição de inovação pedagógica. Porém, com as práticas que relata assumir, parece evidente que também o Prof. D tem uma concepção de inovação pedagógica bem mais abrangente que os demais docentes, tal qual a tem o Prof. G.

Entretanto, uma colocação que surgiu nas respostas, e que foge à intencionalidade do docente em inovar suas práticas pedagógicas, foi a posição dos estudantes frente à inovação.

Os Prof. A e Prof. B, o primeiro alocado no grupo que diz inovar suas práticas e o segundo no grupo que não inova, aludiram a postura do estudante como entrave para a inovação.

Eu tento observar quais são as dificuldades metodológicas na prática do ensino e tento explorar caminhos alternativos para superar essas dificuldades. Entretanto, eu tenho observado que os próprios estudantes apresentam uma grande relutância às mudanças metodológicas pois abandonar uma forma de trabalho, mesmo que ela tenha se mostrado ineficaz, supõe um esforço adicional para aqueles que somente querem 'passar' na disciplina (Prof. A, grifo nosso);

Menos do que gostaria. Atualmente, em especial, pelas peculiaridades da disciplina no curso em que atuo e reduzida carga horária. Mas, também, em parte, por certa resistência dos alunos, que preferem a "segurança" da aula (Prof. B, grifo nosso).

Nessa direção, retomando os estudos de Cunha (1994, p. 72), “para os nossos alunos atuais, o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria [...]”. Não somente esta é uma característica do bom professor, mas apenas uma das que compõe o perfil desse profissional. Frente a isso, o estudo sobre os bons professores apontou que “mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos” (CUNHA, 1998, p. 34).

Parece-nos que a inovação pedagógica, para acontecer, precisa mesmo do consentimento dos estudantes. A inovação pedagógica parece ser possível quando há um terreno fértil entre os estudantes, quando há entre eles a predisposição para a mudança. E, a respeito disso, Lucarelli (2007) entende a questão como fruto da falta de uma configuração do processo de ensino que conduza o estudante a adquirir um estilo próprio de aprendizagem, distanciando-se, também ele, das lógicas do ensino tradicional.

Essa é uma relação dialógica que impacta o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes. Porém, dado o recorte da pesquisa, reconhecemos que temos limitações e elas não nos permitem querer discutir ou dar respostas para além do problema postulado.

Enfim, valemo-nos das palavras de Cunha (1994, p. 27, grifo nosso) para continuar nosso percurso: “a escolha do professor como enfoque principal desta pesquisa não significa que ele é visto isoladamente, *[como também não significa]* o desconhecimento dos demais fatores intervenientes do processo escolar”.

5.4.2 Os saberes docentes

Sendo a prática pedagógica uma ação intencional para a produção do conhecimento e da cultura, entendemos que ela não se reduz à questão didática ou às questões acerca das metodologias empregadas nos processos de ensino e de aprendizagem. A esse preceito, de acordo com Nóvoa (1992, p. 16), “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam as decisões num terreno de grande complexidade”.

Assim, entendemos que a prática pedagógica é imbricada de múltiplos saberes, e, portanto, identificar esses saberes pode apontar como ela se alicerça. Nessa interpretação, afirma Cunha (2006, p. 355) que, “no caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e de aprender”.

Por meio do domínio dos saberes adquiridos ao longo de seu percurso formativo, o docente tem condição de interferir no universo acadêmico, aprimorando e construindo novos saberes. Serão esses saberes eficazes para o enfrentamento dos desafios que permeiam sua prática pedagógica. Isso porque o esforço de formação perpassa por ações de mobilização de vários tipos de saber, dentre os quais estão os saberes da reflexão, da especialização teórica e da prática pedagógica, afirmados por Nóvoa (1992), os saberes da experiência, os curriculares e os disciplinares, elencados por Tardif, Lessard e Lahye (1991), e os saberes acadêmicos e profissionais, citados por Cunha (2006).

A partir dessas considerações, questionamos os docentes sobre quais saberes eles entendem como necessários para o exercício da docência e, então, alocamos suas respostas em conformidade com a definição que empregam para esses saberes.

Nessa estratégia, ao apontarem os saberes que consideram necessários para a docência, também direcionam ao entendimento da validade que dão a eles. Com isso, aos saberes válidos é conferida legitimidade, e se dá porque parte do “pressuposto de que os saberes considerados legítimos são decorrentes da concepção do que seja um bom professor” (CUNHA, 2006a, p. 262).

Utilizamos o referencial de Tardif, Lessard e Lahye (1991), para organizarmos os saberes docentes, conforme segue no quadro abaixo.

Quadro 13 - Saberes da docência

Saberes	Definidos como	Docentes
Experienciais	Empatia Saber ouvir Dialogar Relacionamento interpessoal Respeito às limitações Afetividade Capacidade motivacional	A, B, C, D, F, G, J
Curriculares	Cognição humana Influências culturais Objetivos dos níveis formativos Perfis profissiográficos Planejamento de ensino Metodologias de ensino e avaliação Conexão entre conteúdos Pensamento, argumentação, resolução de problemas	B, C, G, H, J
Disciplinares	Domínio técnico Conhecimentos específicos da área	C, D, E, F, G, H, I, J

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Evidencia-se a percepção clara dos sujeitos, quanto à multiplicidade dos saberes necessários à docência. À vista disso, os docentes listam vários saberes que são julgados necessários para o seu exercício profissional.

Assimilada a amplitude dos saberes, percebemos importante o investimento defendido por Nóvoa (1992, p. 16), no sentido de aprofundar a dimensão conceitual teórica, pela qual se constituem. Isso decorre de termos verificado indícios, nas respostas dos docentes, que reforçam os resultados obtidos nas investigações de Cunha (2006a), em um trabalho que pretendeu identificar as fontes dos saberes docentes e os contextos em que foram constituídos. Assim, com exceção da resposta do Prof. D, que assevera que os docentes universitários estão despreparados para o exercício da docência²², também em nosso trabalho, percebemos que, generalizadamente, os docentes

reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério. Ainda que suas fragilidades digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência (CUNHA, 2006a, p. 262).

A valorização do saber disciplinar, isto é, aquele relacionado com a área de conhecimento na qual o docente se especializou, está presente na percepção de todos os

²² Ver discussão do item 5.4.5 Caminhos para a superação dos desafios da docência em contextos de inovação, deste capítulo.

docentes, com exceção dos Prof. A e Prof. B. Ilustra muito bem essa posição a resposta do Prof. F, ao afirmar que

esta pergunta é muito difícil de responder ou é PARA MIM muito difícil de responder, ou talvez eu não tenha vocabulário técnico para tanto, pois ao meu ver são inúmeros os saberes e práticas necessários para o exercício da docência que não cabem neste texto; respeito pelo educando e por si próprio, principalmente no que tange as limitações de cada um (isso inclui o próprio docente), maior domínio possível do conteúdo, isso mesmo do conteúdo, do $F=ma$ e o que isso significa, onde se usa, com fazer a conta certa. Se o docente não julgar extremamente importante (imprescindível) dominar o conteúdo atualmente existente, a chance do estudante julgar desnecessário é muito grande (Prof. F).

O fato de incluírem o domínio do conteúdo de sua disciplina como um saber necessário à docência não é errôneo. Muito pelo contrário, de fato essa premissa está amplamente respaldada, haja vista que o domínio disciplinar é quesito elementar para que o docente medie a construção do conhecimento, bem como proponha e oriente ações que extrapolem os limites da área de atuação de sua disciplina, dialogando, assim, com muitos outros conhecimentos. Estamos com Cunha (1994) ao defender que o profundo domínio do conteúdo é necessário para que o docente possa trabalhar com a dúvida, de forma a analisar a estrutura de sua matéria de ensino e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento de seus alunos.

A questão que chama atenção aqui é que, dentre os respondentes, os Prof. E e Prof. I apontaram apenas o saber disciplinar como necessário para a docência. Essa posição corrobora com nosso referencial teórico, pois tais respostas fortalecem os resultados verificados pelos autores que tomamos como referentes. Isso porque a posição dos Prof. E e Prof. I salientam a desconsideração dos saberes curriculares, pedagógicos e humanísticos do ensino, por conta da sobreposição do domínio do conhecimento da área em que o professor se especializou. Essa posição avigora novamente a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, perpetuando a despreocupação com a formação pedagógica do professor universitário.

No entanto, por outro lado e para além dessa posição, verificamos menção a saberes que se relacionam diretamente com a prática pedagógica, e que envolvem “a dimensão do prazer de conhecer e de se ensinar”, tal qual aponta Cunha (2006a).

A resposta do Prof. G estampa bem essa dimensão, ao defender que

*acredito que para o exercício da docência é necessário em primeiro lugar **amar** seu trabalho, pois **requer muito mais** que entrar numa sala de aula e **transmitir conhecimento**, e sim formar o aluno como um todo para **inspirar** e **intrigar** o aluno a **querer saber mais** sobre aquilo. Eu lembro de um professor de história que ensinava falando sobre a personalidade dos envolvidos, coisas que não estavam nos livros, mas ele criava quase uma “**novela atrativa**” para os alunos entrarem no mundo e imaginar a situação onde determinado fato histórico acontecia. Também é importante os alunos admirarem o trabalho do professor, e isso eles percebem*

quando você está tentando fazer o seu melhor, com uma aula bem preparada e com conhecimento técnico (Prof. G, grifo nosso).

Essa posição não foi única, o que pode ser um indicativo de que não é pontual e isolada. Em um outro momento do questionário, o Prof. F, questionado sobre a motivação pela escolha da carreira docente, asseverou:

Amor. Vocação. Bom, vou ficar apenas com estas duas, porque já são suficientemente provocadoras aos nobres colegas da área pedagógica. Mas me perdoem os “profissionalistas” de plantão que julgam que temos que ser profissionais, nos formarmos e abandonarmos essa visão sacerdotal da educação, pois sempre acreditei que um bom professor era aquele que em algum momento da vida, ou até mesmo em sua concepção, adquiriu um amor por essa profissão, assim como um bom engenheiro civil, um bom mecânico, um bom obstetra, uma boa costureira, e três pontinhos (Prof. F).

Parece-nos que a manifestação de amor, do docente à profissão, constitui-se o anúncio de uma competência diretamente ligada à afetividade, e que se envolve com saberes que são construídos ao longo da experiência pessoal e profissional do docente. Essa competência afetiva foi mencionada por quase todos os docentes, por meio das definições “*capacidade motivacional*”, “*empatia*”, “*relacionamento interpessoal*”, “*respeito às limitações*” e pelo próprio termo “*afetividade*”. Nesse sentido, “é possível notar que os saberes [*que os docentes mobilizam*] estão ligados a uma compreensão de docência que extrapola a dimensão da racionalidade técnica. Incluem capacidades complexas e amplas, envolvendo diferentes perspectivas intelectuais, afetivas [...]” (CUNHA, 2006a, p. 263, grifo nosso).

Legaliza essa conjunção a afirmação que Cunha (1994, p. 162) faz acerca do bom professor. Segundo a autora, “na relação com o saber há um destaque significativo na afetividade que o liga à sua matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimentos junto com os alunos”.

Também face essa competência afetiva, Castanho (2007) considera que o amor à profissão é um elemento facilitador da aprendizagem dos estudantes.

Se o professor é criativo em sua prática pedagógica, pode-se supor que terá condições mais favoráveis para desenvolver também a criatividade de seus alunos. Notei [...] a presença de características emocionais, por parte do professor, que facilitaram a aprendizagem declarada dos alunos. É interessante observar que as descrições de professores criativos geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas ao domínio afetivo: professores que “amavam” o que estavam fazendo, professores “apaixonados” pelo ofício de ensinar (CASTANHO, 2007, p. 69).

Delimitadas essas questões, conduzimos a compreensão sobre os saberes docentes para o interior da inovação curricular.

Temos tomado que os saberes são permanentemente construídos ou aprimorados. Dessa forma, reforça-se o valor dos saberes construídos a partir da experiência que acumulam

no exercício da docência, ao longo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Não obstante, os saberes precisam ser reconstruídos e reconfigurados quando os docentes se veem inseridos em processos de inovação, que favorecem o reconhecimento da necessidade de transformação de suas práticas pedagógicas, como lembra Cunha (2006a). Em função da inserção docente no contexto de inovação curricular, formas alternativas de produção do conhecimento podem ser iniciadas, quando a inovação for entendida como possibilidade de ruptura paradigmática. E por assim ser, as práticas pedagógicas necessitam coexistir com os objetivos da proposta curricular inovadora, reconfigurando os saberes já construídos.

Quadro 14 - Saberes necessários à docência no Bacharelado Interdisciplinar

Saberes	Relacionados	Descrição do saber	Docentes
Experenciais	Ao relacionamento pedagógico	Capacidade de lidar com diferentes aspirações	E
Curriculares	Ao Projeto – pedagógico ou filosófico	Reconhecimento da diferença da proposta do BI	A
		Conhecer razões socioculturais para o surgimento dos BI	B
		Acreditar no projeto	C
		Conhecer o projeto do BI	I
Disciplinares	Ao domínio técnico, especializado	Correlação entre saberes	F, J
		Conhecimento das demais áreas do saber	H
		Capacidade de diversificar e generalizar assuntos	G
		Entender a demanda do mercado de trabalho	I
Os mesmos já relacionados			B, C, D, E, F, G, H, J

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

O que encontramos, contudo, é que dos dez respondentes, oito deles acreditam que os saberes da docência são os mesmos, independentemente da proposta curricular em que o docente atua.

Merece destaque a posição do Prof. E, pertencente a este grupo que não difere os saberes em função do contexto curricular. A respeito dos saberes, ele havia mencionado que apenas o domínio disciplinar é um saber importante para a docência. Logo, a partir de sua afirmação de que os saberes são os mesmos, independentemente do contexto em que se insere o docente, o Prof. E revalida sua posição com relação aos saberes da docência, entendendo mesmo que apenas é relevante o saber disciplinar especializado.

Por sua vez, o Prof. I, que também havia apontado apenas o saber disciplinar como um saber necessário à docência, acrescentou como saber docente, no caso do Bacharelado Interdisciplinar, “conhecer a demanda do mercado de trabalho”.

Da forma como é posto, e se relacionada ao saber que o professor determina como importante para docência, não parece claro que, aqui, o Prof. I esteja fazendo alusão à articulação ao mundo de trabalho, cuja proposta seja coerente com o projeto de nação, como aquele defendido por Sousa Santos (2008).

O projeto de nação é uma estratégia que tem o poder de encarar a transnacionalização da educação tal qual ela é – transformação do ensino em mercadoria, enquanto propulsor econômico – para efetivá-la como rede internacional de intercâmbio educacional, científico e tecnológico, artístico e cultural, tal qual defende Sousa Santos (2008, 2011). Visto assim, a interpretação que se faz entre mercado e mundo de trabalho é preponderante para essa releitura da transnacionalização da educação, não sendo a universidade um mecanismo instigador para a rendição aos interesses mercadológicos.

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade (SOUSA SANTOS, 2008, p. 104).

Retomando os saberes docentes relacionados à proposta de inovação curricular, destaca-se, também, a resposta do Prof. A, no sentido de perceber que há realmente fatores interferentes nesses saberes, determinados pela condição de inovação do projeto.

Em suas palavras, o Prof. A afirma que *“a principal dificuldade que eu tive foi reconhecer que a proposta do BI é diferente da minha graduação e das outras graduações para as quais eu lecionei”*.

Nessa direção, podemos inferir que há, a partir das palavras do Prof. A, o reconhecimento de diferenças entre a sua própria formação e a proposta curricular do Bacharelado Interdisciplinar. Parece-nos que o Prof. A efetiva essa relação porque, a respeito de sua própria formação para docência, o professor aludiu, anteriormente, o *habitus* como lógica de internalização profissional. E assim, não sendo o modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar parecido com a formação que recebeu, não há como *“tomar como modelo”* os docentes que o formaram.

Essa relação aponta, então, para a compreensão de que a docência exige a construção permanente de saberes, para corresponder à dinâmica que dela é característica. Ora, se estamos tratando de um contexto curricular que por si só já exige do docente uma postura que o leva a reconfigurar e reconstruir saberes, concordamos que *“o exercício da docência nunca é*

estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2004, p. 7).

Finalmente, adotando como premissa a necessidade de construir novos saberes em razão da inserção do docente em um contexto de inovação curricular, aparecem as respostas dos Prof. F, Prof. G, Prof. H e Prof. J. Esses professores destacam, dentre os saberes disciplinares, “a correlação entre saberes” (Prof. F), “o conhecimento das demais áreas do saber” (Prof. H) e a “capacidade de diversificar e generalizar assuntos” (Prof. G), como saberes necessários em contextos curriculares inovadores, como é o caso do Bacharelado Interdisciplinar.

As palavras do Prof. J revalida a questão da conexão dos saberes, já apontada por ele quanto aos saberes da docência, como um saber necessário à prática docente no interior de propostas curriculares inovadoras.

No Bacharelado [Interdisciplinar], os saberes devem ser os mesmos, e mais que isso: o docente precisa levar o aluno a “ver” o problema sob diversos ângulos na proposição de solução para ele, e não somente do prisma da unidade curricular em que atua. Mas isso é muito difícil, sou obrigada a afirmar, pois seria preciso uma preparação prévia entre os docentes do período, para que todos expusessem os conteúdos com que vão trabalhar, de modo que se possa trabalhar com a resolução de um ou vários problemas, a partir de várias perspectivas. Muito importante também, seria o docente explicitar quais habilidades ele pretende desenvolver no aluno com aquele conteúdo. No caso da unidade curricular [...] em que o trabalho com a linguagem permeia todas as práticas pedagógicas, eu sinto que as demais [unidades curriculares] a utilizam muito pouco, pois se vejo os alunos escreverem mal em meus textos, fico imaginando como devem ser os textos escritos para as demais unidades! E estou aqui falando não somente sobre a escrita em si mesma, mas sobre a coesão do texto, a própria legibilidade textual que, muitas vezes fica comprometida, pela falta absoluta de coesão e coerência de sentidos! Como pode um aluno fazer uma operação de matemática ou de física, se ele não tiver capacidade cognitiva de ler e elaborar o significado do que está lendo? Será que, se ele tiver apenas as fórmulas, ou as técnicas de produção, ele está apto a dar o resultado? Sem passar pela elaboração da linguagem, seja ela oral ou escrita, mas que é, enfim, o que estrutura o psiquismo humano? Se a linguagem é truncada, o pensamento também o é! Parece-me que o aluno que sabe fazer as “contas”, ele desenvolveu bem essa habilidade, mas não a competência de saber expressá-la em forma de linguagem verbal. Será que os alunos encontram tanta dificuldade em unidades que exigem o cálculo, apenas porque os conteúdos são difíceis demais, como realmente são, ou também porque os alunos não são expostos ao raciocínio que a operação demanda, nem por que ela demanda aquele raciocínio, e verbalizá-lo de modo coerente, por meio de palavras adequadas à situação, e não de gestos e mímica apenas! Em demais palavras: quando sabemos o porquê dos fenômenos, fica muito mais fácil expressá-los por escrito ou oralmente. Para finalizar, entendo a interdisciplinaridade como a articulação entre o conjunto de conteúdos ou unidades curriculares, visando à construção do conhecimento, e que vai aparecer na própria aula, quando o aluno começar a fazer analogias entre os saberes aprendidos nas diferentes [unidades curriculares] (Prof. J, grifo nosso).

Interpretamos, aqui, uma alusão direta à questão da interdisciplinaridade, enquanto um saber necessário à prática pedagógica no contexto de inovação curricular.

5.4.3 A interdisciplinaridade

Posta a necessária conexão entre os saberes, realçada pelas respostas dos sujeitos da pesquisa, temos na interdisciplinaridade, se compreendida em sua essência conceitual, um pilar dos modelos curriculares inovadores. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pressupõe a esses modelos inovadores

uma nova forma [de avanço] de produção de conhecimento porque implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetividade [entre pesquisadores disciplinares], visando a atender a natureza múltipla de fenômenos com maior complexidade (CAPES, 2008, p. 2; grifos de PHILIPPI JR. et al., 2011, p. 62).

Nesse cenário, o que buscamos é compreender como os docentes percebem a interdisciplinaridade, enquanto uma ferramenta que facilita a integração dos saberes, porque os constrói a partir da ruptura com as lógicas dominantes da construção do conhecimento, conduzindo, assim, as práticas pedagógicas a um processo de inovação.

Sob esse entendimento, valendo-nos do referencial teórico no qual nos ancoramos, e tomando a conceituação proposta por Azevedo e Andrade (2011), que define a interdisciplinaridade como um princípio epistemológico e atitude metodológica, alocamos as respostas dos sujeitos conforme sua adequação a esse conceito.

Quadro 15 - O que é interdisciplinaridade?

	Interdisciplinaridade	Docentes
Princípio epistemológico	Integração entre campos disciplinares na produção do conhecimento	C, F
	Reconhecimento: da complexidade do objeto da totalidade do universo do conhecimento da ótica globalizadora na produção do conhecimento	A, C
	Superação da produção fragmentada do conhecimento: ecologia dos saberes relação teoria-prática realidade como ponto de partida	-
	Domínio profundo da disciplinaridade	-
Atitude Metodológica	Trânsito de sujeitos	F
	Abertura dos limites da disciplina Soluções para problemas a partir da realidade	C
	Interface/conexão entre disciplinas Diálogo entre saberes	B, C, D, E, G, H, I, J

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Ao apontarem o conceito que elaboram sobre a interdisciplinaridade, os docentes, em sua maioria, entendem-na como um diálogo entre os saberes que compõem as disciplinas que ministram. A esse propósito, coerentes com a definição que fazem dos saberes docentes, em que questões metodológicas são tratadas com prioridade, a maioria dos professores aponta o estabelecimento de diálogos entre os campos e áreas do conhecimento, bem como o relacionamento entre os conteúdos das disciplinas, enquanto atitudes metodológicas do docente, como principais conceitos para interdisciplinaridade.

A esse respeito, diz Azevedo e Andrade (2011) que

a discussão do termo interdisciplinaridade em Educação aparece quase sempre ligada à possibilidade de se alcançar a visão do todo, de unificação, de integração das disciplinas e dos conhecimentos. São várias as interpretações dadas ao termo interdisciplinaridade que geralmente trazem implícita a tentativa de uma nova postura diante do conhecimento escolar (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 207).

As respostas dos Prof. E e Prof. I ilustram bem essa posição. Também as palavras do Prof. G, que ao longo da discussão vem demonstrando uma percepção um pouco mais apurada acerca das questões relacionadas à prática pedagógica inovadora e aos saberes docentes, reforça o entendimento de interdisciplinaridade como diálogo que integra disciplinas.

Enxergo a interdisciplinaridade como algo que integre concretamente diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento (Prof. E);

Interdisciplinaridade está relacionada ao ensino utilizando áreas distintas; isso me lembra o estudo por temática na época que eu ministrei aulas no ensino fundamental. Na escola era escolhido um tema e cada professor (português, ciências, história, matemática...) iria trabalhar com os alunos uma ideia central para a construção do conhecimento e isso realmente era interessante para os alunos porque eles se dedicavam em buscar novos conhecimentos. Algumas pessoas acreditam que trabalhar de forma interdisciplinar é citar outras áreas e exemplos, mostrando a importância do conteúdo em questão. Entretanto, eu não considero essa forma de trabalho interdisciplinaridade, e sim contextualização de conteúdo. Também trabalhei de forma interdisciplinar em pesquisa científica com pessoas de outras áreas, para citar um exemplo: um colega trabalhava a parte de simulação computacional e eu realizava os experimentos químicos e depois comparávamos e discutimos os dois métodos. Trabalho interdisciplinar não é fácil, embora altamente necessário, pois a ciência é multidisciplinar (Prof. G);

É entender o PPP e o objetivo do BCT, buscar a ligação entre as unidades curriculares como um todo (Prof. I).

Concebida de tal maneira, a interdisciplinaridade passa a significar mesmo a reunião de disciplinas, que, segundo Raynaut e Zanoni (2011, p. 158), têm seus objetos e escalas de análise bem diferenciados, “a fim de estudar realidades híbridas e complexas que só podem ser abordadas a partir de ângulos e níveis de observação distintos”.

À vista dessa concepção, parece que os docentes acabam por não compreender a afinidade que existe entre a interdisciplinaridade e a reorganização da relação teoria-prática,

evidenciando, como consequência, a desconsideração com a necessária reconfiguração dos saberes docentes. Isso porque a simples concepção de interdisciplinaridade enquanto diálogo entre disciplinas não fomenta a compreensão da relação entre teoria e prática como ponto de partida para a superação da produção fragmentada do conhecimento, superação esta que deve ser alvo das práticas pedagógicas interdisciplinares. Nesse sentido, é necessário construir o “entendimento de que quando a realidade é ponto de partida, sendo ela interdisciplinar, delinea, da mesma forma, a prática pedagógica” (CUNHA, 1998, p. 99).

Um outro preceito da interdisciplinaridade enquanto uma atitude metodológica que surge dentre as respostas é a possibilidade dela proporcionar o trânsito de sujeitos por entre as áreas do conhecimento. Contudo, segundo o entendimento dos docentes, a qualificação da interdisciplinaridade como trânsito de pessoas está também relacionada com o diálogo entre áreas de conhecimento, isto é, entre disciplinas. Essa assertiva é percebida na abordagem do Prof. F.

Esta é a minha definição de interdisciplinaridade, construída ao longo dos anos, com leituras de referenciais teóricos, prática docente e vida. Articulação entre duas ou mais áreas do conhecimento, de modo que pelo menos uma delas seja alterada. Se ao interagir com outro conhecimento que não seja aquele que você domina (ou acha que domina), esta interação não mudar em nada sua atuação diante de situações que demandem aquele conhecimento, isto não é interdisciplinaridade, por mais louvável que possa ser, no meu vocabulário recebe outro nome: cooperação, cooperativismo, união de forças, mas não interdisciplinaridade. (Obs.: usei o termo área do conhecimento, mas pode ser substituído por disciplina, conteúdo, saberes, caixinha, compartimento de saber e uma infinidade de termos que nem mesmos os autores mais afamados chegam a um consenso) (Prof. F, grifo nosso).

Por outro lado, essa posição que o Prof. F adota vai ao encontro das discussões elaboradas por Azevedo e Andrade (2007, 2011). Para as autoras, o trabalho interdisciplinar não pode acontecer solitariamente, mas, sim, em um meio coletivo. Isso permite que a leitura do ‘eu’ abra espaço para a releitura do ‘nós’, no qual se torna possível estabelecer o diálogo entre saberes, mas, principalmente, o diálogo entre pessoas. No tratamento pedagógico, o trânsito permitido por práticas pautadas na interdisciplinaridade se baseia na “interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno” (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 238).

Essa conexão entre pessoas e saberes permite, então, a criação de novos conhecimentos, sob uma visão globalizadora do universo do objeto. Aproxima-se, portanto, da superação da produção fragmentada do conhecimento e das dicotomias entre teoria-prática, saber científico-saber popular-saber cultural, entre tantas outras dicotomias que isolam a produção do conhecimento.

A interdisciplinaridade, ao passo que permite ao conhecimento “ser compreendido como um todo e não como algo compartimentado” (CUNHA, 1994, p. 138), se articula com a inovação pedagógica, uma vez que fomenta um processo de desestabilização. Logo,

a superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar. É interessante notar que a proposição de interdisciplinaridade surge, sobretudo, no contexto de instituições de ensino, onde se pratica o ensino e a pesquisa (LÜCK, 1994, p. 54).

Seguindo esse entendimento, questionamos sobre a efetivação da prática pedagógica interdisciplinar.

Quadro 16 - Sua prática pedagógica é interdisciplinar?

Sua prática pedagógica é interdisciplinar?	
Sim	Não
9	1

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Com base nos conceitos elaborados por eles próprios, os docentes acreditam que desenvolvem sim uma prática pedagógica interdisciplinar.

Eu ensino a usar uma ferramenta: o foco não está na ferramenta mas no seu uso em diferentes problemas e contextos, alheios da categoria onde a ferramenta é tradicionalmente classificada (Prof. A);

Busco fazer isto na prática docente, trazendo ferramentas, visões, argumentos, habilidades de outras áreas, como levar ao aluno no Ensino de Energia, dinâmicas da pedagogia empreendedora e oportunidades para palestras com especialistas de outras áreas, incorporação de habilidades artísticas de dramatização, canto e criação audiovisual (Prof. C);

Organizo meu trabalho docente por áreas de conteúdo, ou seja, em “blocos”. [...] Procuo trabalhar de forma interdisciplinar [...] seleciono textos que contemplem as demais [unidades curriculares]. Para trabalhar em sala de aula ou em trabalhos em grupo (Prof. J).

As características que apontam para definir suas práticas pedagógicas como interdisciplinares revelam que não há uma adoção única para a questão.

Deveras, as ações elencadas parecem indicar que a complexidade do conceito não se revela nas práticas pedagógicas. Contudo, também não podemos asseverar que as práticas mencionadas sejam complacentes com as conclusões de Pombo, Levy e Guimarães (1993), no que tange à não aplicação da interdisciplinaridade.

A não aplicação da interdisciplinaridade se dá em função de uma situação de vazio conceitual e prático. E isso acontece porque “não havendo [...] uma pedagogia da interdisciplinaridade que, em paralelo com todas as outras, pudesse ser apresentada aos

professores, a interdisciplinaridade aparece tão só como uma ‘palavra vaga e imprecisa’ cujo sentido está ainda por descobrir ou inventar” (POMBO; LEVY; GUIMARÃES, 1993, p. 9). A esse respeito, parece-nos que os docentes têm se distanciado.

Ainda que seja possível notar, a partir das respostas dos docentes, uma relativa falta de aprofundamento teórico sobre a questão da interdisciplinaridade, as práticas pedagógicas que admitem adotar também parecem afastadas do que Lück (1994) afirma não ser interdisciplinaridade.

Há na literatura indicação do que não é interdisciplinaridade, como um alerta para se evitar que se usem as velhas práticas com nova denominação. Aponta-se que ela é erroneamente confundida com:

- trabalho cooperativo e em equipe;
- visão comum do trabalho, pelos participantes de uma equipe;
- integração de funções;
- cultura geral;
- justaposição de conteúdos;
- adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas (LÜCK, 1994, p. 54).

Embora a maioria tenha assumido desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares, os professores evidenciam que se encontram em um processo de busca pela implementação dessa prática, ainda não alcançada.

Organizar um trabalho interdisciplinar exige muito estudo e dedicação, pois aprendemos muitas vezes de forma fragmentada através de sistemas tradicionais, conseqüentemente o trabalho interdisciplinar envolve unir esses conhecimentos de áreas distintas (Prof. G);

A organização de forma interdisciplinar vem sendo implantada ao longo dos anos, conforme a experiência adquirida nos anos anteriores. A tendência é de que em poucos anos esta organização interdisciplinar se aproxime do ideal (Prof. H).

Essa exposição da dificuldade, cuja prática tenta se aproximar do ideal, segundo as palavras do Prof. H, é amparada pelos estudos de Azevedo e Andrade (2011, p. 211). As autoras dão luz ao fato de que a prática pedagógica interdisciplinar tem dificuldade em ser implantada e realizada, em razão de muitos entraves, dentre eles “o pré-conceito sobre a possibilidade de integração, seja entre disciplinas, seja entre pessoas”.

Em mesma linha condutora, essa dificuldade de adotar práticas pedagógicas interdisciplinares também é abordada por Lück (1994, p. 81). A autora identifica que essas dificuldades surgem a partir de “uma visão idealizada de comportamento e não engajada, uma vez que estabelece a pressuposição de que individualismo, omissão, acomodação, fossem características dos outros e totalmente ausentes nos que as identificam”. No mais, “a orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper

hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido. É, certamente, um grande desafio” (LÜCK, 1994, p. 88).

Como uma possibilidade para a transposição dessas dificuldades, caracterizadas pelo ‘pré-conceito’ enunciado por Azevedo e Andrade (2011), o Prof. G aponta para a organização acadêmico-institucional como facilitadora dessa prática.

Acredito que para se fazer um bom trabalho interdisciplinar, precisamos ter por perto profissionais com diferentes áreas de atuação e o ambiente de trabalho [na instituição locus da pesquisa] é o cenário ideal, pois existe um leque muito grande de diversidade profissional, o que proporciona trocas de conhecimentos, comparado com uma universidade organizada em departamentos (Prof. G, grifo nosso).

Apesar das dificuldades, demonstrando uma visão bastante crítica, e em plena harmonia com Cunha (1998), o Prof. F reafirma a natureza interdisciplinar da realidade, cuja lógica, portanto, deve ser a mesma para o desenvolvimento da prática pedagógica interdisciplinar. Em sua resposta, afirma que

não existe trabalho disciplinar, não se pode viver sem a política, não teríamos a riqueza de alimentos e medicamentos que temos sem a Química, nem nossos automóveis seriam tão ágeis e eficientes se não fosse a Física, a engenharia, a matemática e alguma outra ciência que por injustiça eu tenha esquecido de citar. Logo se tudo isso permeia nossa vida e o trabalho é uma parte de nossa vida ele é interdisciplinar, mesmo que não desejemos. [...] eu organizo a apresentação de conteúdos, metodologias, avaliações e demais detalhes da atividade docente levando em conta o que escrevi anteriormente, [...], me esforço em organizar minhas atividades de ensino, pesquisa, docência e extensão desta forma (Prof. F)

As palavras do Prof. F acometem à compreensão da relação entre interdisciplinaridade e a indissociabilidade da universidade.

Sendo a prática pedagógica apossada da missão de indissociabilizar ensino, pesquisa e extensão, conforme defende Cunha (2010), entendemos que em contextos de inovação cabe-lhe, ainda mais, a missão de provocar rupturas paradigmáticas, tomando a dúvida como ponto de partida para os processos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, explicita Cunha (1998) que as práticas pedagógicas interdisciplinares atribuem significados próprios aos conteúdos, em razão de objetivos acadêmicos e sociais, estabelecendo pontes de relação entre eles. Assim, “a aprendizagem que parte da dúvida socialmente construída é sempre interdisciplinar porque a realidade assim se apresenta” (CUNHA, 1998, p. 14). E, assumida essa direção, a pesquisa se constitui instrumento do ensino e a extensão representa o ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade, conclui Cunha (1998).

Assim, dissociar ensino, pesquisa e extensão evidencia a forma fragmentada de conceber o conhecimento. Logo, afirma Lück (1994, p. 20) que se dissocia “cada fragmento de conhecimento do contexto de onde ele emerge”. A autora defende que, nessa lógica, as

informações são produzidas como um mosaico, o que faz do conhecimento um conjunto desagregado, que pode chegar até mesmo ao ponto do antagonismo.

Esses conhecimentos, distanciados uns dos outros e da realidade a partir da qual foram produzidos, necessitam urgentemente ser articulados, a fim de que possam constituir um todo organizado. Surge, em consequência dessa necessidade, a proposição da interdisciplinaridade, como forma de superar tal fragmentação. O enfoque interdisciplinar, no contexto da educação, manifesta-se, portanto, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas funções da educação (LÜCK, 1994, p. 20).

Assumida essa concepção, indagamos aos docentes sobre o reconhecimento dessa relação que, por assim ser, parece-nos imprescindível para a inovação das práticas pedagógicas.

Quadro 17 - Interdisciplinaridade na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão

Reconhece interdisciplinaridade na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão? ²³	
Sim	Não
7	1

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Parece-nos contraditório o fato de a maioria dos docentes reconhecer essa relação, uma vez que permaneceram silenciadas as respostas que levassem à compreensão da inovação pedagógica, enquanto uma ruptura com os paradigmas dominantes na produção do conhecimento, que se envolve diretamente com a questão da superação da dualidade teoria e prática como orientadora desse processo.

A situação parece-nos contraditória porque, embora alguns docentes tenham apontado, na definição da concepção de inovação pedagógica, a questão da apropriação do conhecimento via reflexão, não fica evidente que o fizeram porque a entendem como forma de produção do conhecimento relacionada com a reorganização teoria-prática. E essa posição fica salientada quando não se aponta a relação teoria-prática na elaboração do conceito de interdisciplinaridade.

Afora essa possível contradição, validar a relação entre interdisciplinaridade e indissociabilidade significa compreender que pesquisa, ensino e extensão se articulam, em um processo no qual a atitude de investigação origina, fomenta e instrui a prática pedagógica. Segundo Cunha (2010), seria esta uma atitude epistemológica que atribui formatos à ação dos

²³ Os Prof. A e Prof. H não responderam a questão.

docentes; uma atitude investigadora integrante da perspectiva do conhecimento em movimento, provisório.

Nessa dimensão, a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão estaria centrada numa atitude epistêmica que acompanharia todas as ações acadêmicas [...]. Impactaria fortemente as práticas de ensinar e aprender não por métodos próprios, mas pelo que consideraria conhecimento válido (CUNHA, 2010, p. 8).

Nesse sentido, a percepção do Prof. B aponta que,

embora possa aceitar que são instâncias distintas de abordagem e atuação, a preocupação interdisciplinar enriquece, enormemente, a prática da indissociabilidade. Pode mesmo, até, ser vista como o norte para a indissociabilidade (Prof. B).

Entendendo como legítima essa relação, os docentes retomam a dificuldade de implantação, aquela mesma apontada para a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares. A respeito disso, o Prof. D pondera que a relação interdisciplinaridade e indissociabilidade é fundamental, mas “[...] há ainda muitas articulações nesta tríade que se limitam à lógica disciplinar, comprometendo a qualidade desta articulação” (Prof. D).

Arrematando a compreensão dessa lógica, o Prof. F, por sua vez, declara que

[...] o conhecimento é interligado e indissociável, sendo a compartimentalização do conhecimento um modelo de organização (ou reserva de mercado), que na prática é impossível de ser aplicado. Neste contexto a indissociabilidade trás a necessidade de articular mais de uma área e exercitar a articulação de conhecimentos, sendo um fomentador da interdisciplinaridade. Há contudo a possibilidade de se promover (de maneira artificial) a indissociabilidade sem interdisciplinaridade, porém não acredito que possa ser indissociabilidade de fato (Prof. F).

Concordamos com Cunha (1998, p. 10) ao concluir que “é preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade”. Enfim,

indissociabilidade é uma palavra muito forte. Não se pode traduzir, simplesmente, pela ideia de que ela acontece quando o professor realiza as três atividades separadamente. Indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico (CUNHA, 1998, p. 10).

5.4.4 Os desafios da docência em contexto de inovação

Entendemos que todos os conceitos que discutimos até aqui se configuram como componentes de uma trama entrelaçada de significados, que repercutem na prática pedagógica docente.

Nesse sentido, a partir das reflexões desencadeadas, questionamos aos docentes o que representa, para eles, desafios visualizados ou vivenciados enquanto profissionais da docência. Para tanto, questionamos quais foram ou são seus maiores desafios durante sua

experiência profissional. Procuramos com isso encontrar traços sugestivos da relação entre os elementos conceituais que discutimos e as dificuldades que acometem suas práticas pedagógicas.

Assim, foi possível acomodar as respostas em dois grupos distintos, cujas preocupações trouxeram à discussão os dois atores principais dos processos de ensino e de aprendizagem: enquanto um grupo vê sua maior dificuldade na execução de práticas pedagógicas ativas, o outro grupo coloca seu olhar nas questões referentes à motivação do estudante para o exercício da aprendizagem.

As palavras dos Prof. D, Prof. I e Prof. J explicitam o grupo que se vê preocupado com suas práticas pedagógicas.

*O primeiro [desafio] foi **aprender a dar aula!** Levei muito tempo para aprender o que sei até agora, e ainda falta muito para eu saber, para ser uma professora como eu ainda desejo! (Prof. J, grifo nosso);*

***Romper** com os **vícios** de escola, basicamente. Penso que há muito de escola nas universidades (Prof. D, grifo nosso);*

*Aplicar a **interdisciplinaridade** e entendê-la (Prof. I, grifo nosso).*

As questões levantadas, para além de demonstrarem a preocupação com a docência, parecem revelar uma intencionalidade de rompimento paradigmático. Os apontamentos sinalizam a busca por uma construção de natureza epistemológica que dá suporte às transformações dos processos de ensinar e de aprender que acontecem na prática pedagógica, como nos ensina Cunha (1994).

Entendemos que o “*aprender a dar aula*”, destacado nas palavras do Prof. J, não se resume a entrar numa sala e dar aulas, logo, dar toda a matéria. Indicar essa preocupação parece ser o indicativo de rompimento com o modelo tradicional, que, segundo Cunha (1998, p. 11), no “currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidades de aulas para poder ter ‘toda matéria dada’”.

Complementa essa colocação as palavras do Prof. D, ao apontar a necessidade de romper com os vícios da escola. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de rompermos com a habitual organização do ensino, que, ainda conforme Cunha (1998), privilegia a memória e valoriza a segurança, à medida que concebe o conhecimento como um produto acabado, descontextualizado de raízes, alinhado ao pensamento convergente que conduz à resposta única e verdadeira, características essas do ensino tradicional.

Pelo contrário, o rompimento com esses vícios, sugerido pelo Prof. D, condiz com a inovação das práticas pedagógicas, no sentido de serem adotados processos de mediação, que permitam a construção do conhecimento, no seio de seus laços de significados e contextos.

Contrapõe-se ao ensino livresco, baseado na transmissão de verdades estabelecidas. Possibilita a construção de atitudes e práticas científicas, a valorização da dúvida e da crítica, o desenvolvimento da capacidade de discernimento, da percepção aguçada para lidar com o conhecimento e da habilidade de expressão, argumentação e de escrita. Procura formar o sujeito cognoscente, capaz de interpretar e intervir no seu campo profissional de forma efetiva e com autonomia intelectual (SOARES; CUNHA, 2010, p. 118).

Por sua vez, os Prof. A, Prof. F e Prof. G olham diretamente para o aluno, como fonte do principal desafio enfrentado por eles no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

*Se entendemos por experiência profissional a docência, a maior dificuldade está em **identificar e entender quem é o meu aluno**: esse é o ponto de partida que deve orientar as demais decisões relacionadas com conteúdos e com metodologia (Prof. A, grifo nosso);*

*Muitos são os percalços de minha profissão, assim como de todas as profissões, mas quanto aos desafios, tem um que é tão maior que os demais que respondo no singular. O maior desafio durante toda a minha experiência profissional e que cresce a cada dia é **motivar o educando**. É convencer o estudante que os conhecimentos verticais apresentados na Universidade são importantes, podem ser chatos, mas são necessários e dão uma base mínima para atuação profissional, senão poderíamos colocar pedagogos para projetar casas, engenheiros civis para exercer a medicina e médicos para alfabetizar, ou ainda, criar Faculnet (faculdade da internet), quando precisássemos fazer uma atividade passaríamos algumas horas (segunda uma boa parte de nossos estudantes minutos seriam suficientes) na frente do google e pronto estaríamos diplomados a exercer a nova atividade. Veja os exemplos abaixo: a) E estudante julga totalmente desnecessário aprender calcular o momento de inércia, mas quer que celular dele vibre e se nega a saber que este fato se dá por um eixo fora de centro. b) Ele acredita que resolver o oscilador harmônico seja uma “masturbação mental de Físico” (peço perdão pelo termo, mas transcrevi na íntegra como já escutei) e o amortecedor do carro funciona porque o universo conspirou a favor disso. Dei dois exemplos de minha área, apenas para exemplificar, mas isto acontece em todas as áreas. E para dizer a verdade eu não julgo que o biólogo fosse interdisciplinar a tal ponto de entender os detalhes de funcionamento do motor, tal como eu não sei ao certo os detalhes de uma mitocôndria, porém será que cabe ao estudante em processo de formação escolher o que é ou não importante para sua atuação profissional? Ou ainda pior, não querer debruçar-se sobre os livros e estudar de maneira chata, cansativa e penosa os meandros de sua atuação profissional? Esse é o principal desafio de minha experiência profissional, a incapacidade de trabalhar o descompromisso, desinteresse e desdém dos estudantes com sua formação. Isso deixa o profissional da educação de mãos amarradas (Prof. F, grifo nosso);*

*Meu maior desafio desde o início da minha experiência profissional é aprender **envolver o aluno**, mostrando que é interessante aprender química e fazer o conteúdo ter algum sentido prático para os alunos (Prof. G, grifo nosso).*

O Prof. B, aliás, consegue, em sua resposta, atestar simultaneamente sua preocupação com ambas as questões, isto é, tanto com a coerência de sua prática, tentando-a mais ativa, quanto com a motivação do aluno. Indicando quais os maiores desafios da docência, o Prof. B afirma que é

*a contextualização do conteúdo para justificar sua importância e despertar o **interesse do aluno**. A **introdução de meios menos usuais na prática pedagógica, em especial, aqueles que tratam o aluno como sujeito do seu próprio processo**, em razão de haver certa rejeição e apatia. Todo o sistema educacional brasileiro acaba*

reforçando as práticas tradicionais e é quase impossível romper com isso (Prof. B, grifo nosso).

Essa questão dos estudantes é muito importante e, como já apontamos, representa uma relação dialógica que impacta o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes.

Entendemos também que há fatores interferentes no processo de ensino e de aprendizagem que fogem das motivações, intenções e planejamentos do docente. Isso porque a relação pedagógica, enquanto um processo humano, é circundada pela dinamicidade dos sujeitos que a compõe, envolvendo dimensões sociais, políticas e cognitivas.

No entanto, não podemos desconsiderar que dificuldades semelhantes às apontadas pelos docentes foram verificadas nos estudos de Cunha (1998). Os estudos da autora mostraram

que ainda não foram encontrados professores especialmente voltados para desenvolver habilidades intelectuais nos estudantes, talvez mais próximo do paradigma emergente. Por exemplo, os professores são capazes de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhecem procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando (CUNHA, 1998, p. 34).

Esse apontamento retoma a questão da formação para a autonomia, por meio de processos de mediação, que há pouco abordamos. E, como as questões estão todas interligadas, parece-nos ser necessária a construção de saberes, que venham a possibilitar ao docente o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares que conduzam a essa autonomia na aprendizagem dos estudantes.

Nesse quadro, o relacionamento pedagógico seria beneficiado, no sentido de que as rupturas com o paradigma dominante abalariam a percepção reducionista que sobrepõe uma valorização ao conhecimento especializado, em detrimento dos demais conhecimentos, assim como a valorização de práticas pedagógicas passivas. Isso é o que podemos inferir, se observarmos criticamente a resposta do Prof. E, ao definir seu maior desafio na docência: “Poder **dimensionar** o que realmente o aluno **adquiriu** de conhecimento com aquilo que **lhe foi transmitido**” (Prof. E, grifo nosso).

Sob essas reflexões, e considerando que nosso mote é a compreensão das práticas pedagógicas docentes em ambientes de inovação curricular, questionamos, enfim, quais são os desafios que efetivamente têm sido enfrentados, nesse contexto em específico.

Constatamos que, tal qual ocorreu com a definição de saberes docentes, aqui também foi apontado que os desafios são os mesmos, ainda que a docência aconteça em ambiente de inovação curricular.

Compuseram este grupo os Prof. A, Prof. H e o Prof. F, que em sua resposta reforça que

foram e ainda são os mesmos respondidos no item anterior. E a menos que eu esteja totalmente enganado a parcela de estudantes comprometidos com seu processo de formação diminui a cada dia e temo que atualmente possam não ser a maioria (Prof. F).

No entanto, ultrapassando essa posição reiterada, novos desafios são apresentados como decorrentes do contexto imposto pelo Bacharelado Interdisciplinar, enquanto modelo curricular inovador. A questão da prática interdisciplinar, enquanto forma mesma de inovação pedagógica, surge, discreta e sobriamente, como se pode interpretar nas respostas dos Prof. G, Prof. B, Prof. D e Prof. E, cada qual à sua glosa.

Os desafios na experiência no Bacharelado Interdisciplinar continuam sendo os mesmos, entretanto, alguns novos desafios também surgiram:

- preocupação com a **formação profissional** do aluno, imaginando situações que o aluno realmente irá precisar demonstrar no seu dia a dia o conhecimento adquirido, incluindo a utilização de termos técnicos ou conceitos no momento que os alunos expressam suas ideias;
- heterogeneidade da turma, ou seja, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em um turma com alunos muito inteligentes, tentando envolver a todos para que nenhum deles perca a motivação (Prof. G, grifo nosso);

*Além do exposto, **tempo**, em razão das unidades que leciono serem de pequena carga horária e extenso conteúdo, as **aulas acabam sendo muito tradicionais**, embora possa haver **diálogo** (Prof. B, grifo nosso);*

*Além [do mesmo], é ainda **romper com a perspectiva tecnocrática e tecnicista**, que colocam a dimensão das **humanidades sempre em segundo ou terceiro plano** (Prof. D, grifo nosso);*

*Principalmente o fato de ter que **lidar com diferentes disciplinas e ter que integrá-las** de alguma forma (Prof. E, grifo nosso).*

Por seu turno, o Prof. C assinala, solitariamente, um desafio que tem impacto e se relaciona com todos os demais desafios, ora apontados. Em suas palavras, representa um desafio a ser enfrentado pelo docente, inserido em contextos de inovação curricular,

*vencer as **resistências** dos pares para implantação e valorização de projetos pedagógicos práticas docente inovadoras (Prof. C, grifo nosso).*

Seria o apontamento deste desafio uma confirmação da crise de identidade curricular? Em caso positivo, poderíamos entender, então, a crise de identidade curricular como uma resistência a inovações curriculares de qualquer natureza, ou somente ao modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar?

Não temos respostas para esses dilemas, porém, a qualquer modo, percebemos relevante o trabalho de mobilização para a construção de saberes que orientem a superação desses desafios, e ultimem a possibilidade de dilatação dessa crise.

5.4.5 Caminhos para a superação dos desafios da docência em contexto de inovação

Provindo das reflexões suscitadas pelas respostas à questão dos desafios enfrentados pela docência, em ambientes curriculares inovadores, retomamos nossa percepção sobre os possíveis caminhos para superação desses desafios.

Conforme discutimos, visualizamos nos projetos pedagógicos e nos programas de desenvolvimento profissional caminhos possíveis para a superação dos desafios enfrentados pelos docentes que se vêm inseridos em contextos de inovação curricular. Consideramos isso possível na medida em que a institucionalização desses espaços se volta para uma produção coletiva e emancipadora. Então, esses caminhos facilitam e estimulam a inovação da prática pedagógica, tornando essa prática coerente com a proposta de inovação curricular.

Segundo Veiga (2003), a inovação curricular e o projeto político-pedagógico se articulam, interferindo nos processos de ensino e de aprendizagem. De tal forma, facilita-se a edificação de rupturas epistemológicas – com a consequente inovação pedagógica.

Assim, o primeiro caminho está incorporado no Projeto Pedagógico, se construído coletivamente, com epíteto emancipador. Nesse sentido, para o Prof. I, “*entender o PPP do BCT*” é um desafio a ser enfrentado. Contudo, no que se refere ao entendimento do projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar, temos na resposta da maioria dos sujeitos uma representação positiva dessa compreensão.

Quadro 18 - Compreensão do PPP do BI

Compreende o Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar?	
Sim	Não
8	2

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

A resposta do Prof. G evidencia, com clareza, a compreensão que os docentes têm a respeito do Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar. Sua resposta ratifica também a posição que a maioria toma, ao assumir ter conhecimento das propostas de inovação curricular para o ensino superior.

No projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar estão organizadas as atividades e propostas para desenvolver as competências no processo ensino-aprendizagem e são organizados visando uma graduação de formação geral ou básica e pode ser caracterizado também como uma formação inicial para posterior formação num segundo ciclo. Além disso, o foco do projeto pedagógico do BI abrange flexibilização curricular e interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento (Prof. G).

Contudo, embora clara a percepção do projeto, não é nítida sua compreensão enquanto alternativa de enfrentamento dos desafios e dificuldades que derivam da necessidade de inovação pedagógica, para atendimento das demandas relacionadas à inovação curricular. Isso pode ser verificado na dificuldade que o Prof. F apresenta em converter essa compreensão em prática.

Sim, conheço e compreendo, embora algumas vezes ainda tenha dificuldades de executá-lo com afinio e maestria pela divergência com a formação que recebi, o que me leva a questionar alguns fatores deste projeto, que de forma geral é muito interessante, inovador e acredito que com grande chance de sucesso (Prof. F).

A respeito disso, não podemos desconsiderar a compreensão de que o projeto pedagógico tem um vínculo muito estreito com a autonomia, conforme nos lembra Veiga (2003). E, assevera a autora, que a promoção da autonomia conduz ao delineamento de identidade. Por assim ser, o projeto pedagógico precisa mesmo ser percebido pelos docentes como uma alternativa de enfrentamento dos desafios, visto que nele se alicerçam os fundamentos que orientarão a inovação de suas práticas pedagógicas.

Por se tratar de uma construção coletiva, não se pode desconsiderar, ainda, que

a legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações. Configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2003, p. 277).

Nessa conjunção, o Desenvolvimento Profissional Docente passa a ser por nós entendido como o outro caminho para superação dos desafios vivenciados pela docência, principalmente em ambientes curriculares inovadores. Este é um caminho que pode dar condições de transposição das dificuldades, como as relatadas pelo Prof. F, porque seu papel formativo abrange todas essas questões aludidas por Veiga (2003), como também abarca o trabalho com o projeto pedagógico, enquanto uma ferramenta de enfrentamento do desafio da inovação pedagógica emancipatória.

Nesse contexto, a resposta do Prof. J se mostra bastante reveladora. Questionado sobre quais são os desafios enfrentados nos contextos de inovação curricular, afirma que

*em primeiro lugar, saber lidar com os novos discursos institucionais, e mais ainda com as novas práticas! Imaginem depois de tantos anos de magistério superior particular, adentrar um espaço público, em que somos instados a conviver com outros valores, crenças e ideologias, quase deu “um nó” na minha cabeça, mas, como sou muito determinada, e quando quero algo vou atrás, então, eu me adaptei com tranquilidade. Certamente que cometi muitos erros, mas, aos poucos fui conhecendo melhor pessoas e processos, e acabei me apaixonando. O maior desafio que tive, posso dizer, sem medo, foi a grande distância entre os conteúdos ministrados no período. Quando eu entrei na universidade, **mais precisamente no BCT**, recém-chegada de um concurso, em que fiz um projeto voltado par a*

interdisciplinaridade (assim como todos os docentes), achei que fôssemos ter uma orientação de como as coisas iriam “funcionar”, em relação às ações e práticas interdisciplinares, mas isso não aconteceu! Talvez esse tenha sido meu maior obstáculo! E ainda é, até hoje! Acredito que nenhum de nós professores pode dizer que pratica a interdisciplinaridade a contento. Eu tento praticá-la, e o fato de trocar ideias com meus colegas já é um começo disso, mas gostaria de saber trabalhar melhor! (Prof. J).

A declaração do Prof. J aponta, portanto, para o reconhecimento da necessidade de institucionalização de ações formativas. E, parece-nos que essas ações ganham identidade por meio da instituição de programas de desenvolvimento profissional, como recursos favoráveis ao contorno dos desafios advindos da inovação curricular proposta. Essa premissa encontra respaldo nos estudos de Vaillant e Marcelo (2012), visto que os autores colocam na formação docente um aspecto elementar para a qualidade educativa, conectando o aprimoramento da prática pedagógica docente ao caráter contínuo da aprendizagem para o exercício da docência.

Também os demais docentes, sujeitos da pesquisa, validam essa posição, ao afirmarem que um programa de desenvolvimento profissional é fundamental para colaborar na superação dos desafios da docência.

Quadro 19 - Creditamento a Programas de Desenvolvimento Profissional Docente

Acredita que um programa de desenvolvimento profissional pode colaborar com suas percepções?	
Sim	Não
10	0

Fonte: Questionário aplicado aos docentes, 2013, conforme Anexo I.

Parece evidente que os docentes acreditam nesse tipo de programa, visto que foram unânimes em suas respostas. Essa validade pode ser amparada segundo os estudos de Marcelo (2009), uma vez que suas conclusões salientam que, embora sob posicionamentos críticos, o modelo implícito de programas de desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças, que se refletem nos conhecimentos e nas crenças dos professores. Com isso, “a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos” (MARCELO, 1999, p. 15).

A esse propósito, as crenças e os conhecimentos, antes de serem modificadas por ações dos programas de desenvolvimento profissional, primeiro sofrem influências das experiências pessoais, das experiências baseadas no conhecimento formal, e nas baseadas na sala de aula, acrescenta Marcelo (1999). Logo, é preciso levar em consideração toda essa bagagem formativa ao delinear os objetivos de programas dessa natureza, porque se assim

respeitado, é assumida a crença prévia dos docentes como um fator que afeta diretamente as experiências de formação. Com isso, parece-nos possível a abertura para a promoção do desenvolvimento do docente.

De fato, entendemos que os docentes assumem o programa de desenvolvimento profissional como necessário para sua formação pedagógica, quando têm consciência da desconsideração dos saberes da docência em sua formação. Essa premissa pode ser elucidada com a resposta do Prof. D para a questão do creditamento a programas de desenvolvimento profissional. A esse respeito, o Prof. D afirma que

[...] docentes universitários, em sua maioria, são os mais despreparados do ponto de vista da atuação pedagógica. Acredita-se ainda que o domínio do conhecimento específico em suas respectivas áreas é suficiente para assumir uma atuação docente adequada. Vejo muitas atitudes docentes que poderiam ser repensadas com uma formação mais focada nos processos de ensino-aprendizagem: avaliação, relação teoria-prática, estudante-professor, professor-profissão, contexto e relevância do conhecimento, e por aí afora (Prof. D).

Interessante o posicionamento do Prof. D, pois reforça as reflexões que fazemos sobre a formação e os saberes para a docência. Nesse aspecto, o docente assume a desqualificação dos saberes da docência em sua formação. Essa posição está comprovada no referencial teórico que adotamos. A resposta do Prof. D evidencia, portanto, que a dedicação dos docentes universitários para as questões pedagógicas e humanísticas do ensino são pouco valorizadas, se comparadas à dedicação dada aos conhecimentos das áreas específicas da formação do docente.

Por assim ser, o reconhecimento da importância da formação pedagógica, por meio de um programa de desenvolvimento profissional, apresenta grande mérito. Nessa direção estão o entendimento dos Prof. G e Prof. H sobre o programa de desenvolvimento profissional docente.

Acredito que o programa de formação pedagógica é de extrema necessidade para nos manter motivados e trocar experiências com pessoas que possuem uma visão diferente da nossa. Nós aprendemos com métodos tradicionais e pelo fato do mundo estar em constante mudança precisamos acompanhar esse processo, já que os profissionais que o mundo requer acompanham essas mudanças e por isso precisamos estar aptos a prepará-los (Prof. G);

Acredito [em programas de desenvolvimento profissional], pois muitos professores ainda não apresentam uma visão pedagógica da profissão (Prof. H, grifo nosso).

Atribuindo validade ao programa de desenvolvimento profissional da instituição *locus* da pesquisa, o Prof. F toma sua própria experiência. Segundo suas palavras,

sim, não só acredito, como verifico em minha atuação profissional, que a pouca formação pedagógica que tive e ainda tenho em doses homeopáticas devido carga de trabalho que não permite maior participação das atividades que temos, resultam em práticas inovadoras e diferenciadas, porque assim como existe um grupo de estudantes descompromissados com seu processo formativo, há um grupo

expressivo de formandos extremamente preocupados com seu itinerário formativo, os quais muitas vezes não conseguem assimilar um novo conteúdo/conhecimento, pela metodologia desatualizada e descontextualizada utilizada. “Para não dizer que não falei das flores”, a falta de formação pedagógica assim como um certo desleixo por parte de alguns profissionais da área de ensino (ou que ensinam sem ser da área) levam também estudantes inicialmente motivados a desmotivação total. Assim como eu creio que não há como ajudar o estudante que se nega a o conhecimento e está na Universidade apenas pelo “canudo”, é dever da Universidade promover meios de aprendizagem àquele estudante gerente de seu processo e que tenha problemas com a metodologia hegemônica (Prof. F, grifo nosso).

Finalmente, relacionando o programa de desenvolvimento profissional com o contexto de inovação curricular que aqui discorreremos, parece necessário salientar que as ações planejadas nesse contexto precisam encorajar a inovação das práticas pedagógicas. Assim concebida, a inovação pedagógica deixa de se caracterizar como uma iniciativa pontual e isolada do docente, para se configurar como uma dimensão significativa, que orienta o atendimento de objetivos previamente traçados nos projetos.

Logo, sobre a relação entre o programa de desenvolvimento profissional e o encorajamento de práticas pedagógicas inovadoras, o Prof. F reflete que

[...] os programas de desenvolvimento profissional e formação pedagógica são fundamentais para a inovação. Repartir, compartilhar e trocar práticas de ensino, são muito importantes. Parar as atividades do dia a dia para refletir sobre a sua prática docente, muitas vezes incitado pelas experiências de outros colegas, é fundamental para o desenvolvimento da inovação. É como aquela dúvida que muitas vezes um estudante coloca na aula e por vezes é também a dúvida de outros, por outras gera dúvida onde não tinha, porque não se tinha refletido sobre o mesmo [...] (Prof. F).

Fundamentada em todos esses propósitos e concepções, tem a instituição *locus* da pesquisa trabalhado em seu programa de desenvolvimento profissional institucionalizado. Essa assertiva é possível em decorrência de nosso método de pesquisa – método do tipo etnográfico, no qual a pesquisadora se inseriu plenamente no contexto e objeto de estudo.

Assim, entendemos que o objetivo do programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente, da instituição *locus* da pesquisa, é contribuir para a formação de novos saberes, por meio da reflexão coletiva, da valorização da troca de experiências e do aprofundamento teórico que deve alicerçar as práticas pedagógicas inovadoras. Confirma essa condição as respostas dos Prof. C e Prof. G, ao afirmarem que o programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica ajuda na construção da inovação pedagógica, porque

podem se constituir em oportunidades motivadoras e estruturantes para ampliação das práticas de inovação pedagógica. Agora no que se refere a efetivação de inovação curricular, não só ajudam como fazem parte das condições sine qua non para efetivação (Prof. C);

Esses programas de formação pedagógica são essenciais na inovação pedagógica pois motivam os docentes, permitem um contato interdisciplinar e promovem uma troca de informações valiosas. Assim como os alunos precisam aprender, os professores também não podem achar que já sabem o suficiente, precisam aprender sempre (Prof. G).

Logo, percebidas como oportunidades, as ações de desenvolvimento profissional e formação pedagógica ajudam a demarcar as experiências formativas. Com isso, os programas de desenvolvimento profissional podem vir a permitir que a inovação pedagógica absorva a característica de ruptura com as práticas habituais, e a característica de protagonismo “que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova” (LUCARELLI, 2007, p. 80).

Ora, mas quem são os sujeitos que estão envolvidos nesse processo?

Percebemos que os docentes não constroem esse percurso formativo solitariamente. As “práticas de intervenção, animação, orientação e apoio nas ações de aula que desenvolvem os assessores pedagógicos universitários” (LUCARELLI, 2007, p. 78) se fazem ativamente presentes, no interior dos programas de desenvolvimento profissional docente.

Assim,

essas práticas não estão isoladas, frequentemente se entrelaçam, aproximam e diferenciam; o professor universitário, especialista disciplinar, também se integra a equipes de investigação didática ou o faz ele mesmo, autonomamente; o mesmo se pode dizer do assessor pedagógico, que, juntamente com as práticas [intervenção, animação, orientação e apoio nas ações de aula] mencionadas, também se defronta com o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre problemáticas que lhe são impostas em seu cotidiano (LUCARELLI, 2007, p. 78, grifo nosso).

E é justamente daqui que percorremos esse percurso. Coerentes com as nossas reflexões, percebemos que também para a pesquisadora, assessora pedagógica universitária, a realidade, a prática e a experiência se configuraram como ponto de partida e ponto de chegada para a realização deste trabalho.

III ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A origem desse trabalho foi a inquietação que nos toma quando refletimos sobre a inserção do docente em ambientes de inovação curricular, na educação superior. A inovação curricular que tomamos por partida foi a trazida pela Universidade Nova, e incentivada pelo REUNI: o modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar.

Essa inquietação remete, em muito, à vivência em um ambiente concebido sob exatamente tais propostas – Universidade Nova e REUNI –, vivência essa que tenho experimentado, como assessora pedagógica de uma universidade federal. A convivência diária e a proximidade com o corpo docente introduzem essa inquietação, fomentando a necessidade de entender os problemas surgidos na rotina desses professores.

Orientou-nos, então, o problema de pesquisa: quais os desafios que os docentes, segundo suas próprias falas, enfrentam para desenvolver sua prática pedagógica, em ambientes de inovação curricular? Como respostas, pretendeu-se entender como o docente tem se visto nesse contexto, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Sustentadas pela literatura, assumimos que a prática pedagógica precisa ser inovada, no sentido de ser qualificada para atender as propostas da inovação curricular. Buscamos, então, significados às dimensões que entendemos compor a prática pedagógica inovadora: a compreensão da inovação curricular como um gatilho da inovação pedagógica; a compreensão da interdisciplinaridade enquanto prática provocadora de rupturas com o paradigma dominante da produção do conhecimento, e, nesse conteúdo, pilar de um modelo curricular inovador; a concepção dos saberes docentes que alicerçam todo esse processo.

A esse respeito percebemos uma grande fragilidade teórica, por parte dos docentes, acerca da compreensão do conceito da interdisciplinaridade. Constatamos uma visão reducionista do conceito, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, que determina a interdisciplinaridade apenas como um aporte metodológico.

Assim concebida, inferimos que há uma dificuldade generalizada para efetivar a proposta interdisciplinar. Na verdade, acreditando que muito em decorrência da falta de compreensão da interdisciplinaridade, vimos uma superficialidade conceitual, que consuma a dificuldade de implantação e implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que encaminham a novas epistemologias. Dessa forma posto, mesmo em face à proposta de inovação curricular, vemos a possibilidade de reprodução do modelo hegemônico de produção do conhecimento, e, conseqüentemente, não vemos a valorização de conhecimentos

produzidos sob outras formas ou em outras instâncias, que não somente a legitimada nos meios acadêmicos.

Consideramos, portanto, que falta a compreensão de que a prática interdisciplinar não é uma mera troca de metodologias. Falta aos docentes compreenderem a prática interdisciplinar para além de uma ação que concebe o conhecimento a partir da integração dos saberes. Faz-se necessário entendê-la como uma construção que se dá sob uma percepção integralizadora do universo do objeto, e valorativa dos diversificados métodos e diversificados pontos de partida que podem – e devem – orientar essa construção. E, nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica interdisciplinar se torna uma ferramenta de ruptura paradigmática.

Nesse ponto esbarramos na relação entre a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses eixos componentes da prática pedagógica não representam uma burocratização da universidade. Pelo contrário, representam as esferas em que se dá a produção do conhecimento, com suas muitas possibilidades de ponto de partida para sua construção. Assim, é preciso levar à compreensão da conexão do ensino, com a pesquisa e com a extensão, sendo esta última a promotora de pontos de partida e chegada para a construção do conhecimento.

Essa tríade deve ser entendida sem uma ordem hierárquica, que serve unicamente para determinar a valorização política – e, logo, financeira. Compreendida a indissociabilidade entre ensino com pesquisa com extensão, a prática interdisciplinar pode ser mais bem desenvolvida, visto que os caminhos para a construção do conhecimento estarão abertos e livres para o trânsito: de saberes, de sujeitos, de métodos, de pontos de partida.

Reafirmamos: interdisciplinaridade não é indissociabilidade – nem vice e versa. A relação entre elas está no fato de que ao se compreender a primeira, desencadeiam-se práticas na segunda. E, se assim entendidas, práticas interdisciplinares podem ser práticas indissociáveis, que interferem na relação teoria e prática. Consequentemente, podemos ter uma nova forma de se construir o conhecimento – rompendo com a hierarquização teoria-prática, com a transmissão pura como método de ensino, e com a limitação dos pontos de partida para a construção do saber. Assim temos inovação pedagógica.

Nesse percurso, assumimos, então, que a consolidação de projetos pedagógicos emancipadores pode contribuir para a efetivação das práticas pedagógicas inovadoras, porque tais projetos acolhem todas essas premissas em seu interior.

Concluimos, entretanto, que os projetos pedagógicos decorrentes da inovação curricular proposta pela Universidade Nova e pelo REUNI têm marcos regulatórios, que

limitam a possibilidade de ação emancipada. Verificamos essa condição nas diretrizes impostas pelo programa para a elaboração dos projetos. E, obviamente, a lógica regulatória entra em ação: ou os projetos atendem ao previsto, ou não são beneficiados com financiamentos.

Contudo, embora estando frente a essa lógica, concluímos também que, ainda em face da regulação que norteia os projetos inseridos na proposta do REUNI, a condição emancipatória seria possível. Isso foi observado pela diversidade com que os projetos estruturados no modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar foram e são construídos. Há uma diretriz a ser cumprida sim, porém, há também espaço para serem atendidas as peculiaridades que circundam a realidade de cada instituição. Com vistas a esse provimento, a vocação institucional e a demanda regional podem ser respeitadas, caso o projeto pedagógico seja construído ativa e coletivamente.

Eis que, para além da fragilidade teórica verificada junto aos docentes, entendemos aqui uma outra questão vulnerável: o projeto pedagógico só é emancipatório se com ele o sujeito – em nosso caso, o docente – também se emancipa.

Construir o projeto ativa e coletivamente é um quesito para conduzir à emancipação do docente. No caso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da instituição *locus* da pesquisa, houve e há uma construção coletiva, na qual os docentes que integram o curso vão se inserindo nos movimentos e processos de reestruturação do projeto.

Foi desencadeado, também, no âmbito da universidade, uma organização do corpo docente diferente da que hoje acontece nos departamentos. Logo, a organização em eixos de conhecimentos propicia a mobilidade do professor, dentro de áreas ou de disciplinas, fomenta a ação interdisciplinar e, com isso, parece também contribuir para a emancipação do sujeito.

Não obstante, exatamente por ser o Bacharelado Interdisciplinar uma proposta curricular diferente da formação que os docentes tiveram, o projeto pedagógico desse curso pode se apresentar como um documento e um espaço institucionalizado em que os objetivos a serem atingidos são expostos e os percursos para seu alcance são propositalmente abertos. Assim, o projeto pedagógico pode ser um poderoso aliado para a inovação pedagógica, pois dificulta a lógica pura do *habitus* como prática do exercício profissional.

Contudo, é premente que se estabeleça um movimento de crença dos professores, para que o projeto pedagógico se efetive como emancipatório. Isso porque, mesmo sendo construído coletivamente, e com vistas a atender uma demanda específica que não foi ditada por nenhuma diretriz, parece-nos evidente que os docentes ainda apresentam grande dificuldade em se emanciparem. A dificuldade relatada na efetivação da inovação pedagógica,

previamente embasada na fragilidade teórica; a manutenção da transmissão como método de ensino; a valorização do conhecimento especializado em detrimento à complexa composição dos saberes da docência; são essas amostras que prescrevem a dificuldade rumo à emancipação do docente.

Podemos então concluir que o projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar não é emancipatório, porque o docente não se emancipou? Talvez. Mas, embora essa seja uma assertiva plenamente possível, precisamos considerar também que os docentes estão envolvidos nessa construção. E por assim ser, o projeto não poderia ser considerado regulatório em função do professor não acreditar ou não querer se envolver na proposta, questões essas que também nos parecem bastante possíveis.

Nessa condição, se o professor não se compromete com o projeto, ele deixa de ser emancipatório? Ou ele seria emancipatório em função da filosofia que o construiu? Não chegamos a um consenso para essas dúvidas. Porém constatamos que, antes de tudo, o docente tem que querer apropriar-se do projeto pedagógico, tendo-o como aliado para a inovação da sua prática pedagógica, para então serem conduzidos processos emancipatórios. Entendemos necessário que o docente veja no projeto um espaço favorável à inovação e, então, o fazer ferramenta emancipatória de suas próprias práticas. Caso contrário, independentemente de ser o projeto regulatório ou emancipatório, o professor estará preso ao modelo de docência que elegeu verdadeiro.

Nessa direção, nos questionamos se cada vez mais os professores têm incorporado na academia, enquanto docentes, o modelo pedagógico de transmissão para suas práticas. Tem, essa lógica, refletido uma crise de identidade com o currículo, impedindo tanto emancipação quanto inovação?

Essa crise de identidade curricular poderia estar acontecendo em decorrência da incompreensão das especificidades de cada modelo curricular. Porque, não compreender o modelo, e principalmente suas diferenças com outros modelos curriculares, faz com as práticas pedagógicas acabem sendo desenvolvidas sempre de uma mesma maneira, em um processo de reprodução.

Vemos possíveis essas reflexões porque os docentes demonstram não distinguir que os saberes da docência são produzidos nos diferentes espaços que compõem a vida docente, e o contexto de inovação curricular seria um deles. Com isso, não diferem também as dificuldades que enfrentam como fruto do contexto de inovação. Ou seja, para os docentes as dificuldades seriam as mesmas, em quaisquer contextos em que se desenvolve o exercício da docência.

Ora, os próprios docentes nos municiam com reflexões que apontam para direção contrária, isto é, para o entendimento de que os desafios são tanto quanto diferentes no contexto de inovação curricular. Ao perceberem que é uma dificuldade o entendimento do projeto do Bacharelado Interdisciplinar, ou ao apontarem que aplicar a interdisciplinaridade também é uma dificuldade, ou ainda, ao reconhecerem que esse modelo formativo é diferente de suas próprias formações, dão-nos indícios de que a inovação curricular trazida com o modelo do BI traz desafios para o exercício da docência.

Logo, parece-nos possível concluir que se configura um grande desafio para a docência no contexto de inovação curricular a construção de novos saberes, que alicerçariam a prática pedagógica, permitindo a inovação e a ruptura com os paradigmas dominantes.

Porém, consideramos também que talvez este seja um processo que esteja ainda em fase de implementação, visto que o tempo de experiência no modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar é relativamente curto para todos os docentes. Se assim pudermos entender, o transcorrer do tempo de docência nesse modelo irá proporcionar a condição de construção de novos saberes, que se constituirão por meio da aquisição de experiências formativas.

À vista disso, reconhecemos, finalmente, que é para refletir sobre tais questões, trocar experiências e construir novos saberes, em um espaço institucionalizado e coletivo, que servirão os programas de desenvolvimento profissional. Porque, afinal, a existência da inovação curricular não significa a existência da inovação pedagógica.

Os espaços de reflexão construídos pelos programas de desenvolvimento profissional precisam ser capazes de encorajar o salto para a inovação pedagógica. De tal forma, esses programas, institucionalizados, permitirão que se compreenda, profissionalmente, como ocorrem os processos formativos do professor universitário, no contexto da inovação curricular. Então, essa compreensão poderá também contribuir para a inovação das práticas pedagógicas.

Mas não somente o corpo docente precisa ser formado. Em todo esse percurso, percebemos que o pedagogo universitário deve ser também formado para conduzir a movimentos de ruptura, ao desenvolver ações no âmbito dos programas de desenvolvimento profissional. Afinal, também nós, pedagogos, não tivemos formação específica para atuar em contextos que colocam interdisciplinaridade e flexibilidade, por exemplo, como pilares de um modelo curricular.

Com isso, o desafio se torna ainda maior, visto que, tal qual apontamos como objeto da Pedagogia Universitária, nós, pedagogos, precisamos fomentar espaços de formação,

coerentes com a proposta curricular na qual se inserem o corpo docente com que trabalhamos. Isso nos leva a perceber que a resignificação da prática pedagógica está para o docente, tal qual está para o pedagogo.

Isso tudo porque as práticas dos docentes e do pedagogo “não estão isoladas, frequentemente se entrelaçam” (LUCARELLI, 2007, p. 78) é o que, por fim, concluímos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: Andifes, 2004. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf. Acesso em 17 set. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE; Maria de Fátima R. de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: Educar em revista, n. 30, p. 235-250, 2007.

_____. **O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico-filosóficos**. Educação Unisinos, v. 15, n. 3, p. 206-213, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araujo. **Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 34, n. 122, p. 67-80, 2013.

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. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em 23 abr. 2014.

_____. **REUNI: Reestruturação e expansão das universidades federais – Diretrizes Gerais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 13 ago 2012.

CAPES. Interdisciplinaridade como desafio para o avanço da ciência e tecnologia. In: PHILIPPI JR, Arlindo et al. (Org.). **Coordenação de área interdisciplinar: catálogo de programas de pós-graduação – mestrado e doutorado**. Brasília: CAInter/Capes, 2008, p. 2.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 63-74.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. **Inovações Pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2004.

_____. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONI, Delcia; GRILLO, Marlene (Org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2005, p. 71-82.

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista brasileira de educação, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006a.

_____. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.

_____. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009, p. 211-236.

_____. **Indicadores de qualidade e a relação do ensino com a pesquisa e a extensão na universidade brasileira**. X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria em América del Sur. Mar Del Plata, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da et al. **Pedagogia Universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais**. Relatório de pesquisa. São Leopoldo: Unisinos/CNPq, 2005a.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência Universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009a.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999. Bolonha: s.l., 1999.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório**. Curitiba: CRV, 2012.

FAVA, Silvana Maria Coelho Leite. Bacharelado Interdisciplinar: tendências, motivações, desafios e possibilidades. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antonio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas no Campus Avançado de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 63-74.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Cursos e Disciplinas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, CNPq, 2010, p. 125-146.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUSDORF, George. **Passé, présent, avenir de la recherche inerdisciplinaire**. Revue internationale des sciences sociale, v. 29, n. 4, p. 627-649, 1977.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2012.

HEVIA, Isabel Abal de. El asesor pedagógico em la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación**. Buenos Aires: UBA, 2004, p. 83-108.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graão, 1998.

LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política na educação superior**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

LEITINHO, Meirecele Calíope. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'Ávila, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 133-146.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Campinas; Sorocaba: Avaliação, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1994.

_____. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular.** Tese de Doutorado. Buenos Aires: UBA, 2003.

_____. **El asesor pedagógico em la universidad:** de la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires: UBA, 2004.

_____. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007, p. 75-92.

LUCARELLI, Elisa; MALET, Ana Maria (Org.). **Universidad y prácticas de innovación pedagógicas:** estudio de casos en la UNS. Buenos Aires: Jorge Baldino Ediciones, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo Antonio; CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Neoliberalismo:** a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. Universidade brasileira em construção: propostas e tensões na disputa pelo modelo hegemônico. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antonio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar:** a experiência da Universidade Federal de Alfenas no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 23-40.

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

_____. **Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença.** São Paulo: Cadernos de Pedagogia Universitária – USP, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGADO, José Carlos. **Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado.** Campinas: Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.

MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário.** Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação Superior no Brasil.** Porto Alegre: IESALC/UNESCO/Capes, 2002, p. 24-38.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2013.

PACHECO, José Augusto. Reflexões e experiências: diferentes modos da prática docente no ensino superior. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel. **Ensino Superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: CIEE, 2012, p. 1118.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de Pesquisa: abordagem teórico-prática**. São Paulo: Papirus, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. **Inovação Curricular**. Campinas: I Seminário Inovações em atividades curriculares - experiências na Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>>. Acesso em 05 Out 2013.

_____. **A universidade da modernidade nos tempos atuais**. Campinas: Avaliação, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar; MERCURI, Elizabeth; BAGNATO, Maria Helena. **Inovações Curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública**. Campinas: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 2, p. 200-213, 2010.

PHILIPPI JR, Arlindo et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 3-68.

POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1993.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 143-208.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Universidade e a vida atual**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 15-34.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em Educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 15-29.

SERPA, Angelo. Geografia como metadisciplina: a perspectiva da interdisciplinaridade em Milton Santos. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; Toledo Junior, Rubens de (Org.). **Encontro com o pensamento de Milton Santos: a interdisciplinaridade na sua obra**. Salvador: UFBA, 2006, p. 29-34.

SILVA, Maria Auxiliadora da. Milton Santos: a interdisciplinaridade militante. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; Toledo Junior, Rubens de (Org.). **Encontro com o pensamento de Milton Santos: a interdisciplinaridade na sua obra**. Salvador: UFBA, 2006, p. 19-28.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Entrevista**. Revista Diversa Cidadania, UFMG, ano 3, nº 8, 2005. Disponível em <<https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>>. Acesso em 23 abr. 2014.

_____. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática face ao saber docente**. Teoria e Educação, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, p. 5-24, 2000.

TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz et al. As unidades curriculares como subsídio à interdisciplinaridade em sala de aula. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antonio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas no Campus Avançado de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 125-144.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 13 ago. 2012.

UNIFAL-MG. **Resolução 10/2005** – Programa de capacitação pedagógica. Alfenas: CEPE, 2005.

_____. **Resolução 12/2008** – Programa de capacitação pedagógica para docentes em estágio probatório. Alfenas: CEPE, 2008.

_____. **Resolução 13/2008** – Programa de capacitação pedagógica permanente para docentes. Alfenas: CEPE, 2008a.

_____. **Projeto de implantação** – *campus* Poços de Caldas. Alfenas: Prograd, 2009.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. Poços de Caldas: Prograd, 2010.

_____. **Resolução 09/2011** – Programa permanente de desenvolvimento profissional e formação pedagógica de docentes. Alfenas: CEPE, 2011.

VAILLANT, Denise. Políticas para um desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuelo Vélaz; VAILLANT, Denise (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Fernández Ciudad, S. L, 2009, p. 29-38.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 1, p. 267-281, 2003.

_____. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; NASCIMENTO, Érica Regina Filletti; CARVALHO JUNIOR, Osvaldo Adilson de. Programa Tutorial Acadêmico: a inserção do aluno na vida acadêmica. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antonio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar**: a experiência da Universidade Federal de Alfenas no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 177-190.

GLOSSÁRIO

Conceitos que adotamos nesse trabalho²⁴

Currículo: Conjunto de dispositivos – didáticos, políticos, administrativos, ideológicos, educativos – definido pela trajetória e experiência humana, que se constitui em uma práxis relativa a um modelo de pensar a educação.

Desenvolvimento Profissional Docente: Processo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento profissional do docente. Segundo Marcelo (2009), esse processo é permanente e se constrói à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. É um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, que envolve os percursos trilhados pelos professores. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional, nos quais os docentes transitam.

Dinâmica curricular: Conjunto das disciplinas ou unidades curriculares, tempos e cargas horárias de desenvolvimento de conteúdos, que compõe o currículo de um curso. Denota permanente movimento, em contraposição ao conjunto estanque apresentado em grades curriculares.

Estrutura curricular: Forma pela qual se organiza o currículo de um curso.

Habitus: Conceito definido por Bourdieu para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas, a partir de analogias; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido (CUNHA, 2008).

Inovação: Ruptura com práticas habituais, gestadas e protagonizadas conscientemente (LUCARELLI, 2010).

²⁴ Os conceitos aqui adotados estão em consonância com aqueles definidos no Glossário da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006).

Inovação Curricular: Proposta intencional de modificação da situação de um currículo, para um novo caminho, aberto à experimentação. O foco é a organização desse currículo de uma maneira adversa, porém, melhor do que estava anteriormente. De acordo com Pereira (2007), inovação curricular é a criação de novas e contributivas respostas para os desafios vivenciados na realidade educacional.

Inovação Pedagógica: Ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou, uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes. Legitima-se pela possibilidade de relacionar a nova prática com as já existentes, por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (LUCARELLI, 2003).

Interdisciplinaridade: Princípio epistemológico e atitude metodológica, que estabelece nexos significativos entre campos disciplinares.

Modelo universitário: Concepção assumida de universidade, englobando as premissas relacionadas à arquitetura acadêmica e pedagógica, à estrutura curricular, aos princípios que regem os processos de gestão e organização institucional, e suas relações em âmbito local, regional, nacional e internacional.

Pedagogia Universitária: Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, que opera no espaço transdisciplinar da universidade. Seus objetos de estudo são o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade, além de se preocupar com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. Do ponto de vista epistemológico, é do lugar da Pedagogia Universitária que esse trabalho se desenvolveu.

Prática Pedagógica: Todas as ações que envolvem a docência na missão de indissociabilizar ensino, pesquisa e extensão. É uma prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender.

Projeto Político-Pedagógico: Documento de identidade, em permanente movimento de revisão, que afirma em que acredita a comunidade educativa, e fundamenta a prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar a identidade da instituição. Traduz a intenção do que se

pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas. Define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, e a estrutura acadêmica do seu funcionamento, enfim, o currículo. A construção, execução e avaliação do projeto se sustentam na participação responsável de todos os membros da comunidade acadêmica.

Saberes Docentes: Conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções, que compõem a capacitação do sujeito para a atividade profissional da docência. São plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas (TARDIF, 2000). São todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação, acionados nos espaços cotidianos de trabalho, ou construídos no tempo/espaço de formação, que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência que viveu enquanto aluno.

Transnacionalização da Educação Superior: Conceito ligado ao ensino, que define processos educacionais além de uma nação, que não respeitam barreiras nacionais e regionais, e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. Em termos neoliberais, consiste em prover serviços educacionais para consumidores no estrangeiro (SOUSA SANTOS, 2011).

Unidade Curricular: termo utilizado em substituição ao termo disciplina. No contexto desse trabalho, em consonância com o projeto pedagógico analisado neste estudo, significa um conjunto articulado de conteúdos, determinados por objetivos de aprendizagem.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionários para Docentes do Bacharelado Interdisciplinar

Questionário 1

- 1) Nome completo e idade (é assegurada, a todo momento, a preservação de sua identidade).
- 2) Qual sua formação no Ensino Médio? Houve formação profissionalizante?
- 3) Que tipo de graduação você cursou? Licenciatura ou Bacharelado?
- 4) Há quanto tempo concluiu sua graduação?
- 5) Qual seu nível atual de titulação?
- 6) Está cursando algum programa de pós-graduação? Se já cursou, há quanto tempo concluiu?
- 7) Durante seu percurso acadêmico, recebeu formação para atuar na docência? Qual?
- 8) Você avalia a formação para a docência que recebeu em seu percurso acadêmico suficiente para seu exercício profissional?
- 9) Qual motivo o levou a escolher a carreira docente como sua profissão?
- 10) Qual seu tempo de experiência na docência?
- 11) Qual seu tempo de experiência na docência universitária?
- 12) Qual seu tempo de experiência na docência do Bacharelado Interdisciplinar?
- 13) Você conhece as propostas de reestruturação e inovação para o ensino superior brasileiro?
- 14) Você conhece e compreende o Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar?
- 15) Quais saberes ou práticas são necessários para o exercício da docência?
- 16) Quais saberes ou práticas são necessários para o exercício da docência no Bacharelado Interdisciplinar?
- 17) Como você organiza e desenvolve sua prática pedagógica?
- 18) O que é interdisciplinaridade?
- 19) Sua prática pedagógica é interdisciplinar?
- 20) Como você entende a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão?
- 21) Como você pratica a indissociabilidade?
- 22) Você reconhece a interdisciplinaridade na indissociabilidade?

- 23) Quais foram (ou são) seus maiores desafios, durante sua experiência profissional?
- 24) Quais foram (ou são) seus maiores desafios, durante sua experiência profissional no Bacharelado Interdisciplinar?
- 25) Você acredita que um programa de formação pedagógica e desenvolvimento profissional pode colaborar com essas percepções?

Questionários para Docentes do Bacharelado Interdisciplinar

Questionário 2

- 1) O que você entende como inovação pedagógica?
- 2) Você inova suas práticas pedagógicas? Se sim, como? Se não, porquê?
- 3) A inovação curricular é suficiente para levar à inovação pedagógica?
- 4) Programas de desenvolvimento profissional e formação pedagógica ajudam na inovação pedagógica?

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Eu, Amanda Rezende Costa Xavier, R.G. MG-13.225.102, pesquisador do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, responsável pela pesquisa, tendo a supervisão da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho por meio deste convidá-lo a participar de minha pesquisa de Pós-graduação, que tem como temática os desafios da prática pedagógica docente no contexto de inovação e reestruturação curricular. A pesquisa justifica-se pela proposição de currículos inovadores, que requerem novas habilidades e competências da prática da docência. Nos modelos inovadores é constante a presença de conceitos como interdisciplinaridade, flexibilidade, mobilidade e, considerando-se que a grande maioria dos docentes foi formada por métodos tradicionais e rígidos de ensino, não se pode negar que há a possibilidade de verificarem-se práticas caracterizadas como “*habitus*”, que predisporão o ator do processo de ensinar a agir de maneira predeterminada, ou seja, conforme sua própria formação, contrariando as perspectivas destes modelos inovadores.

De forma geral, pretendemos caracterizar a concepção que um corpo docente inserido neste modelo tem a respeito de suas próprias práticas pedagógicas e, ainda, caracterizar como distinguem práticas inovadoras de práticas tradicionais, podendo então confrontar a realidade vivenciada com a concepção pedagógica requerida pelos modelos inovadores. A partir daí poderá ser analisado se há um atendimento efetivo a tais concepções ou se a inovação se mantém somente no papel. Poder-se-á verificar ainda de que forma e até que limite a formação pedagógica continuada, no ambiente universitário, desenvolvida de maneira institucional, contribuirá para a melhoria do processo de ensino e para a superação dos obstáculos da docência no contexto da inovação curricular.

Para a realização da pesquisa, realizaremos entrevistas com docentes e coordenadores para obter alguns dados, que poderão ser gravadas em áudio. E, para que não haja desconforto e/ou constrangimento na realização da entrevista, esta será realizada em local privado, com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos da pesquisa. Por meio destes procedimentos, possuiremos dados importantes sobre a concepção de prática docente, com o propósito de gerar conhecimento acerca de sua efetivação, fato que será benéfico a todos nós.

Informamos que o senhor/a poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, de acordo com sua própria vontade, sem penalização alguma. No momento da entrevista, garantimos o direito de recusa parcial ou total das respostas. Informamos, também, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de dissertação de Mestrado e/ou artigos científicos, apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na escola.

O senhor/a poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa, a qual não acarretará ao senhor/a nenhum tipo de despesa, bem como não proporcionará qualquer espécie de remuneração pelo fato de estar participando da mesma.

Diante dos dados informados anteriormente, se o senhor/a estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa que será realizada, o/a convidamos a assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com o senhor/a.

Dados sobre o sujeito da pesquisa:

Nome: _____
R.G.: _____ Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____
Endereço: _____
Telefone: (____) _____
Email: _____
Assinatura do sujeito participante: _____

Dados da pesquisa:

Título do projeto: Os desafios da prática pedagógica docente no contexto de inovação curricular.

Pesquisador Responsável: Amanda Rezende Costa Xavier

Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Rodovia José Aurélio Vilela, 11999, Poços de Caldas, MG

Dados para Contato: fone 35 3697-4619 e-mail: arezendexavier@hotmail.com

Assinatura do pesquisador: _____

Orientador: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista – Rio Claro/SP

Dados para contato – Telefone: (19) 3526-4253 / e-mail: razevedo@rc.unesp.br

Visto do Orientador: _____

APÊNDICE C

Carta de Apresentação




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Rio Claro, 28 de fevereiro de 2013.

Prezado Senhor,

Através deste ofício, pedimos a autorização para que a Mestranda Amanda Rezende Costa Xavier, matriculada nesta Universidade, realize sua pesquisa intitulada "Os desafios da prática pedagógica docente no contexto de inovação e reestruturação curricular: uma análise da experiência do *Campus* Avançado da Universidade Federal de Alfenas em Poços de Caldas, MG" no Instituto de Ciência e Tecnologia da UNIFAL-MG, com o objetivo de analisar a prática pedagógica do corpo docente deste Instituto, frente ao modelo inovador do Bacharelado Interdisciplinar.

Será solicitado aos participantes o consentimento para a realização de entrevistas semiestruturadas sobre suas concepções e práticas, sendo que estas serão gravadas em áudio e transcritas no relatório final da pesquisa, bem como será solicitada a produção de relato autobiográfico desses mesmos participantes. Informamos que a referida pesquisa terá a presença da pesquisadora em sala de aula, para observações da prática pedagógica dos docentes. O acompanhamento será feito sem nenhuma interferência nos procedimentos pedagógicos, e para não haver desconforto e/ou constrangimento na realização da entrevista, esta será realizada na sala da Assessoria Pedagógica do Câmpus de Poços de Caldas, sendo este um local privado, com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por meio destes procedimentos, possuiremos dados importantes sobre as concepções e práticas pedagógicas dos docentes inseridos num contexto de inovação curricular, fato que poderá ser benéfico para a construção identitária deste profissional, neste espaço formativo.

Avisamos, também, que os resultados serão apresentados a todos os interessados, para análise e reflexão, garantindo transparência, ética e respeito a todos os profissionais envolvidos na pesquisa.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos e desde já agradeço muito o acolhimento do senhor junto a nossa aluna.

Atenciosamente



Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo
Departamento de Educação – UNESP/Rio Claro

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. **Claudio Antonio de Andrade Lima**
Diretor do Instituto de Ciência e Tecnologia da UNIFAL-MG
Poços de Caldas, MG

Instituto de Biociências – Departamento de Educação
Avenida 24-A nº 1515 - CEP 13506-900 – Rio Claro - S.P. - Brasil
tel 19 3526-4245 - fax 19 3526-4246 - educibr@rc.unesp.br